

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruir
ed emprendre
linguatgs

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N2/

1996



L'apprendimento del lessico
Wortschatzlernen
L'apprentissage du lexique
Emprender il vocabulari

Premesse cognitive e implicazioni culturali
Kognitive Voraussetzungen und kulturelle Implikationen

L'insegnamento del lessico: idee per una didattica strutturata
L'enseignement du lexique: quelques idées pour une didactique structurée

Strategien und Übungen für eine sinnvolle und effiziente Wortschatzarbeit
Stratégies et exercices pour un travail intelligent et efficace sur le lexique

Ausgewählte Bibliographie und didaktische Materialien
Bibliografia selettiva e materiali didattici



L'apprendimento del lessico
Wortschatzlernen
L'apprentissage du lexique
Emprender il vocabulari

Responsabile di redazione per il tema:
Gianni Ghisla

Con contributi di
Grazia Bernasconi-Romano (Lugano)
Gianni Ghisla (Lugano)
Bernd Kielhöfer (Berlin)
Maria Grazia Margarito (Torino)
Martin Müller (Fribourg)
Lukas Wertenschlag (Fribourg)

Con tre inserti didattici preparati da

- Sigrid Andenmatten (Lutry)
- Mireille Venturelli (Bellinzona)
e Tamara Moor (Lugano)
- Margrit Hagenow-Caprez et al. (Zürich)

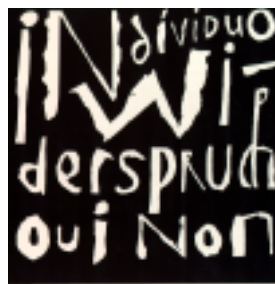
Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2 / anno IV / 1996



Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		L'apprendimento del lessico Wortschatzlernen L'apprentissage du lexique Emprender il vocabulari
	6	Parole, cultura, didattica... <i>Gianni Ghisla</i>
	7	Psycholinguistische Grundlagen der Wortschatzarbeit <i>Bernd Kielhöfer</i>
	18	Oltre i vocaboli: per un approccio didattico all'apprendimento del lessico <i>Gianni Ghisla</i>
	26	Wortschatz-Lernen ganzheitlich: effektiv und effizient <i>Martin Müller und Lukas Wertenschlag</i>
	32	Et maintenant, apprenez par coeur! <i>Grazia Bernasconi-Romano</i>
	38	L'apprendimento del lessico: bibliografia selettiva <i>Redazione</i>
Ricerca	39	Fenomeni di stereotipia nelle guide turistiche: clichés d'appellation <i>Mariagrazia Margarito</i>
Inserto didattico		No. 19 Die Bedeutung von Wörtern <i>Margrit Hagenow-Caprez et al.</i> No. 20 Pioche et coche! Jeu de loto lexical thématique <i>Tamara Moor e Mireille Venturelli</i> No. 21 Wie aus Wörtern ein Wortschatz werden kann <i>Sigrid Andenmatten</i>
Curiosità linguistiche	44	Μεταμορφώσεις- Metamorphosen <i>Hans Weber</i>
Finestra	46	Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale <i>Daniela Zorzi-Calò</i>
Bloc Notes	54	L'angolo delle associazioni <ul style="list-style-type: none"> ■ Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue ■ Methodische Grundsätze und Probleme des bilingualen Sachunterrichts <i>Wolfgang Butzkamm</i>
	65	Scambio <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Pour de bon échangez et changez!</i> <i>Tamara Moor, Roselyne Rezzonico, Mireille Venturelli</i>
	67	L'angolo delle recensioni <ul style="list-style-type: none"> ■ UR, P. / WRIGHT, A. (Hg.) (1995): <i>111 Kurzrezepte für den Deutschunterricht (DaF). Interaktive Übungsideen für zwischendurch</i>, Stuttgart/ Dresden, Klett (Hanspeter von Flüe-Fleck) ■ SION, Ch. (Hg.) (1995): <i>88 Unterrichtsrezepte Deutsch als Fremdsprache. Eine Sammlung interaktiver Übungsideen</i>, Stuttgart/Dresden, Klett (Hanspeter von Flüe-Fleck)
	71	Informazioni <ul style="list-style-type: none"> ■ Die Reform der deutschen Rechtschreibung und die Schule <i>Christoph Flügel</i>
	72	Agenda
	73	Attualità linguistiche - Actualités des langues - Sprachen aktuell
	76	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



Let Europe araise! Fate che sorga l'Europa! Con queste parole Winston Churchill concluse il suo discorso a Zurigo, 50 anni fa, un anno dopo la fine della seconda guerra mondiale. Perché, si chiederà il lettore, Babylonia rievoca questo evento? L'opportunità risiede nell'identità stessa della nostra rivista: infatti l'impegno di favorire l'apprendimento delle lingue e la diffusione delle culture che esse rappresentano ha senso in definitiva solo se crediamo in un obiettivo di ordine superiore, quello di costruire una comunità di stati diversi per lingua e per cultura, ma capaci di convivere pacificamente e nel rispetto reciproco. L'idea di Churchill, nata dal dramma della guerra più devastante che la storia dell'uomo non abbia mai conosciuto, era proprio questa: "ricreare la famiglia dei popoli europei".

I festeggiamenti del discorso di Churchill, tenutisi a Zurigo qualche settimana fa, sono stati organizzati sotto l'egida comune del *Tages Anzeiger*, del *Nouveau Quotidien* e de *La Regione*, tre giornali di tre regioni svizzere diverse. E' questo di per sé già un fatto significativo perché denota che continua ad esistere in Svizzera la volontà di realizzare progetti e iniziative, capaci di riproporre momenti di esperienza e di incontro senza dei quali difficilmente si potrà salvaguardare la casa comune, sia essa svizzera o europea, dall'aggressione degli interessi particolari, degli egoismi e dell'intolleranza. In un'epoca che sembra glorificare il mito dell'individuo e negligere tutto quanto attiene ai valori sociali, occorre rafforzare questa volontà e farne una fonte di ottimismo. Rammentiamoci che l'identità del nostro paese e la sua storia si esprimono sotto forma di una "Willensnation" e che il suo futuro non potrà configurarsi diversamente. Se c'è un messaggio che possiamo modestamente segnalare all'attenzione dell'Europa, dopo averne ripreso coscienza per noi stessi, è proprio questo: una cultura comune, capace di far convivere comunità di lingue e culture diverse, trova le sue fondamenta in una volontà forte e incorruttibile.

Babylonia rinnova il suo piccolo contributo in questa direzione anche con il numero attuale, dedicato principalmente all'apprendimento del lessico. Le parole sono contenitori, veicoli dinamici di cultura. Ralleghiamoci del fatto che la didattica delle lingue le sta riscoprendo proprio per questa loro inestimabile ricchezza, dopo qualche disorientamento tecnicistico-comunicativo che ne aveva fatto la parente povera dell'apprendimento delle lingue. Nelle parole si nasconde il patrimonio inestimabile della cultura europea, in esse dobbiamo cercare il nostro futuro. Aiutiamo gli allievi in questa non facile ricerca.

Gianni Ghisla

Let Europe araise! Que l'Europe surgisse! C'est par ces mots-là que Winston Churchill conclut son discours de Zurich, il y a 50 ans, une année après la fin du deuxième conflit mondial. Mais pourquoi évoquer ici cet épisode historique? C'est l'identité même de notre revue qui en montre l'opportunité: l'effort pour favoriser l'apprentissage des langues et la diffusion des cultures qu'elles représentent, n'a de sens que si nous poursuivons un objectif supérieur: la construction d'une communauté de nations de langue et culture différentes, mais parfaitement capables de cohabiter pacifiquement et dans le respect réciproque. L'idée de Churchill, issue du drame de la guerre la plus meurtrière de toute l'histoire de l'homme, était celle-ci: „recréer la famille des peuples européens“. Les manifestations pour la célébration du discours de Churchill ont été organisées à Zurich il y a quelques semaines, sous l'égide commune du *Tages Anzeiger*, du *Nouveau Quotidien* et de *La Regione*, trois quotidiens de trois régions linguistiques suisses. L'initiative nous semble très significative. Elle témoigne du fait que la volonté de réaliser des projets communs continue d'exister en Suisse. Une volonté capable d'inventer des lieux d'expérience et de rencontre dont on ne saurait se passer, si on veut préserver la maison commune - suisse ou européenne - de l'agression des intérêts particuliers, des egoïsmes et de l'intolérance. Certes, nous vivons dans une époque qui semblerait ne glorifier que le mythe de l'individu, en négligeant tout ce qui a trait aux valeurs sociales: il est d'autant plus essentiel alors de renforcer cette volonté, qui peut devenir notre source d'optimisme. Souvenons-nous que l'identité de notre pays et son histoire s'expriment sous la forme d'une „Willensnation“, et qu'il ne pourra en être différemment à l'avenir. S'il existe un message que nous pouvons transmettre à l'Europe, après en avoir pris conscience nous-mêmes, c'est bien celui-ci: une culture commune, capable de faire vivre ensemble des communautés linguistiques et culturelles si variées, trouve son fondement dans une volonté forte et incorruptible.

Babylonia apporte sa contribution à ce processus, en vous proposant dans ce numéro plusieurs articles consacrés à l'apprentissage du lexique. Les mots sont des récipients-à-sens, et par là-même de puissants véhicules de culture. Après une parenthèse de désorientation et de technicismes communicatifs, la didactique des langues en redécouvre le dynamisme. Nous en sommes ravis. Car les mots renferment en eux le patrimoine inestimable de la culture européenne: à nous d'y puiser notre avenir. Et d'aider nos élèves à le faire.

Gianni Ghisla

Anregend ist es, wenn das „Sprachenproblem“ aus der Sicht eines Nicht-Linguisten dargestellt wird. Dies ist der Fall bei „Das Fanal von Sarajevo - Ethnonationalismus in Europa“, vom Freiburger Historiker Urs Altermatt und kürzlich im Verlag Neue Zürcher Zeitung erschienen. Im Kapitel „Schlacht der Sprachen“ kommt Altermatt auf die unheilvolle Geschichte des Sprachennationalismus der vergangenen Jahrhunderte zu sprechen, wobei er darauf verweist, dass die Existenz von Staaten wie Belgien und vor allem der Schweiz beweise, dass in Europa Staaten lebensfähig seien, die von ihren Bewohnern keine einheitliche Staatssprache forderten. In der Schweiz stellt „die Sprache ... im Prinzip weder Trennmittel noch Amalgam der politischen Gemeinschaft (dar.) Worauf es ankommt, ist der politische Wille“. Bemerkenswert sind auch die Bemerkungen zur Rolle der Deutschschweizer Dialekte im Zusammenleben zwischen der deutschen und welschen Schweiz: Einerseits „vergrössern (die Deutschschweizer Dialekte) die Sprachbarriere zu den lateinischen Schweizern“, andererseits „stellt der Dialekt (für die Deutschschweizer) ein wesentliches Identitätsmerkmal dar, um sich von den Deutschen zu unterscheiden. (...) Weil die Deutschschweizer kein einheitliches Sprachbewusstsein besaßen, strebten sie im 19. Jahrhundert keine Vereinheitlichung an. Für den politischen Zusammenhalt der multikulturellen Schweiz war dies von Vorteil, denn es half mit, dass die Deutschschweizer trotz ihrer zahlenmässigen Mehrheit keine Anstalten trafen, ihre Sprache zum Merkmal des schweizerischen Staates zu erklären und sie als Staatssprache den Minderheiten aufzuzwingen. (...) Es waren nicht zuletzt die Mundarten, die die Germanisierung der Schweiz verhinderten. (...) An der Wurzel des Problems steht nicht der Dialekt, sondern die mangelnde Sprachkompetenz vieler Schweizer. Die Romands, die sich über die Mundartwelle in Radio und Fernsehen der deutschen Schweiz aufregen, lesen kaum Deutschschweizer Zeitungen, obwohl diese durchaus in korrektem Hochdeutsch verfasst sind. Umgekehrt benutzen die Deutschschweizer und die Tessiner das welsche Fernsehen nicht häufiger, auch wenn sie dort nicht auf die Dialektbarriere stossen.“

Babylonia möchte dazu beitragen, dass sich - nochmals mit Urs Altermatt gesagt - das, „was auf dem Balkan und anderswo geschehen ist und geschieht, (...) die brutale Radikalisierung des ethnonationalen Projekts“, nicht wiederholt und dass wir uns der „zunehmenden Ethnisierung von Politik und Gesellschaft“, die Europa durchgemacht hat und weiterhin durchmacht, bewusster werden.

Christoph Flügel

Ils politichers èn qua per dir quant difficila che la situaziun saja, ma ch'els hajan la survista. Ils intellectuals stuessan dentant dir co ch'ins pudess s'imaginar ch'il mund saja/daventia auter“, ha ditg da curt Iso Camartin. Per citar anch in auter contemporan da tschella vart da la mar: Neil Postman deplorescha en ses nov cudesch sur da la fin da l'educaziun il fatg che las „grondas istorgias“ che pudessan dar impuls e fascinar l'uman dad oz, mancan ozendi. Istorgias sco quella da l'America e da la libertad. Ir a la tschertga da talas istorgias, reactivar ellas u inventar ellas da nov, en questa direcziun van probablamain ils patratgs da Camartin e da Postman. Dacurt sun jau stà ad Odessa. Jau ma sun prepara legend ils cudeschs davart ils emigrants grischuns ed hai chattà in mund sorprendent. Avant la revoluziun comunista vivevan ad Odessa e conturn ina dunsaina da pievels da differentas linguas e culturas senza quintar la gruppa dals Grischuns enturn il famus café Fanconi, ils emigrants talians (anch oz datti ad Odessa la via da l'Italia, dals Grecs etc.). Quests pievels vivevan en pasch in cun l'auter; els savevan bain avunda che la prosperitad ed il bainstar dependevan dal viver e dal laschar viver. Faschinà sun jau i a la tschertga dal café Fanconi, da l'Hôtel de la nouvelle Russie, dal tribunal de la citad (fabritgà dad in Squeder da Samedan), ed jau ma sun senti immediat da chasa en ina citad ch'è dal rest fitg estra per nus.

Las lavinias dal communissem e quella dal stadi naziunal cun sia unitad da lingua, cultura, stadi ed armada, han nivellà e destrui quest model da convivenza chaschunond duas guerras mundialas. Ils emigrants (tranter auter era mes vischin Nicolas Filli da Zernez) han stuì laschar enavos tut e mitschar, entant che Stalin ha deportà pli tard entir pievels sco p. ex. il pievel dals Tatars da la Krim.

La gronda istorgia che pudess vegnir chavada or da las ruinas dal comunissem e dal stadi naziunal (da la curta epoca da ca. 150 onns da l'istorgia da l'Europa) fiss per l'Europa quella dal continent da las diversitads e da la pluralitad linguistica e culturala. Jau crai che quai saja in dals elements ils pli impurtants per declerar las prestaziuns realisadas sin tut ils champs da la societad. E damai ch'i na dat en l'entira Europa nagina maioritad che nun è en il medem temp era ina minoritad, na stuess quai betg esser grev da far reviver questa gronda istorgia da nos continent. Per dar in pau sal e paiver a questa introducziun mettel jau l'accent in pau auter che mes collega Gianni Ghisla: Jau crai ch'il chavazzin per qusta „gronda istorgia“ stuess entschaiver tar l'Europa, tar quest continent che furma „las franzlas dad ina cuntrada immensa“ (D. Lessing), la Svizra pudess suandar e mo profitar da quai! Romedi Arquint

Tema

L'apprendimento del lessico
Wortschatzlernen
L'apprentissage du lexique
Emprender il vocabulari

Parole, cultura, didattica...

“Qualche volta ho come l'impressione che le parole siano prive di ogni valore e mi chiedo per quale scopo ho vissuto. Non so rispondere. Ma poi quella domanda perde la sua forza e mi rimetto a fabbricare parole”

Elias Canetti

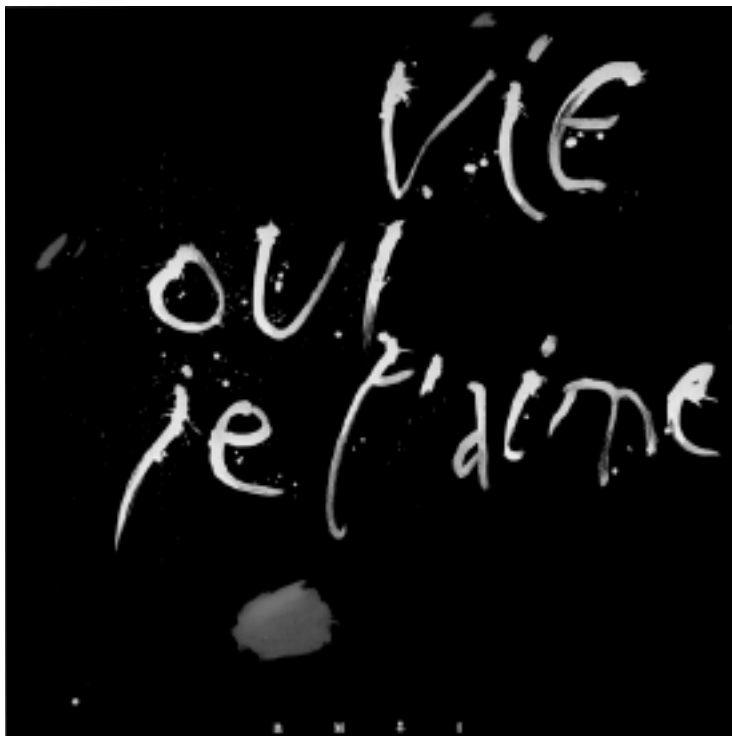
L'aforisma di Elias Canetti messo in epigrafe a questa veloce introduzione al tema dell'apprendimento e dell'insegnamento del lessico potrebbe bastare per sottolineare il profondo significato che le parole hanno per ogni essere umano. Eppure qualcuno potrebbe legittimamente obiettare che applicando troppo facilmente alle lingue seconde e magari anche alla loro didattica ciò che è sacrosanto per la riflessione nella lingua materna si corre un forte rischio di banalizzazione. Noi crediamo tuttavia in un valore universale delle parole e pensiamo che possa emergere anche negli ambiti meno famigliari e entro i quali ci muoviamo con minor dimestichezza intellettuale e culturale come quello di una lingua diversa da quella “materna”.

Iniziamo, quali insegnanti di lingue, col prendere sul serio il valore simbolico delle parole e ben presto anche la nostra didattica farà del loro apprendimento da parte dei nostri allievi un'accattivante atto di esplorazione e di scoperta del mondo che vi si nasconde. Non solo: le parole diverranno ben presto stimolo per il pensiero e fonte di idee.

Le immagini di Mumprecht che illustrano la parte tematica di questo numero di *Babylonia* sono, con il loro tratto a volte duro e marcato, una sensibile rappresentazione di questo mondo. Esse invitano ad intuire quanto maggiore sia la parte velata e nascosta delle parole rispetto a quella che ci appare con immediatezza.

Babylonia vuole raccogliere questo invito e girarlo al lettore affinché affronti l'alta congiuntura di cui è tornato a godere l'apprendimento del lessico nella didattica delle lingue seconde in una prospettiva culturale possibilmente duratura. Non vorremmo essere facili profeti, ma ci piace immaginare che questo interesse sia destinato a durare e sopravvivere alle molte ed effimere mode a cui ci ha abituati la movimentata discussione didattica nelle L2 degli ultimi decenni. Si tratta di un interesse perlomeno proporzionale alla preoccupazione quotidiana degli insegnanti che non hanno mai smesso di rilevare come la carezza lessicale dei propri allievi abbia effetti tragici sulla padronanza della lingua. Andiamo un passo oltre e diamo a questo interesse anche un contenuto meno immediato e più disinteressato.

Gianni Ghisla



Mumprecht, Vie, oui je t'aime, 1981

Bernd Kielhöfer
Berlin

En premier lieu l'auteur met en évidence que tout apprentissage implique le passage du désordre à l'ordre. Ensuite, après avoir rappelé la difficulté d'accéder à des données certaines sur le fonctionnement cognitif, il présente les hypothèses les plus dignes de foi au sujet de l'organisation du lexique mental. En particulier, il décrit les différentes modalités de structuration : ordre conceptuel, sémantique, syntagmatique, per centres d'intérêt, par familles de mots, selon les sons, affectif. Il s'agit d'hypothèses soutenues également par des observations faites par l'auteur lui-même sur la base de nombreux tests sur des élèves de différents niveaux d'apprentissage du français et de l'italien L2. Une grande attention est prêtée au concept de réseau lexical en relation aux processus de mémorisation, ainsi qu'à la différence entre la manière qu'a l'enfant d'ordonner le lexique dans sa langue maternelle et celle qu'utilise un apprenant dans une langue seconde. Dans la dernière partie l'auteur tire des considérations sur le plan didactique de toutes ces observations: point n'est besoin de listes de vocabulaire préfabriquées, il faut plutôt à l'élève des stimuli pour découvrir et se construire, par une démarche de "learning by doing" ses propres réseaux de rapports entre les mots.

Psycholinguistische Grundlagen der Wortschatzarbeit

Vorbemerkung

Dieser Beitrag bietet eine sehr vereinfachte und verkürzte Sicht auf das mentale Lexikon allgemein und auf die Ontogenese des kindersprachlichen und des lernersprachlichen Lexikons im Vergleich. Die Darstellung soll dem Fremdsprachenlehrer bewußt machen, vor welcher psycholinguistischen Aufgabe seine Schüler stehen. Zur Vertiefung des Themas sei verwiesen auf Stachowiak 1979, Hillert 1987 und besonders Aitchison 1987. Die Leser von *Babylonia* seien besonders auf den sehr instruktiven Beitrag von Donatella Ponti, "Memoria e apprendimento del lessico", in: Nr. 3, 2/1994, p. 35-40 verwiesen.

1. Von der Unordnung zur Ordnung

"Die fremde Sprache: ein großer Sack voller Wörter -wie soll ich mir das alles in meinen armen Kopf einrichten?!"

Vor dem Erlernen einer Fremdsprache ist dies oder ähnliches häufig zu hören. Der Wortschatz macht die meiste Angst: so gross, so unübersichtlich, materiell verkörpert durch dickleibige Wörterbücher-die Aufgabe scheint hoffnungslos schwierig-aber unumgebar, denn: für die Kommunikation sind gerade die Wörter wichtig.

Die erste wichtige Erkenntnis, die man auch dem Schüler vermitteln kann, ist der zentrale Gedanke, daß der fremde Wortschatz geordnet ist. Lernen heißt, in der Fülle und dem Durcheinander der Wörter Ordnungen zu erkennen und zu schaffen. Wir wissen seit Aristoteles und Augustinus, daß unser Gedächtnis nur auf Grund von Ordnungen funktioniert. Wenn wir ein

neues unbekanntes Wort aufnehmen, können wir es nur solange in unserem Kurzzeitgedächtnis festhalten, wie wir es unmittelbar brauchen (vergleichbar einer Telefonnummer); wollen wir das Wort (die Nummer) behalten, so müssen wir es (sie) in unserem Langzeitgedächtnis speichern, d.h. wir müssen es (sie) irgendwie einordnen. Ungeordnetes, Chaotisches können wir nicht lernen, behalten und erinnern (z.B. Bousfield, 1953; Zimmer, A., 1974).

2. Speichern und Abrufen

Unser Wissen über die psycholinguistische Struktur des Wortschatzes ist noch in vielen Teilbereichen unvollkommen, aber einige wichtige Erkenntnisse sind doch relativ sicher. So z.B. können wir das Speichern der Wörter vom Abrufen unterscheiden. Im lexikalischen Speicher ist unser Wortwissen repräsentiert. Dieses ist sehr komplex: zum ersten ist Weltwissen (Erfahrungs- und Sachwissen) kaum von Wortwissen im engeren Sinne zu unterscheiden (Tulving, 1972). Beim Wortwissen sind desweiteren die Wortformen (die *signifiants*) von ihren Bedeutungen zu unterscheiden (den *signifiés*). Wortwissen meint weiter, daß wir sowohl die Bedeutung des *einzelnen* Wortes als auch die Beziehungen *zwischen* den Wörtern kennen.

Wir wollen uns hier besonders für die Beziehungen, die Ordnung zwischen Wörtern interessieren. Neue Wörter lernen heißt demnach, sie in diese unterschiedlichen Ordnungen einzuordnen. Natürlich hängt der Vorgang des Abrufens, des Erinnerns von Wörtern von den Ordnungen im lexikalischen Speicher ab.

In Analogie zur Wörterbuchbenutzung

können wir uns die Unterscheidung von Speichern und Abrufen verdeutlichen: in einem alphabetischen Wörterbuch (= Speicher) schlagen wir die Wörter nach dem alphabetischen Prinzip nach (= Abrufen). In einem Sachwörterbuch (z.B. Fischer, 1976), das nach Sachgruppen geordnet ist, suchen wir unter dem Stichwort/Schlagwort des Themas nach dem Wort. Sicher ist, daß unser mentales Lexikon nicht alphabetisch angelegt ist. Die Ordnung des Sachwörterbuchs scheint da den psycholinguistischen Ordnungen schon angemessener. In Wirklichkeit haben wir es mit einer Vielzahl flexibler Ordnungssysteme zu tun, deren Aufgabe es ist, mit geringem Aufwand eine große Menge lexikalischen Wissens zu speichern und diese Informationen möglichst schnell und einfach abrufbar zu machen.

3. Methodische Probleme

Einsichten in das mentale Lexikon sind methodisch äußerst schwierig, weil es nicht direkt beobachtbar ist. Introspektion bzw. Selbstbeobachtung eigener Lernerfahrungen und Abrufprobleme mit und bei Wörtern sind traditionell die wichtigste Informationsquelle. Daneben gibt es einige natürliche Sprachphänomene, die Rückschlüsse erlauben, z.B. das TOT-Phänomen ("Das Wort-liegt-mir-auf-der Zunge." = tip of the tongue: (Brown/Mc Neill, 1966), Versprecher bei Muttersprachlern (Fromkin, 1973; Wiese, 1987; Dittmann, 1988) und Fehler bei Fremdsprachenlernern (Kielhöfer, 1975).

Desweiteren war und ist die Beobachtung lexikalisch-semantischer Störungen bei Aphasikern eine wichtige Informationsquelle für das Studium des subjektiven Lexikons (Stachowiak, 1979; Hillert, 1987; Leuninger, 1986).

Neben diesen eher punktuellen Beobachtungen gibt es eine Reihe experi-

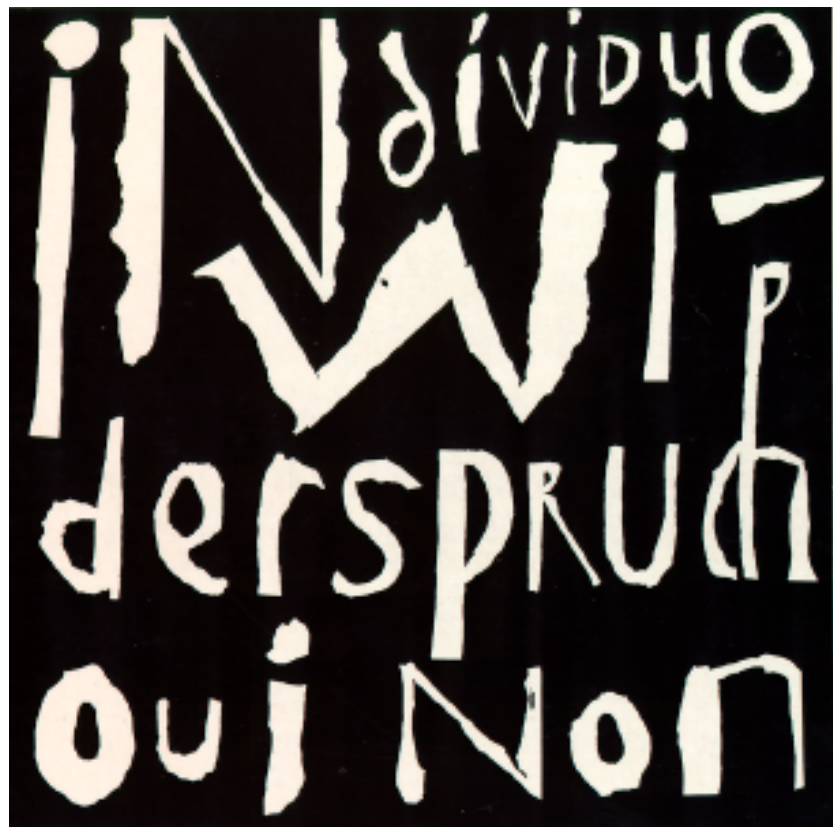
menteller Verfahren, systematische Informationen über das mentale Lexikon zusammenzutragen. Sie haben jedoch insgesamt den gravierenden Nachteil, daß sie die Komplexität des Wortwissens und Wortgebrauchs auch nicht annähernd erfassen können (sie sind nur eingeschränkt gültig), darüber hinaus induziert jedes dieser Verfahren gewisse ganz spezifische Teststrategien, deren Tragweite nicht immer abzuschätzen ist. Jedenfalls besteht bei einer Reihe dieser Versuche die Gefahr, Artefakte zu produzieren (Vgl. z.B. die Diskussion um die Validität des Assoziationstests bei Lauerbach, 1979, 1982 und Müller, 1981).

Einige dieser Tests habe ich in den vergangenen Jahren als Spiele wiederholt bei Muttersprachlern - Erwachsenen und Kindern (Muttersprachen Deutsch und Französisch) - und bei Fremdsprachenlernern

(Fremdsprachen Französisch, Italienisch) verschiedener Lernniveaus eingesetzt (Kielhöfer, 1978, 1983, 1989; Kielhöfer/Schmidt, 1981). Aus *konvergierenden* Beobachtungen, die aus *verschiedenen* Tests stammen, möchte ich hier einige Rückschlüsse auf die Ordnungen des mentalen Lexikons ziehen.

3.1 Die Tests

A) *Der Wortassoziationstest*: Es ist der bekannteste und älteste Worttest, der in verschiedenen Varianten existiert. Er hat das Ziel, Verbindungen zwischen Wörtern offenzulegen (zur Assoziation: Deese, 1965; Cramer, 1971; Clark, 1975; Kielhöfer, 1981). Die Spielregel lautet wie folgt: ich sage dir ein Wort, z.B. *essen*, und du nennst mir *sofort* (ganz schnell) das erste Wort, das dir dazu einfällt. Meist kommt als Antwort dazu *trinken* (ca.



Mumprecht, *Individuo*, 1989

30 % deutscher Erwachsener antworten so, französische Erwachsene antworten auf *manger* sogar in 40 % der Fälle mit *boire*). Diese Antworten (Responses) bieten Einsichten in die mögliche Ordnung des Wortschatzes, denn offensichtlich hängen Stimulus- und Responsewörter in regelhafter Weise zusammen (Clark, 1975). Die Regelmäßigkeit wird auch dadurch unterstrichen, daß die meisten Antworten einer statistischen Norm gehorchen: sie wiederholen sich, so hier z.B. *trinken / boire*. Über diese Normen sind wir über eine Reihe von Wörtern und Sprachen informiert (Postman/Keppel, 1970). Die Konstanz in den Antworten zeigt, daß die Wörter innerhalb einer Sprachgemeinschaft weitgehend gleich verarbeitet und geordnet werden - ohne diese Konstanz wäre auch Verständigung kaum möglich. Andererseits zeigt aber die auch feststellbare Varianz in den Antworten (die von Wort zu Wort sehr wechseln kann), daß durchaus Freiraum für individuelle Verarbeitung von Wörtern da ist - negativ gesehen ist dies eine Quelle sprachlicher Mißverständnisse, positiv gesehen Quelle individueller Kreativität.

B) Die Sortiermethode (Miller, 1969; Zimmer, 1974; Hard, 1971) hat das Ziel, Kategorien und deren hierarchische Ordnung im Wortschatz nachzuweisen. Die Aufgabe besteht darin, Karten mit aufgedruckten Wörtern zu sortieren. Die von den Probanden durchgeführten Klassenbildungen lassen sich in einem Baum darstellen, in dem die taxonomische Ordnung der Wörter deutlich erkennbar ist. Natürlich wird die gewählte Ordnung durch die vorgelegten Wortkarten induziert, was man wiederum nutzen kann, um den Einfluß verschiedener Inputs zu kontrollieren. Die Schwäche dieser rein metasprachlichen Methode besteht darin, Wörter allzusehr auf begrifflich-abstrakte Relationen zu reduzieren.

C) Die Bildmethode (Labov, 1976; Faust, 1978; Kielhöfer, 1989) existiert in verschiedenen Varianten. Sie hat das Ziel, das Funktionieren der Referenz zu erklären. Wir haben z.B. Probanden Abbildungen von Tierfamilien, jeweils Tiervater, -mutter, -kind, vorgelegt (z.B. *chien, chienne, chiot*) und gefragt, wie diese Tiere benannt werden. Die Benennungen geben u.a. Auskunft darüber, ob für die Referenten (hier Tierfamilien) bestimmte Ordnungen des Wortschatzes (z.B. Wortfamilien wie oben) gewählt werden. Bei *chien* ist eine solche Wortfamilie normativ vorgegeben, bei *cheval* z.B. aber nicht (*cheval-jument- poulain*). Wie verhalten sich Probanden (Kinder, Fremdsprachler), die diese Wörter nicht kennen?

D) Das semantische Differential: Das Verfahren zielt darauf, konnotative Bedeutungen von Wörtern zu erfassen (Osgood/Suci/Tannenbaum, 1957; Überblick in Bergler, 1975). Es besteht darin, Wörter auf affektiven Skalen bipolarer Adjektive wie *gut-schlecht; schnell-langsam; stark-schwach* u.a. einzuordnen. Damit erscheint eine komplementäre Dimension des Lexikons im Blickfeld, die im übrigen auch im Assoziationstest erkennbar ist. Wörter werden nämlich auch nach affektiv-emotionalen Merkmalen in Gruppen zusammengeordnet. Besonders deutlich tritt hierbei die Dimension "Bewertung" (Evaluation) mit den Polen "gut" und "schlecht" hervor. Weitere affektive Dimensionen sind jedoch in bezug auf verschiedene Wörter schwieriger zu strukturieren (z.B. die Dimensionen "Potency" oder "Activity").

4. Ordnungen im mentalen Lexikon

Wenn wir uns in den verschiedenen Tests ansehen, wie Wörter mit anderen Wörtern zusammenhängen und

sich gegenseitig hervorrufen, ist zunächst auffallend, daß jedes Wort viele unterschiedliche Beziehungen zu anderen Wörtern eingeht. *Jedes* Wort ist *gleichzeitig* Element *verschiedener* Ordnungsklassen, die sich wiederum durch gemeinsame Elemente gegenseitig überschneiden. Der Ordnung halber wollen wir am Beispiel einiger Wörter diese Gruppierungen kurz systematisch darstellen. Linguistischem und psychologischem Brauch folgend, nennen wir sie zunächst *Felder*. Folgende Felder können wir ausmachen:

4.1 Begriffsfelder

(Wir erfassen hier im wesentlichen die von Lyons, 1968 dargestellten Sinnrelationen zwischen Wörtern, Überblick bei Lutzeier, 1985: 106 f.): Wörter, besonders Nomen, werden nach begrifflichen Merkmalen geordnet; z.B. *maison* mit *bâtiment, villa* zusammen, weil sie *Gebäude* sind; *étudiant* mit *homme, garçon*, weil es menschliche und männliche Lebewesen sind, die wiederum in der allgemeineren Klasse der *Lebewesen* enthalten sind. Kennzeichnend für die Begriffsfelder ist ihre hierarchische Ordnung. Der Wortschatz ist durch Inklusionen von Klassen verschiedener Abstraktionsstufen miteinander verschachtelt (Flores d'Arcais, 1986). Es ist offensichtlich, daß durch die "Verschachtelung" der Wörter die Kapazität des Speichers optimal genutzt wird.

4.2 Wortfelder

Viele Wortfelder sind Begriffsfelder sprachlicher Art (Diskussion des Wortfeldes bei Lutzeier, 1985). Als Beispiel sei genannt das Wortfeld *habitation*, zu dem u.a. gehören *maison, cabane, résidence*. Hier werden Nomen zusammengeordnet, die alle das Archisem "dient zum Wohnen" aufweisen (Mounin, 1972; Geckeler, 1973). Es überlappt sich

teilweise mit dem Begriffsfeld *bâtiment*, aber eben nicht alle Gebäude “dienen zum Wohnen”, z.B. *université, église* nicht, andererseits sind nicht alle “*habitations*” Gebäude, z.B. *tente, refuge, abri* etc. gehören nicht dazu.

Die Wortfeldstruktur ist zuerst an sprachspezifischen Bedeutungsmerkmalen orientiert (Archisem und Seme), das Begriffsfeld dagegen zuerst an einer konzeptionellen Ordnung. Wortfelder eignen sich besonders für sprachliche Ordnungen. Demnach sind sie auch für andere Wortarten besonders günstig, z.B. das Wortfeld der Dimensionsadjektive um die Archipole *grand-petit*, das Wortfeld der Verben des Visuellen um *voir* und *regarder*, das Wortfeld der Präpositionen der Richtung etc.

Während im Begriffs- und Wortfeld die Ordnungen sich paradigmatisch aufbauen, d.h., die Wortart bleibt im Feld erhalten, gibt es in den syntagmatischen Feldern (in der Regel) einen Wortartenwechsel.

4.3 Syntagmatische Felder

Nach gängiger Terminologie erfassen wir hier die “lexikalischen Solidaritäten” (Coseriu, 1967) und “Kollokationen”. Wörter ordnen sich mit anderen Wörtern zusammen, weil sie in der Rede (syntagmatisch) häufig nacheinander vorkommen. Dies geschieht, weil es semantische Beziehungen (Solidaritäten) zwischen ihnen gibt (z.B. *der Hund bellt-Hund* und *bellend* gehören zusammen) oder weil sie häufig in fester Verbindung auftreten (z.B. *le célibataire endurci*) (Hausmann, 1984). Verben verbinden sich gerne mit ihren typischen Objekten, z.B. *changer-argent*, Adjektive mit Nomen, die gewissermaßen den Prototyp der Eigenschaft darstellen: *profond-mer, puits; rot-Blut; blau-Himmel* etc. Wir können die Verbindung als Prädikation verstehen: *le puits est profond, Blut ist rot* etc.

Die erste wichtige Erkenntnis, die man auch dem Schüler vermitteln kann, ist der zentrale Gedanke, daß der fremde Wortschatz geordnet ist. Lernen heißt, in der Fülle und dem Durcheinander der Wörter Ordnungen zu erkennen und zu schaffen. (...) Ungeordnetes, Chaotisches können wir nicht lernen, behalten und erinnern.

Desweiteren können wir Felder ausmachen, in denen die formale Aufteilung nach Wortarten offensichtlich irrelevant ist. Hier ist zuerst das Sachfeld (*centre d'intérêt*) zu nennen:

4.4 Sachfelder

Sie stellen den enzyklopädischen Aspekt der Wortschatzordnung dar, Wortwissen ist eben zum großen Teil Sachwissen (Tulving, 1972; Habel, 1985; Kintsch, 1974).

Wörter referieren auf Sachen und Ereignisse in der Welt. Diese stehen in einer zeitlichen und räumlichen Beziehung zueinander (Prinzip der Kontiguität), was wiederum auf die Ordnung des Wortschatzes zurückwirkt. Die Idee des *Sachfeldes* ist in der neueren Kognitionsforschung (Schank/Abelson, 1977) zum Konzept des *Szenarios* oder *Scripts* ausgebaut worden: bestimmte Schlüsselwörter evozieren ganze Szenarien an Ereignissen, z.B. “auf dem Bahnhof”, “Abendessen”, “Studieren”. Die Ereignisstrukturen haben wir als prototypische Bildfolgen gespeichert. Durch ein bestimmtes Reizwort wird das Szenarium aktiviert und dies ruft wiederum die Wörter auf, die in ihm eine Rolle spielen. Im Szenarium “Studieren” z.B.: *étudiant, faculté, professeur, études, réussir, échouer*,

examen, etc... Ob wir nun beim neueren Begriff *Szenario* oder beim älteren Sachfeld oder *centre d'intérêt* bleiben, ist unerheblich. Wichtig ist die Erkenntnis, daß besonders der Wortschatz der konkreten Nomen (richtiger: der Nomen, die auf eine konkrete Sache referieren) durch die Kontiguität der Sachen und Ereignisse in der Welt strukturiert und geordnet wird. Es ist anzunehmen, daß diese Wörter bzw. ihre Referenten sowohl verbal als auch imaginal, bildhaft mental doppelt gespeichert sind, wodurch sie besser behalten und abgerufen werden können als abstrakte Wörter (Paivio, 1971).

Auf die spontane Verfügbarkeit (*disponibilité*) dieser Wörter im Rahmen eines vorgegebenen *centre d'intérêt* hat schon Michéa, 1952 hingewiesen. Im Sachfeld schlagen sich besonders auch soziokulturelle Ordnungen nieder: z.B. typisch französisch die Wörter *concours, admission, Grande école*, typisch deutsch die Wörter *Schein, Zwischenprüfung* beim Thema “Studium”.

Bei den folgenden Wortordnungen kommt die Form des Wortes stärker ins Spiel (H.D. Zimmer, 1985). Das *signifiant* zieht andere *signifiants* ähnlicher Form an sich oder bildet sie aus. In der Wortbildung wirken *signifié* und *signifiant* gleichermaßen bei der Bildung von lexikalischen Ordnungen: es entstehen Wortfamilien.

4.5 Wortfamilien

Durch Ableitung oder Komposition lassen sich aus einem Wort andere Wörter bilden. Diese “Grammatik” des Lexikons ist ein wichtiges Strukturierungsprinzip, das sich oft “quer” über die anderen Felder erstreckt, z.B. *études, étudiant, e, étudier* - hier werden verschiedene Sach-, Wort- und Begriffsfelder “quer” verbunden. Andererseits spiegelt die Wortfamilie aber auch Ordnungen von Sachen in der Welt, deutlich erkennbar etwa in den Entsprechungen zwi-

schen der Tierfamilie und ihrer Benennung, z.B. die Hundefamilie heißt *chien, chienne, chiot*.

Die Bedeutung des Wortklangs für Wortgruppierungen läßt sich darüber hinaus in vielen anderen Richtungen ausmachen. Wortlänge, Phonemstruktur, Silbigkeit und Akzentmuster sind mögliche Ordnungsmuster. Aber auch die schriftliche Graphemstruktur vermag *signifiants* untereinander zu verknüpfen (Zimmer 1985). Insgesamt möchten wir darum von einem Klangfeld sprechen, das Wörter um sich herum ausbildet.

4.6 Klangfelder

Sie sind nicht so ausgeprägt wie die anderen Felder, denn normalerweise verarbeiten wir Wörter auf der tieferen semantischen Ebene (Craik/Lockhart 1972). Assonanzen, Reime, rhythmische Figuren verbinden Wörter miteinander: *Kind* und *Kegel*, *chat* und *chien*, *Herz* und *Schmerz*, *amour* und *toujours*. Die sensorische (und manchmal auch motorische) Verarbeitung ist meist komplementär zur semantischen. Im Sachfeld *Haus* z.B. gruppieren wir *Haus* und *Hof* auch zusammen, weil sie den gleichen *Anlaut* (*Stabreim*) aufweisen. Im Wortfeld der französischen Gewichtsadjektive gehören *lourd* und *léger* nicht nur zusammen, weil sie bipolar, antonymisch sind, sondern auch, weil sie gleich anlauten. Generell ist ja zu beobachten, daß Wörter desselben Paradigmas häufig eine ähnliche Lautstruktur aufweisen, die morphologisch eine wichtige Stütze der Ordnungsbildung ist.

Zum Abschluß müssen wir noch von einem Feld sprechen, das meist nur marginal ausgeprägt ist, das aber bei bestimmten Wörtern deutlich hervortritt. Wir meinen das affektive Feld.

4.7 Affektive Felder

Affektive "Nebenbedeutungen" von Wörtern werden in der Linguistik

meist als marginal unter Konnotationen eingeordnet. Sie können jedoch psycholinguistisch sehr bedeutsam werden und andere Feldstrukturen dominieren. Z.B. lieferte uns 1969 eine Probandengruppe französischer Angestellter im Assoziationstest auf das Stimuluswort *étudiant* Antworten wie *gauchiste, paresseux, fout rien, grève*. Studenten selber hatten eine andere affektive Auffassung von sich, wenn sie antworteten: *chômage, concours, échec*. Die (unterschiedlich) negativen Evaluierungen lassen sich aus den Antworten gut herauslesen. Freilich gelten sie zuerst den Referenten, aber sie bleiben eben auch am Wort hängen. Viele Wörter haben so eine "affektive Ladung", die für die kognitive Repräsentation sehr wichtig werden kann (Yavuz/Bousfield 1959).

5. Von Feldern, Netzen und Trichtern

Die genannten Felder stellen *keine festen* Ordnungen dar. Sie sind *flexibel*, an den Rändern *offen*, die Übergänge sind *fließend*, Überlappungen sind die Regel. Insofern ist die rigide Metapher "Feld" (Trier 1931) für eine solche Ordnung wenig angezeigt. In der Psycholinguistik hat sich aus diesen Gründen die Metapher "Netz", "Netzwerk" zur Charakterisierung des mentalen Lexikons durchgesetzt (Collins/Quillian 1969, Collins/Loftus 1975; Überblick bei Engelkamp 1985). Offensichtlich standen der Computer und die Neurologie hier Pate. Wir wollen von jetzt an die Netzmetapher an Stelle der Feldmetapher gebrauchen, weil sie eher den flexiblen, dynamischen und prozeßhaften Charakter des mentalen Lexikons erfaßt - aber es ist nur eine Metapher, die nicht den Anspruch erheben kann, die psychische Realität abzubilden.

Kommen wir zu unseren Ordnungen, den verschiedenen Netzen zurück:

Alle Netze sind untereinander beweglich verknüpft. Jedes Wort (Knoten) ist über eine Vielzahl von Strängen (Merkmale der Gruppierungen) mit anderen Wörtern (Knoten) verknüpft (andere Netzinterpretationen bei Collins/Quillians 1969; Collins/Loftus 1975).

In dem hierarchisch aufgebauten Netzwerk lassen sich bestimmte Teilnetze als festere Ordnungen erkennen. Die Netzstrukturen verbinden sowohl die *signifiés* untereinander als auch die *signifiants*. Zwischen beiden gibt es Korrespondenzen (Überblick H.D. Zimmer 1985).

Gemäß dieser Netzstruktur ist also jedes Wort gleichzeitig Element verschiedener Teilnetze. Zum Beispiel kann *Student* mit *Mann*, *Mensch* zusammen in das Begriffsnetz eingeordnet werden; mit *Universität*, *studieren* u.a. in sein Sachnetz, mit *Studentin*, *Arbeiter*, *Schüler* u.a. in ein Wortnetz "Berufe", mit *Studentin*, *Studium*, *studieren* u.a. in seine Wortfamilie, die zugleich Teil des Sachnetzes und des Klangnetzes ist; mit *studieren*, *intelligent*, *Prüfung bestehen* u.a. in sein syntagmatisches Netz; mit *links*, *Streich* u.a. in ein affektives Netz, das wiederum gleichzeitig Sachnetz ist. Die fast jedem Wort inhärente Polysemie und sein metaphorisches Potential eröffnen die Möglichkeit, es auch in neue und ungewöhnliche Teilnetze einzuordnen. Je größer der Wortschatz eines Menschen, um so vielfältiger die Teilnetze und um so mannigfaltiger die möglichen Wortordnungen (Craik/Lockhart, 1972). Für das Wortschatzlernen bedeutet dies: je mehr Wörter man weiß, um so einfacher ist es, neue dazuzulernen. "Ein Wort gibt das andere" (Bally, 1921). Die Möglichkeiten neue Wörter einzuordnen und "unterzubringen" werden mit wachsendem Wortschatz immer vielfältiger und damit auch leichter. Je dichter das Netz wird, um so fester wird es auch: das Behalten und Erinnern von Wörtern wird sicherer und schneller und

damit einfacher. Die Metapher vom Nürnberger Trichter, vom übervollen Kopf, ist völlig verfehlt. Im Gegenteil: schwierig ist es, isolierte, einzelne Wörter zu behalten und zu erinnern; einfach ist es, viele Wörter in Netzen zu verknüpfen, sie so zu behalten und zu erinnern.

6. Das Erinnern und der Gebrauch der Wörter

Wenn Wörter in der Rede gebraucht werden, müssen sie aus dem Speicher abgerufen, erinnert werden. Dabei werden natürlich die Ordnungen des Speichers optimal genutzt.

6.1 Die Aktivierung von Teilnetzen

Der Zugriff auf bestimmte Teilnetze und die Selektion des "richtigen" Wortes wird durch Voraktivierung bestimmter Netzstrukturen gesteuert (Priming-Effekt; Collins/Loftus, 1975). Wenn wir reden, sprechen wir normalerweise über bestimmte Sachen und Sachverhalte. Das angeschnittene Thema aktiviert damit zuerst und vor allem die entsprechenden Sachnetze. Erinnern läuft wie ein mentaler Spaziergang durch die Bilderfolgen des evozierten Szenarios ab, eine Mnemotechnik übrigens, die schon in den antiken Rhetorikschulen in den *loci* besonders geübt wurde. Die Aufmerksamkeit zielt auf bestimmte Wortgruppen, aber auch affektiv und sensomotorisch werden unbewußt bestimmte Netze "angepeilt", (Engelkamp/ Zimmer, 1983).

A. Dominanz der Sachnetze

Wie oben angedeutet, bilden Wörter und Wortnetze untereinander eine bestimmte Hierarchie: so ist das Sachnetz dominant gegenüber anderen konkurrierenden Netzordnungen. Auf seine privilegierte Stellung haben wir oben schon hingewiesen. Sie läßt sich in Tests auch gut nachwei-

sen. Im Wortassoziationstest z.B. rufen konkrete Nomen vor allem Wörter hervor, die in dasselbe Sachnetz gehören (Michéa, 1952). In Sortier- testversuchen kann man Veränderungen im Sortieren zugunsten des Sachnetzes beobachten. Folgende Versuchsanordnungen belegen dies: in einem ersten Sortiervorgang finden sich unter den Wortkarten z.B. die Wörter *Student, Mann, Mensch*. In der Regel werden sie in einem Begriffsnetz "menschliche Wesen" zusammensortiert. Zu einem zweiten Sortiervorgang werden die Wortkarten *Schüler, Lehrling, Arbeiter* hinzugefügt. Beim Sortieren wird *Student* nun in der Mehrzahl der Fälle mit diesen Wortkarten zusammensortiert, d.h., das Wortnetz der "Berufe" dominiert das Begriffsnetz der "menschlichen Wesen". Zu einem dritten Sortiervorgang werden die Wortkarten *Universität, Studium, studieren* hinzugefügt. Beim Sortieren dominiert nun die neue Ordnung Sachnetz, denn *Student* (und oft auch *Schüler*) wird fast ausnahmslos mit diesen Karten zusammensortiert. Die konkurrierenden Ordnungen werden aufgegeben. Offensichtlich schaffen die jeweils neuen Karten ausreichend Stimulanz, um jeweils eine andere Ordnung zu aktivieren. Am dominantesten erweist sich dabei die Sachordnung.

Bei anderen Wortarten - Adjektiven, Verben, Adverbien - ist die Dominanz der Sachordnung meist nicht gegeben, weil diese Wörter meist nicht so eindeutig zu einer bestimmten Sache gehören.

B. Die Dynamik der Teilnetze

Beim Erinnern und Abrufen der Wörter aktivieren die jeweils in der Rede relevanten Merkmale die entsprechenden Teilnetze des Speichers. Da sich die Gewichte der Merkmale in der Rede ständig dynamisch verändern, können ständig andere Teilnetze aktiviert und dominant werden. Gilt es z.B. in der Rede den *Studenten* gegen den *Schüler* und *Lehrling* abzugren-

zen, wird das Wortnetz der "Berufe" aktiviert; wird die Rede emotional, so dominieren affektive Teilnetze, er wird als *faul, links* o.ä. eingeordnet. Die syntagmatischen Netze entlasten vor allem die lineare Konstruktion der Rede. Sind Verben mit ihren häufigen Objekten (*changer-argent, avis*), Nomen mit ausgezeichneten Adjektiven (*ciel-bleu*), feste Kollokationen und Redewendungen als Ganzes verfügbar, erleichtert dies den Fluß der Rede.

Auch Klangfelder erfüllen wichtige mnemotechnische Aufgaben. So wird die Wortfamilie auch über den Klang des Wurzellexems aktiviert: *étudiant* → *études* → *étudier*. Manchmal erinnern wir Wörter, weil sie uns klanglich besonders beeindruckt haben, als Onomatopoeitika oder besondere Lautsymbole: manchmal ist uns von einem gesuchten Wort lediglich die Wortlänge oder die Silbigkeit noch im Gedächtnis, und dies wird dann gezielt eingesetzt, die Wortform zu suchen. Das TOT-Phänomen und Versprecher zeigen uns insbesondere, wie über Klangfelder versucht wird, *signifié* und *signifiant* zusammenzubringen (Brown/Mc Neill, 1966; Fromkin, 1973).

C. Störungen beim Abrufen

Natürlich läuft dieser hochkomplexe und schnelle Zugriff auf die lexikalischen Speicher, die Auswahl des richtigen Wortes nicht immer störfrei ab. Versprecher beim Muttersprachler (Fromkin, 1973) und Fehler beim Fremdsprachenlerner (Kielhöfer, 1975) zeigen zum Teil, wo die psycholinguistischen Schwierigkeiten liegen. Oft wird das entsprechende Teilnetz richtig "angewählt", die Wörter darin aber nicht mehr richtig unterschieden, z.B. bei dem Versprecher: *ich möchte einen Fasten Bier* (statt *Kasten*). Hier verschmelzen die Wörter *Faß* und *Kasten*, die offensichtlich im selben Sach- und Wortnetz sehr nahe beieinander eingeordnet sind. Häufig werden Ver-

wechslungen innerhalb der Teilnetze gerade durch Klangähnlichkeit hervorgerufen. Z.B. haben deutsche Französischlerner Probleme, die Antonyme *en effet* und *en fait* zu unterscheiden. Wir wissen, daß Interferenz wie sie hier vorliegt, eine Funktion von Ähnlichkeit ist. Werden Teilnetze oder Elemente der Teilnetze sich zu ähnlich in Bedeutung und/oder Klang, so wird der Abruf des richtigen Wortes erschwert. Wahrscheinlich werden sie bereits im Speicher homogenisiert (homogene Ähnlichkeitshemmung: Ranschburg, 1905; Juhasz, 1970). Während diese Schwierigkeiten in den paradigmatischen Teilnetzen zu lokalisieren sind, liegt folgender Versprecher eher in einer mißglückten Koordination zwischen syntagmatischen und paradigmatischen Teilnetzen:

je prépare une soupe et je mets dedans des *verts blancs* (statt des *haricots verts*).

Hier überlagern sich *haricots blancs* mit *haricots verts* und werden neu kombiniert zu *verts blancs*.

Wir wollen indes dieser komplexen Thematik nicht weiter nachgehen, sondern die Frage anschnelden, wie das mentale Lexikon ontogenetisch entsteht. Ich möchte zunächst in groben Zügen die kindersprachliche Entwicklung (Muttersprachenerwerb) nachzeichnen, um dann einen Blick auf den erwachsenen Fremdsprachlerner zu werfen. Aus dem Vergleich ergeben sich eventuell einige Indizien für ein besseres Verständnis des Vokabellernens.

7. Wie ordnen Kinder den Wortschatz ihrer Muttersprache?

Für die Ontogenese geordneter Netzstrukturen im mentalen Lexikon sind eine Reihe interagierender Faktoren verantwortlich (Wagner, 1987; Szagun 1980):

(1) die physiologische und kognitive Reifung. Die Fähigkeit muß heran-

Die Möglichkeiten neue Wörter einzuordnen und "unterzubringen" werden mit wachsendem Wortschatz immer vielfältiger und damit auch leichter. Je dichter das Netz wird, um so fester wird es auch (...)
Die Metapher vom Nürnberger Trichter, vom übervollen Kopf, ist völlig verfehlt. Im Gegenteil: schwierig ist es, isolierte, einzelne Wörter zu behalten und zu erinnern; einfach ist es, viele Wörter in Netzen zu verknüpfen, sie so zu behalten und zu erinnern.

reifen, Wörter wahrzunehmen und zu konzeptualisieren, sie zu artikulieren und zu speichern. D.h., der Aufbau von Ordnungen im Wortschatz ist an bestimmte biologische Voraussetzungen geknüpft.

(2) Welterfahrung und Weltwissen. Wörter strukturieren und reflektieren Sachen und Sachverhalte in der Welt. Natürlich muß das Kind etwas von der Komplexität und Kontiguität der Sachen wissen, um Wortbedeutungen zu abstrahieren. Besonders die so wichtigen Sachnetze werden durch Weltwissen induziert.

(3) Spracherfahrung und Wortwissen. *Einzelne* Wörter sind nicht in Netzen zu ordnen. Sie werden als isolierte Elemente imitativ gelernt. Erst wenn eine kritische Menge von Wörtern überschritten wird, kann der induktive Prozeß der Ordnungssuche und Klassenbildung überhaupt einsetzen. Jedes Lernen ist an Ordnungen geknüpft und so ist auch der kindliche Wortschatzerwerb von Anfang an durch Suche nach möglichen Ordnungen unter den Wörtern geprägt. Wahrscheinlich entsteht zuerst ein

Sachnetz: die wenigen Wörter, die das Kind zudem unvollkommen kennt, spiegeln seine begrenzte Welt. Aber so, wie die Wahrnehmung und Kategorisierung der Sachen fluktuierend ist, ist das Netz auch instabil. Assoziationsnormen z.B. sind in den frühest möglichen Testspielen (ca. 4 Jahre) nicht erkennbar, erst ab dem 5./6. Lebensjahr festigen sich die Antworten, das Netz wird fester (Entwisle, 1966).

In der frühen Phase, ab ca. 2 Jahren, orientieren sich Kinder zudem stark am Wortklang (Ferguson/Farwell 1975). Wörter werden phonetisch in alle Richtungen ausprobiert. Die Bedeutung wird hinter dem Klang gesucht. Die Arbitrarität des Wortes ist eine hohe kognitive Schwelle für das Kind. Onomatopoeische (*wau wau*) und lautsymbolische Wörter (*foufou-heiß*) bilden erste lockere Ordnungen in Form von *Klangnetzen*.

Ein weiteres Netz entsteht durch die starke Affektivität der Kindersprache. Die ersten Wörter haben vor allem affektive Bedeutungen: *Papa* und *Mama* bedeuten das "Gute" und "Angenehme", andere Wörter (*foufou, nono*) symbolisieren Gefahr, Verbot, etwas Schlimmes, wieder andere Wörter bedeuten etwas Großes und Starkes (*tete = train*), und schließlich gibt es auch Wörter, die etwas Kleines und Liebes ausdrücken (*ei ei*). In vielen Fällen wird die vorhandene konnotative Bedeutung der Wörter der Schlüssel für die spätere Denotation. Die *affektiven Netze* werden ab 3;5 Jahren besonders im Bereich der *gros mots* stark ausgebaut (Boumard, 1979). Um *caca boudin* lernt das Kind viele neue Wörter: *cul, con, zizi, etc.*, deren Bedeutungen ihm nicht immer klar sind, aber: es sind spannende und interessante Wörter, - schon weil sie verboten sind - ihr Wert liegt im affektiven und im klanglichen Bereich. Nicht umsonst sind besonders die *gros mots* der Bereich der ersten poetischen Sprachspiele, z.B. folgende Variation des beliebten *coucou*

Spiels bei einem 4jährigen: *c'est le loup qui fait caca, c'est coucou le loup, caca boudin, coucou le loup, houhou le loup.*

Affektive Klangnetze sind in der Frühphase dominante Wortordnungen in der Kindersprache. *Syntagmatische Netze* erscheinen vor paradigmatischen. Kinder ordnen Wörter so, wie sie in der Rede hintereinander vorkommen. Oft sind die Wörter noch untereinander verschmolzen. Ihre Isolierung setzt nämlich die Segmentierung der *chaîne parlée* voraus, was besonders im Französischen wegen der *liaison* und dem Phänomen der *mots-phrase* große Probleme bereitet.

Als erste eigentliche Wortgruppierung ist die *Wortfamilie* zu beobachten. Wortklang und Bedeutung führen gleichermaßen zu dieser Ordnung. Deutsche Kinder bilden z.B. (*Tür-*) *Schließe* für *Klinke*, abgeleitet vom Verb *schließen* (Stern, 1928). Bei italienischen Kindern ist die Wortbildung besonders fruchtbar (Lo Duca, 1990), wohl weil Wortbildungsverfahren im Italienischen besonders produktiv und häufig auftreten. So entsteht z.B. zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr die Wortfamilie *ino* und *ina* für *Brüderchen* und *Schwesterchen* aus *fratellino* und *sorellina*. Französische Kinder zwischen 5 und 7 Jahren benennen die Tierfamilie mit Vorliebe nach der Ordnung der Menschenfamilie, z.B. als *papa-chien, maman-chien, bébé-chien* (Kielhöfer, 1989).

Paradigmatische Netze können erst dann entstehen, wenn einerseits genügend Wörter vorhanden sind und andererseits die kognitiven Voraussetzungen zur Klassenbildung vorliegen. *Begriffs-* und *Wortnetze* entstehen langsam ab dem 3,5. Lebensjahr. Typisch dafür ist der syntagmatisch/paradigmatische Wechsel, der sich, je nach Wortart und manchmal je nach Wort verschieden, zwischen 3,5 und 6 Jahren im Assoziationstest beobachten läßt (Entwisle, 1966). Während in der frühkindlichen Phase die

Antworten vor allem syntagmatisch sind, also auf *Hund* mit *böse, fressen* u.a. geantwortet wird, erscheinen später vor allem Antworten aus derselben paradigmatischen Klasse, z.B. *Hund, Katze, Tier* u.a.

Kindliche Wortschatzordnungen sind lange instabil und fluktuierend, gekennzeichnet durch Überdehnungen und Verengungen von Wörtern, eigenwillige Nutzungen von Wortbildung und Metaphorik: erst in der Schule, im Kontakt mit der Norm der Schriftsprache, festigt sich das Netz und wird konventioneller, erst dann wird der Wortgebrauch des Kindes sicherer und normativ korrekt.

8. Wie ordnen Fremdsprachenlerner die Wörter der fremden Sprache?

Da wir die oben genannten Tests sowohl bei Muttersprachlern als auch bei Fremdsprachenlernern eingesetzt haben, können wir auf einige deutliche Unterschiede in der Ontogenese der Netzstrukturen verweisen (Kielhöfer, 1978; Kielhöfer/Schmidt, 1981; Heuer, 1973; Kolers, 1963; Lauerbach, 1979; Strick, 1980. Überblick Scherfer, 1985).

Der Fremdsprachenlerner hat in seiner Muttersprache bereits gelernt, wie der Wortschatz zu ordnen ist, und er bringt diese Ordnungsklassen als Vorgabe für die neue Sprache mit. Im Prinzip lassen sich die bekannten Ordnungen auch übertragen - aber eben nur im Prinzip.

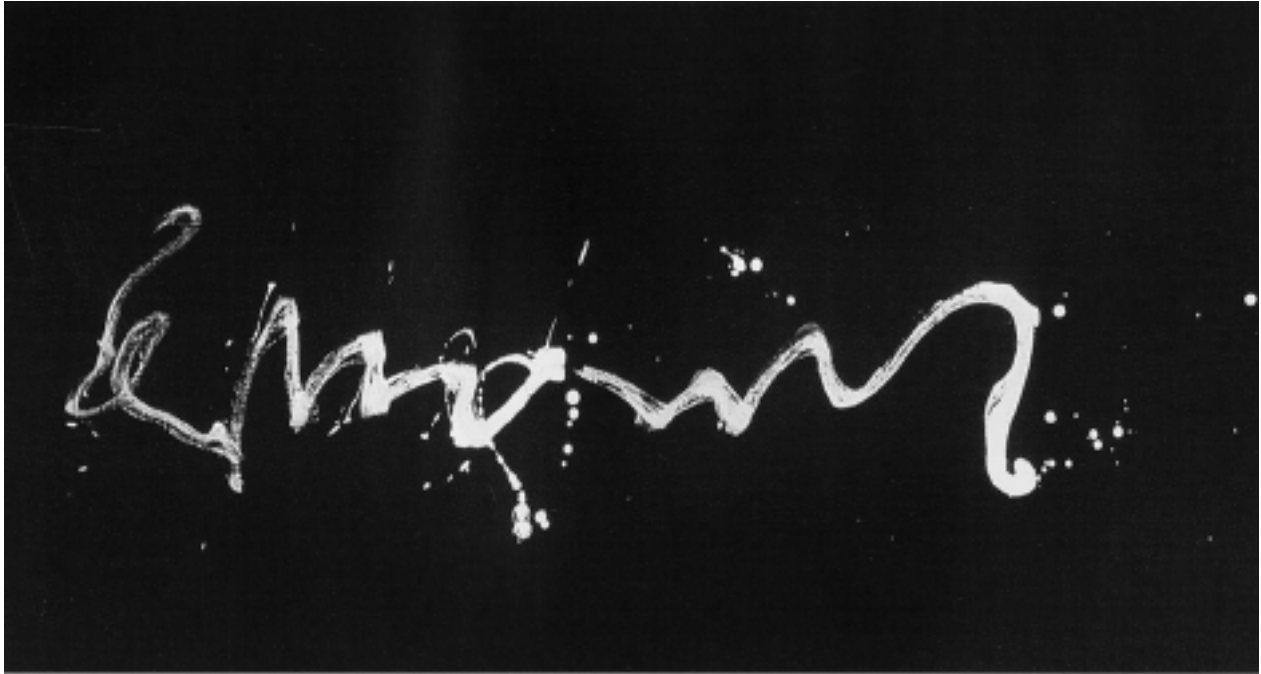
Zunächst spricht die auffällige Ähnlichkeit vieler Wörter in den verschiedenen europäischen Schulsprachen dafür, die Ordnungen der Muttersprache einfach auf die Fremdsprache zu übertragen. Die Transferbasis für das Interlexikon wird meist durch eine gemeinsame Wurzel, ein ähnliches *signifiant* geliefert, das dazu verleitet, eine einfache und ökonomische Wortschatzgleichung herzustellen (Meißner, 1993; Siegrist, 1994). Z.B.

findet sich problemlos deutsch *Student, Professor, Universität* im Französischen und Italienischen als *étudiant / studente, professeur / professore, université / università* wieder. Es könnte also naheliegen, das Sachnetz "Studium" bzw. das Wortnetz "Berufe" einfach durch Transfer aus der Muttersprache aufzubauen.

Jedoch merkt der Schüler sehr schnell, daß er mit einer solchen Strategie nicht sehr weit kommt: erstens gibt es zu viele Wörter, die sich so nicht einordnen lassen: Was wird aus dem deutschen *Lehrer*, dem *Ordinarius*, dem *Schein*?, Wohin gehören französisch *maître, proviseur, instituteur, licence*? Zweitens handelt er sich mit den zahlreichen "falschen Freunden" (*faux amis*) zu viele Fehler ein: der deutsche *Akademiker* ist eben kein *académicien* im Französischen.

Selbst wenn das Ausmaß des Interlexikons sehr groß ist (z.B. zwischen den romanischen Sprachen), sind systematische interlinguale Übertragungen ganzer Ordnungen allenfalls punktuell möglich: z.B. im Bereich ausgewählter wissenschaftlicher Terminologien. Grundsätzlich muß die Ordnungssuche *intralingual* erfolgen, denn die Stellung eines Wortes ergibt sich aus den Beziehungen, die es zu anderen Wörtern *derselben* Sprache hat. Wenn an einigen Stellen zwischensprachliche Korrespondenzen erkennbar sind, ist dies hilfreich, es befreit aber nicht von der Aufgabe, genuine Netze, Ordnungen im Wortschatz der anderen Sprache herzustellen.

Auffällig ist zunächst, daß bestimmte Ordnungen gar nicht oder nur sehr schwach ausgeprägt sind. Es fehlen die *affektiven Netze*. Der Lerner verbindet mit den fremden Wörtern keine Emotionen, sie sind affektiv neutral. Wenn er einige *gros mots* kennt, so fühlt er sie doch nicht - und gebraucht sie darum auch falsch. Die fremden Wörter sind auf begrifflich-denotative Bedeutungen reduziert.



Mumprecht, Senza titolo, 1971

Das Manko ergibt sich zwangsläufig, wenn man die Sprache nicht gelebt und erlebt hat. Die Wörter sind und bleiben lange (wie lange?) Fremdwörter, trockene Holzstücke im Munde. Damit hängt auch zusammen, dass die *Klangnetze* fehlen. Sie sind, wie gesehen generell beim Erwachsenen schwach ausgebildet. Aber dem Fremdsprachenlerner geht die sinnliche Erfahrung mit dem Wortklang fast völlig verloren. Vielleicht ist das auch die Ursache, daß die *Wortfamilie* nur ganz schwach ausgeprägt ist. Wenn sie regelmäßig ist, ist die morphologische Variation in der Wortfamilie nämlich eine Klangvariation: *chien, chienne, chiot*. Ohne Antenne für den Klang fällt es wohl schwer, diese Wortordnung generell zu entdecken. Französische Kinder bilden ohne Probleme *papa-cheval, maman-cheval, bébé-cheval* für normativ *cheval, jument, poulain* (Kielhöfer, 1989), deutsche Lerner beschränken sich auf das unmarkierte *cheval* und brechen dann ihre Versuche ab. Natürlich macht sich hier der Faktor "Alter" bemerkbar. Der be-

reits ältere Fremdsprachenlerner probiert solche kindlichen Verfahren nicht mehr aus. Er respektiert die Norm. Es fehlen ihm darüber hinaus aber auch Kenntnisse über die wichtigsten Wortbildungsregeln, z.B. kennen auch weit fortgeschrittene Lerner nicht das Suffix *-eau* für das Tierkind (*éléphanteau*).

Ansonsten sind die Versuche des Lerners, in den fremden Wortschatz Ordnung zu bringen, durch Tendenzen und Mechanismen gekennzeichnet, die bei der Ontogenese lebendiger Systeme generell zu beobachten sind (Selbstorganisationsprozesse - Karpf, 1990): wir beobachten selektive Mechanismen, den Versuch also, das offene System des unbegrenzten Wortschatzes zu reduzieren, und gleichzeitig die Tendenz, das System in den Gleichgewichtszustand zu bringen, d.h. Stabilität zu erreichen.

Die Selektion konzentriert sich auf unmarkierte Wörter mittleren Abstraktionsniveaus, die sehr generalisierungsfähig sind. Meist ist ja dieser Basiswortschatz auch Inhalt des Sprachunterrichts. Angereichert wird

dieser Fundus durch bestimmte soziokulturelle Schlüsselwörter oder auch private Wörter, die den Zugang zu bestimmten Sachnetzen eröffnen, die eigenen Ausdrucksbedürfnissen entsprechen. Dieser reduzierte Wortschatz muß möglichst schnell in *stabile* Netze organisiert werden. Typisch dafür sind die auffallenden Polarisierungen bestimmter Strukturen. Entdeckt der Lerner einige wenige Wörter, die durch Bedeutungs- und/oder Klangähnlichkeit zusammengeordnet werden können, so fixiert er sich auf diese Ordnung (Kielhöfer/Schmidt, 1981): z.B. werden französisch *doux* und *mou* sehr häufig als Synonyme zusammengeordnet, was bei Franzosen nur schwach auftritt. Der Lerner läßt sich hier von der Klangähnlichkeit leiten (Henning, 1973). Etwas anderes ist die Polarisierung von *rapide* und *vite*. Hier macht die hohe Frequenz des Adverbs die Attraktivität aus. Typisch für Polarisierungen ist die Tatsache, daß andere Verbindungen deshalb eingespart oder aufgegeben werden. Lernalterssprachliche Netze sind also

grobe Ordnungen mit wenigen, aber festen Strängen: ein ökonomisches und halbwegs effizientes Netz. Die frühe Verfestigung der Stränge, die "Fossilisierung" des Netzes, "bremst" häufig spätere Umstrukturierungen und Verfeinerungen. Andererseits bietet ihm nur ein halbwegs gefestigtes Netz die Möglichkeit, den Wortschatz schnell abzurufen und ihn halbwegs sicher zu gebrauchen. Als erwachsener Lerner kann und will er nicht (wie das Kind) jahrelang mit instabilen Wortschatzordnungen operieren. Natürlich besteht auch die Tendenz, die fremdsprachlichen Netze in Analogie zur Muttersprache zu knüpfen. Dieses Verfahren stößt jedoch sehr schnell an seine Grenzen: einmal ist der Wortschatz in der Fremdsprache viel zu gering; differenzierte Ordnungsentwürfe werden mangels Masse schnell abgebrochen. Zum anderen ist der fremde Wortschatz aber auch genuin anders geordnet, so daß sich bei der Übertragung muttersprachlicher Netze Probleme ergeben: bei den *Sachnetzen* machen sich unterschiedliche soziokulturelle Sachen und Sachverhalte bemerkbar. Zu den Themen "Essen und Trinken", "Studium" z.B. gibt es im Deutschen und Französischen divergierende Sachnetze. Bei den *Wortnetzen* sind Synonyme, Antonyme, Hyperonyme und Hyponyme nicht symmetrisch in beiden Sprachen gleichermaßen vorhanden. Besonders jedoch führen unterschiedliche Polysemien und metaphorische Potenzen der Wörter zu divergierenden Ordnungen. Am größten sind die Probleme bei der Übertragung *syntagmatischer Netze* von einer Sprache auf die andere. Auf die divergierenden Kollokationen in den Sprachen ist ja zu Recht immer wieder verwiesen worden (Hausmann, 1984). Die Ordnungsprinzipien sind zwar von einer Sprache auf die andere übertragbar. Aber füllen muß der Lerner diese Ordnungen nach einzelsprachlichen Regeln.

9. Einige didaktische Anmerkungen

Gewisse Besonderheiten fremdsprachlicher Netze sind sicher zu akzeptieren, es handelt sich um die Fremdsprache, die nicht an muttersprachlichen Ordnungen gemessen werden kann und soll.

Nicht akzeptierbar sind jedoch die fehlenden *Wortfamilien*. Wortbildung sollte demnach im Vokabelunterricht mehr Raum erhalten. Psycholinguistisch meint dies auch, daß die Klangnetze generell stärker aktiviert werden sollen. Die Wörter der fremden Sprache müssen zum Klingen gebracht werden: d.h., weniger schreiben und mehr sprechen, Wörter *laut* lernen, Gedichte auswendig lernen, Reime suchen, Echowörter, auch Unsinnwörter spielerisch bilden. Daraus sollte auch die Bildung von Wortfamilien Gewinn ziehen.

Die zentrale Stellung des Sachnetzes ist in der Vokabeldidaktik hinreichend bekannt und akzeptiert. Die meisten Lehrbuchtexte führen zum Aufbau der Sachnetze, auch Lernwörterbücher sind in der Regel Wörterbücher nach Sachgruppen. Auf die enge Verbindung zwischen Landeskunde und die Knüpfung von Sachnetzen sei nochmals ausdrücklich verwiesen. Landeskunde ist auch Vokabelunterricht.

Es ist durchaus sinnvoll, vom Sachnetz ausgehend, die anderen Netzstrukturen aufzubauen (s. die Empfehlungen von Raasch, 1970). Auf Karteikarten können paradigmatische und syntagmatische Wortbeziehungen notiert werden, so daß das Begriffsnetz, das Wortnetz und syntagmatische Netze sich zusätzlich knüpfen. Es ist günstiger, diese Verbindungen aus Lehrbuchtexten vom Schüler *selbst* heraussuchen zu lassen und sie ihn *selbst* aufschreiben und sagen zu lassen, als fertige Listen mit Vokabeln zu kopieren oder gar als Kopien in die Klasse hineinzureichen. Das Prinzip "learning by doing" gilt auch fürs Vokabellernen. Ordnungen im Wortschatz zu entdecken oder selbst zu entwerfen, verlangt nun einmal auch ein Minimum an intellektueller und motorischer Anstrengung.

Anmerkung

Dieser Beitrag stellt die vom Autor ergänzte und aktualisierte Fassung eines Aufsatzes dar, der zuerst in *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, Heft 4, 1994 erschienen ist. Wir danken der Redaktion für die Abdruckgenehmigung.

Bibliographie

- AITCHISON, J. (1987): *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford.
- ANDERSON, J. R. / BOWER, G. H. (1973): *Human Associative Memory*, Washington.
- BALLY, Ch. (1921): *Comment on apprend les mots dans la langue maternelle*, in: *Traité de stylistique française* 177, p. 64-68.
- BERGLER, R et. al. (1975): *Das Eindrucksdifferential. Theorie und Technik*, Bern/Stuttgart/Wien.
- BOUMARD, P. (1979): *Les gros mots des enfants*, Paris
- BOUSFIELD, W A. (1953): *The Occurrence of Clustering in the Recall of Randomly Arranged Associates*, in: *J. General Psychology* 49, p. 229-240.
- BROWN, R. / MC NEILL, D. (1966): *The 'Tip of the Tongue' Phenomenon*, in: *J. Verbal Learning Verbal Behavior* 5, p. 325-327.
- BUTZKAMM, W. (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen.
- CLARK, H.H. (1975): *Wortassoziationen und Sprachtheorie*, in: LYONS, I. (Hg.): *Neue Perspektiven der Linguistik*, Hamburg, p. 243-256.
- COLLINS, A.M. / QUILLIAN, M.R. (1969): *Retrieval Time from Semantic Memory*, in: *J. Verbal Learning Verbal Behavior* 8, p. 240-247.
- COLLINS, A.M. / LOFTUS, E.F. (1975): *A Spreading Activation Theory of Semantic Processing*, in: *Psychological Review* 82, p. 407-428.
- COSERIU, E. (1967): *Lexikalische Solidaritäten*, in: *Poetica* 1, p. 293-303.
- CRAIK, F.I.M. / LOCKHART, R.P. (1972): *Levels of Processing: A Framework for Memory Research*, in: *J. Verbal Learning Verbal Behavior* 11, p. 671-684.
- CRAMER, P. (1971): *Word Association*, New York/London.
- DEESE, J. (1965): *The Structure of Association in Language and Thought*, Baltimore.
- DITTMANN, J. (1988): *Versprecher und Sprachenproduktion*, in: BLANKEN, G. / DITTMANN, J. / WALLESCHE (Hg.): *Sprachenproduktionsmodelle. Neuro- und psycholinguistische Theorien der menschlichen Sprachherzeugung*, Freiburg, p. 35-82.
- ENGELKAMP, J. (1985): *Die Repräsentation der Wortbedeutung*, in: SCHWARZE, C. / WUNDERLICH, D. (Hg.), p. 292-313.
- ENGELKAMP, J. / ZIMMER, H.D. (1983): *Aktivationsprozesse im multimodalen Gedächtnis. Untersuchungen zu einem motorischen Gedächtniskode. Arbeiten der Fachrichtung Psychologie*, Nr. 83, Saarbrücken.
- ENTWISLE, D.R. (1966): *Word-Associations of Young Children*, Baltimore.

- FAUST, M. (1978): *Wortfeldstrukturen und Wortverwendung*, in: *Wirkendes Wort* 6, p. 365-401.
- FERGUSON, C.A. / FARWELL, C.B. (1975): *Words and Sounds in Early Language Acquisition*, in: *Language* 51, p. 439-491.
- FISCHER, W. (1976): *Französischer Wortschatz in Sachgruppen*, München.
- FLORES D'ARCAIS, G.B. (1986): *Konzeptionelle Strukturen und das mentale Lexikon*, in: BOSSHARDT, H.G. (Hg.): *Perspektiven auf Sprache*, Berlin/New York, p. 130-147.
- FROMKIN, V. (Hg.) (1973): *Speech Errors as Linguistic Evidence*, The Hague.
- GECKELER, H. (1973): *Strukturelle Semantik des Französischen*, Tübingen, Romanistische Arbeitshefte 6.
- HABEL, C. (1985): *Das Lexikon in der Forschung der künstlichen Intelligenz*, in: SCHWARZE, C. / WUNDERLICH, D. (Hg.), p. 441-474.
- HAUSMANN, F.J. (1984): *Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen*, in: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 4, p. 395-406.
- HARD, G. (1969): *Das Wort 'Landschaft' und sein semantischer Hof*, in: *Wirkendes Wort* 19, p. 3-14.
- HARD, G. (1971): *Ein Wortfeldtest. Zum lexikalischen Feld des Wortes 'Landschaft'*, in: *Wirkendes Wort* 21, p. 2-14.
- HENNING, G.H. (1973): *Remembering Foreign Language Vocabulary: Acoustic and Semantic Parameters*, in: *Language Learning* 23, p. 185-196.
- HEUER, H. (1973): *Wortassoziationen in der Fremdsprachendidaktik*, in: HÜLLEN, W. (Hg.): *Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik*, Berlin, p. 66-83.
- HILLERT, D. (1987): *Zur mentalen Repräsentation von Wortbedeutungen*, Tübingen.
- JUHASZ, J. (1970): *Probleme der Interferenz*, München.
- KARPF, A. (1990): *Selbstorganisationsprozesse in der sprachlichen Ontogenese: Erst- und Fremdsprache (n)*, Tübingen.
- KIELHÖFER, B. (1975): *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs*, Königstein.
- KIELHÖFER, B. (1978): *Semantisierungsverfahren in der Fremdsprache. Eine Untersuchung zum Interimslexikon deutscher Französischler*, in: *Linguistik und Didaktik* 36, p. 379-399.
- KIELHÖFER, B. / SCHMIDT, B. (1981): *Entstehung und Entwicklung lexikalischer Strukturen beim Zweitsprachenerwerb*, in: *Die Neuen Sprachen* 80, p. 142-164.
- KIELHÖFER, B. (1981): *Strukturen der assoziativen Bedeutung*, in: KOTSCHI, T. (Hg.): *Beiträge zur Linguistik des Französischen*, Tübingen, p. 50-79.
- KIELHÖFER, B. (1983): *Die Entwicklung von Bedeutungen in der französischen Kindersprache*, in: STIMM, H./RAIBLE, W. (Hg.): *Zur Semantik des Französischen*, ZfSL Beiheft 9, Wiesbaden, p. 92-115.
- KIELHÖFER, B. (1989): *Die Entwicklung des Wortschatzes bei französischen Kindern im Grundschulalter. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Tiernamen*, in: KLENK, U. / KÖRNER, K.H. / THÜMMEL, W. (Hg.): *Variatio Linguarum. Beiträge zu Sprachvergleich und Sprachentwicklung*, Wiesbaden, p. 115-134.
- KINTSCH, W. (1974): *The Representation of Meaning in Memory*, Hilldale.
- KOLERS, P.A. (1963): *Interlingual Word-Associations*, in: *J. Verbal Learning Verbal Behavior* 2, p. 291-300.
- LABOV, W. (1976): *Die Bedeutung von Wörtern und ihre Abgrenzbarkeit*, in: LABOV, W.: *Sprache in sozialem Kontext*, Bd. 1. Kronberg, p. 223-254.
- LAUERBACH, G. (1979): *Das Wortassoziationsexperiment als Forschungsinstrument der Fremdsprachendidaktik*, in: *Die Neuen Sprachen* 78, p. 379-391.
- LAUERBACH, G. (1982): *Assoziative Bedeutung und Semantik der Lernersprache. Anmerkungen zu R.M. Müller: 'Entbehrliche Forschung'*, in: *Die Neuen Sprachen* 81, p. 476-488.
- LEUNINGER, H. (1986): *Mentales Lexikon, Basiskonzepte, Wahrnehmungsalternativen: Neuro- und psycholinguistische Überlegungen*, in: *Linguistische Berichte* 103, p. 224-251.
- LO DUCA, M.G. (1990): *Creatività e regole. Studio sull' acquisizione della morfologia derivata dell' italiano*, Bologna.
- LUTZEIER, PR. (1985): *Die semantische Struktur des Lexikons*, in: SCHWARZE, C. / WUNDERLICH, D. (Hg.), p. 103-133.
- LYONS, J. (1968): *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge (deutsch: *Einführung in die moderne Linguistik*, München, 1971).
- MARSLER-WILSON, W. (Hg.) (1989): *Lexical Representation and Process*, Cambridge Masp.
- MEIBNER, F.-J. (1993): *Interlexis - ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik (Französisch/ Spanisch)*, in: *Die Neuen Sprachen* 92, p. 532-554.
- MICHEA, R. (1952): *Vocabulaire et physiologie*, in: *Les Langues modernes* 46, p. 227-232.
- MILLER, G.A. (1969): *A Psychological Method to Investigate Verbal Concepts*, in: *J. Mathematical Psychology* 6, p. 169-191.
- MOUNIN, G. (1972): *Clefs pour la sémantique*, Paris.
- MÜLLER, R.M. (1981): *Entbehrliche Forschung. Anmerkungen zu G. Lauerbach: 'Das Wortassoziationsexperiment als Forschungsinstrument der Fremdsprachendidaktik'*, in: *Die Neuen Sprachen* 80, p. 520-529.
- OSGOOD, C.E. / SUCI, G.J. / TANNENBAUM, P.H. (1957): *The Measurement of Meaning*, Urbana/Chicago/London.
- PAIVIO, A. (1971): *Imagery and Verbal Processes*, New York.
- POSTMAN, L. / KEPPEL, G. (1970): *Norms of Word Association*, New York.
- RAASCH, A. (1970): *Wortschatzarbeit im Französischunterricht*, in: *Französisch an Volkshochschulen* 1, p. I-5.
- RANSCHBURG, P. (1905): *Über die Bedeutung der Ähnlichkeit beim Erlernen, Behalten und bei der Reproduktion*, in: *J. Psychologie und Neurologie* 5, p. 94-127.
- ROHRER, J. (1978): *Die Rolle des Gedächtnisses beim Sprechenlernen*, Bochum.
- ROSCHE, E. (1975): *Cognitive Reference Points*, in: *Cognitive Psychology* 1, p. 532-547.
- SCHANK, R.C. / ABELSON, R.P. (1977): *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale N.J.
- SCHERFER, P. (1985): *Lexikalisches Lernen im Fremdsprachenunterricht*, in: SCHWARZE, C. / WUNDERLICH, D. (Hg.), p. 412-440.
- SCHWARZ, M. (1992): *Einführung in die kognitive Linguistik*, Tübingen.
- SCHWARZE, C. / WUNDERLICH, D. (Hg.) (1985): *Handbuch der Lexikologie*, Königstein.
- SIEGRIST, O.K. (1994): *Die lexikalische Verflechtung der europäischen Sprachen: Lernerleichterung und Lernerschwernis*, in: SPILLNER, B. (Hg.), *Nachbarsprachen in Europa*. Forum Angewandte Linguistik 26. Frankfurt/Berlin u.a., p. 77-83.
- STACHOWIAK, F.J. (1979): *Zur semantischen Struktur des subjektiven Lexikons*, München.
- STERN, C. u. W. (1928): *Die Kindersprache*, Nachdruck Darmstadt, 1975.
- STRICK, G.J. (1980): *A Hypothesis for Semantic Development in a Second Language*, in: *Language Learning* 30, p. 155-176.
- SZAGUN, G. (1980): *Sprachentwicklung beim Kind*, München u.a.
- TRIER, J. (1931): *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes*, Heidelberg.
- TULVING, E. (1972): *Episodic and Semantic Memory*, in: TULVING, E. / DONALDSON, W. (Hg.): *The Organisation of Memory*, New York, p. 382-404.
- WAGNER, K.R. (Hg.) (1987): *Wortschatz-Erwerb*, Bern/Frankfurt u.a.
- WIESE, R. (1987): *Versprecher als Fenster zur Sprachstruktur*, in: *Studium Linguistik* 21, p. 45-55.
- YAVUZ, H.P. / BOUSFIELD, W.A. (1959): *Recall of Connotative Meaning*, in: *Psychological Reports* 5, p. 319-320.
- ZIMMER, A. (1974): *Die Bildungen von Ordnungen im menschlichen Gedächtnis*, Disp. Münster.
- ZIMMER, H.D. (1985): *Die Repräsentation und Verarbeitung von Wortformen*, in: SCHWARZE, C. / WUNDERLICH, D. (Hg.), p. 271-291.

Bernd Kielhöfer

Professor für Romanische Philologie (Französisch, Italienisch) an der Freien Universität Berlin. Schwerpunkte: Psycholinguistik, angewandte Linguistik. Veröffentlichungen zum Fehler: *Fehlerlinguistik* (1975), zur Zweisprachigkeit: *Zweisprachige Kindererziehung* (1983) (9. Auflage 1995), *Education bilingue* (1985), zur Lernersprache: *Lernersprache Französisch* (1979) und *Sprachdidaktik: Französisch lehren und lernen* (1976). In Vorbereitung: *Französische Kindersprache*.

Gianni Ghisla
Lugano

Oltre i vocaboli: per un approccio didattico all'apprendimento del lessico

Der Autor plädiert für eine kleine didaktische Revolution, die es dem Wortschatz erlauben sollte, einen gewichtigen Platz im Fremdsprachenunterricht einzunehmen. Denn: Ohne eine angemessene Wortschatzkompetenz ist Frustration an der Tagesordnung. So soll Wortschatzlernen nicht einfach dem Studium der Lernenden überlassen, sondern systematisch in die Unterrichtsplanung und -durchführung integriert werden. Ziel ist es dabei, die emotionalen und kognitiven Voraussetzungen für eine wirksame Aneignung der Wörter und ihrer kulturellen Eigenart zu schaffen. Um diesen Weg einschlagen zu können, sollten Lehrpersonen nicht nur über möglichst reichhaltige Materialien und Übungsvarianten verfügen, sondern auch über ein Konzept, das ihnen erlaubt, den Unterricht und die Lernaktivitäten organisch und kohärent zu strukturieren und kritisch zu reflektieren. Der Beitrag stellt Hypothesen für ein solches didaktisches Konzept vor, wobei drei Komponenten dessen Grundarchitektur ausmachen: die Selektion, die Aufarbeitung und die Produktion von Wortschatz. Von Interesse ist insbesondere der Begriff des "heuristischen Dialogs", der die zwei zentralen Aspekte der diaktischen Aufarbeitung des Wortschatzes hervorhebt, nämlich die aktive Einbeziehung von Lehrenden und Lernenden in den Prozess der Bedeutungsermittlung des Wortschatzes.

1. Una piccola rivoluzione didattica?

Ricondurre l'apprendimento del lessico al centro dell'attenzione didattica significa anzitutto farne una questione dell'insegnamento e, di conseguenza, non lasciare che venga relegato alla responsabilità degli studenti. E' vero che il lessico bisogna impararlo in un assiduo e faticoso lavoro personale, ma è altrettanto vero che una preparazione efficace può e deve essere fatta in classe, quale momento significativo dei percorsi didattici organizzati dall'insegnante.

Da questo punto di vista l'insegnante di lingue è chiamata ad una piccola rivoluzione rispetto alla pratica fattasi strada negli ultimi decenni. Come osserva Paul Bogaards "...les enseignants ont toujours mieux aimé expliquer les choses difficiles que présenter des éléments de base, tels que les vocables de la langue." (Bogaards, 1994, 8) Un atteggiamento questo giustificato certo da buone ragioni, ad es. la volontà di insegnare principi, strutture linguistiche o, per usare il termine inglese, "skills" generalizzabili e trasferibili a situazioni diverse, piuttosto che nozioni o fatti singoli, come lo sono appunto i vocaboli. Tuttavia è indispensabile riacquisire la consapevolezza didattica per il fatto che una buona parte del lavoro svolto sull'acquisizione del lessico "riguarda il suo insegnamento più che l'apprendimento." (Meara, 1980, 239) E questo senza togliere nulla alla necessità di pensare e progettare l'insegnamento in sintonia con l'apprendimento.

Occorre inoltre precisare: la formulazione "lavoro svolto sull'acquisizione del lessico" non è casuale. In discussione infatti più dell'insegnamen-

to diretto del lessico vi è la necessità di occuparsene in modo mirato all'interno di unità didattiche complesse per creare un terreno fertile alla sua acquisizione e al suo studio.

Ridare spazio e dignità alle parole può tornare molto utile alla didattica dell'insegnamento delle L2. Le ragioni sono molteplici, ma basti rilevare le principali:

- l'impatto sulle "performances" comunicative degli allievi, visto che capire ed esprimere messaggi è impensabile senza un'adeguata padronanza lessicale. Se un obiettivo primordiale dell'insegnamento delle L2 è la capacità di comunicare, il lessico ne costituisce la materia prima che, dovrà essere raffinata attraverso vari trattamenti tra cui quello grammaticale. Da questo punto di vista non si può che dare ragione a M. Lewis quando afferma che "language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar." (Lewis, 1993, vi)

- l'impatto sulla motivazione degli allievi. Una delle esperienze più frustranti e demotivanti per un allievo è probabilmente l'incapacità di capire o esprimere messaggi anche semplici dopo aver passato diversi anni sui banchi di scuola ad imparare lingue. Motivazione e successo sono parenti stretti.

- l'arricchimento culturale dell'insegnamento che ne può derivare. Le lingue sono un immenso territorio culturale che attende di essere esplorato dagli studenti sotto la guida degli insegnanti. Proporre la lingua per ciò che non è, un'arida serie di regole grammaticali o un freddo e funzionale strumento di comunicazione, non si addice più all'insegnamento scolastico. La sfida sta piuttosto nell'avvicinare gli studenti ad una realtà piena di

sorprese che vive, fatta di parole che sono lo specchio di usi e costumi, di valori e tradizioni.

L'obiettivo di questo articolo è di fornire un contributo alla definizione di un approccio didattico¹ che, tenendo conto di queste premesse generali, sia in grado di integrare in un quadro coerente indicazioni provenienti dalla psicologia cognitiva e dalle teorie dell'apprendimento mantenendo, la necessaria flessibilità di fronte alle istanze pedagogiche e ai bisogni specifici dell'insegnante.

2. Ipotesi per un approccio didattico all'apprendimento del lessico

Nello scenario didattico ipotizzato appaiono due componenti complementari: l'attività svolta in classe e lo studio personale degli allievi. La progettazione didattica deve tenere in considerazione il bisogno della maggior parte degli allievi di dedicare un certo tempo allo studio del lessico a casa e non scordare che questo studio potrà essere efficace solo se gli allievi dispongono di tecniche e strategie adeguate.

Se la progettazione didattica si preoccupa di integrare sistematicamente la componente lessicale negli itinerari di lavoro svolti in classe, allora l'insegnante dovrà cercare delle risposte almeno ai tre interrogativi seguenti:

- quale lessico voglio introdurre?
- come intendo trattare il lessico nelle varie attività didattiche?
- quali prodotti lessicali intendo richiedere agli studenti?

Tre sono di conseguenza i momenti topici di un approccio didattico al lessico:

- la **selezione**,
- il **trattamento**
- la **produzione** lessicale.

Questi tre momenti appaiono nello schema a p. 21, corredati da una serie di specificazioni analizzate nelle pagine seguenti.

Mumprecht, Senza titolo, 1971

Un approccio didattico centrato sul lessico, per essere efficace, deve far ricorso a delle ipotesi psicopedagogiche relative all'apprendimento: nel riquadro a p. 20 sono sintetizzati alcuni elementi di una teoria dell'apprendimento determinanti per l'acquisizione del lessico. (Si rimanda nel merito al contributo di B. Kielhöfer in questo numero di *Babylonia*) La sua funzionalità e coerenza dipenderà dalla capacità di favorire un intreccio organico dei vari aspetti dell'insegnamento linguistico, in particolare quello grammaticale e quello culturale. Un esempio concreto di unità didattica che integra questi aspetti viene descritto nel contributo di Maria Grazia Bernasconi in questo numero di *Babylonia*.

2. 1. La selezione del lessico

I tentativi di individuare un lessico di base specifico hanno portato nel corso di questo secolo a diverse soluzioni. Si è cercato dapprima di utilizzare un criterio statistico, arrivando ad individuare un nucleo lessicale composto da un numero relativamente ri-

stretto di vocaboli. Ad es. il cosiddetto BASIC (*British American Scientific International Commercial*) comprende 850 parole. In seguito però, negli anni '70 sotto la spinta del Consiglio d'Europa, sono stati presi in considerazione altri criteri, fra cui i bisogni comunicativi essenziali dei parlanti e l'opportunità di disporre sul piano didattico di un materiale lessicale utile per creare situazioni comunicative adattabili e riproponibili con una certa frequenza. Questa ricerca ha dato luogo alle note liste di vocaboli per l'inglese (*Threshold Level*), per il francese (*Niveau Seuil*), per il tedesco (*Kontaktschwelle*), per lo spagnolo (*Nivel umbral*) e per l'italiano (*Livello soglia*).

Queste liste costituiscono un irrinunciabile punto di riferimento per l'insegnante e del resto si ritrovano nel tessuto lessicale di molti manuali e metodi. Ma, come sottolinea E. Roulet, esse non determinano né prescrivono una selezione obbligatoria: "...c'est à l'utilisateur d'opérer des choix en fonction du public visé.... Un niveau-seuil joue le rôle d'une check-list permettant de passer en revue tous les

L'apprendimento del lessico: aspetti cognitivi e affettivi

Per giungere nella memoria e restarvi a disposizione per essere riattivate quando occorre, le parole seguono un percorso assai complesso: dalla percezione iniziale passano attraverso un trattamento mentale che le prepara, organizzandole, strutturandole e codificandole, per l'immagazzinamento nel lessico mentale.

Che cosa succede più precisamente nella mente dell'allievo durante questo percorso? Quali sono le energie e le risorse che deve attivare? Che cosa può fare l'insegnante per facilitare il trattamento mentale e quindi la memorizzazione del lessico?

E' compito della didattica cercare nei vari campi del sapere e della ricerca psicolinguistica delle risposte a queste e ad altre analoghe domande che l'insegnante si pone quando prepara il suo insegnamento.

Prima di riassumere alcuni concetti che costituiscono una specie di piattaforma per l'approccio didattico sviluppato, è opportuno evidenziare alcune idee particolarmente qualificanti per il pensiero che accompagna questo lavoro. Le ricerche degli ultimi decenni, soprattutto quelle in psicologia cognitiva, in psicoe neurolinguistica, hanno contribuito a chiarire molte questioni sull'apprendimento in generale e su quello lessicale

in particolare. L'architettura dei modelli prodotti è prevalentemente dell'ordine del mentale e offre affascinanti prospettive, ad es. partendo da una visione dell'uomo quale "elaboratore di informazioni" e recuperando schemi già efficacemente applicati nel campo dell'informatica. Tuttavia si sta attualmente profilando la necessità di completare questi modelli per rendere conto di dimensioni essenziali per l'apprendimento che sono dell'ordine del sociale, del culturale e dell'emozionale: proprio in rapporto all'apprendimento del lessico, tradizionalmente considerato una "questione tecnica, di mera memorizzazione", queste componenti assumono una rilevanza non indifferente. Le parole chiave seguenti delineano in modo succinto il quadro di riferimento teorico che sottende il modello didattico proposto:

- lessico mentale: le parole di una lingua vengono organizzate e immagazzinate in un lessico mentale complesso in cui trovano spazio elementi linguistici molto diversificati di tipo fonologico, morfologico, sintattico, semantico e pragmatico. In questo senso parole e unità lessicali sono un oggetto di apprendimento molto complesso.
- rappresentazione mentale: la rappresentazione del lessico nella mente avviene in forme diverse, soprattutto visive (immagini), semantiche (significati e relazioni logiche), motorie (azioni) e episodiche (situazioni).

- reti lessicali: le varie rappresentazioni non sono isolate, ma formano delle strutture molto articolate e complesse, una sorta di tela o di rete multidimensionale che ha punti di accesso pressoché infiniti. Più è complessa e articolata la rete, migliori sono le possibilità di memorizzare il lessico e di farne un uso attivo.
- significatività: l'implicazione personale è una premessa necessaria per ogni apprendimento. Il lessico proposto deve perciò essere inserito in contesti significativi che abbiano una logica trasparente e accessibile per l'allievo.
- profondità di elaborazione: compattezza, resistenza e flessibilità delle reti lessicali sono in stretta relazione con l'intensità cognitiva che ha contraddistinto la loro elaborazione e con il loro contenuto emozionale. L'investimento emotivo non solo facilita l'apprendimento, ma fa in un certo senso da collante per tutta la struttura. Analogamente l'impegno intellettuale necessario per acquisire il lessico è direttamente proporzionale alla qualità della memorizzazione. Entrambi le componenti, quella cognitiva e quella emozionale determinano la profondità di elaborazione del lessico mentale.
- ordine mentale-ordine didattico: nell'ottica dell'apprendimento memorizzare è un sinonimo di ordinare. La progettazione didattica è pertanto chiamata a prefigurare o perlomeno a favorire l'ordine delle strutture mentali.

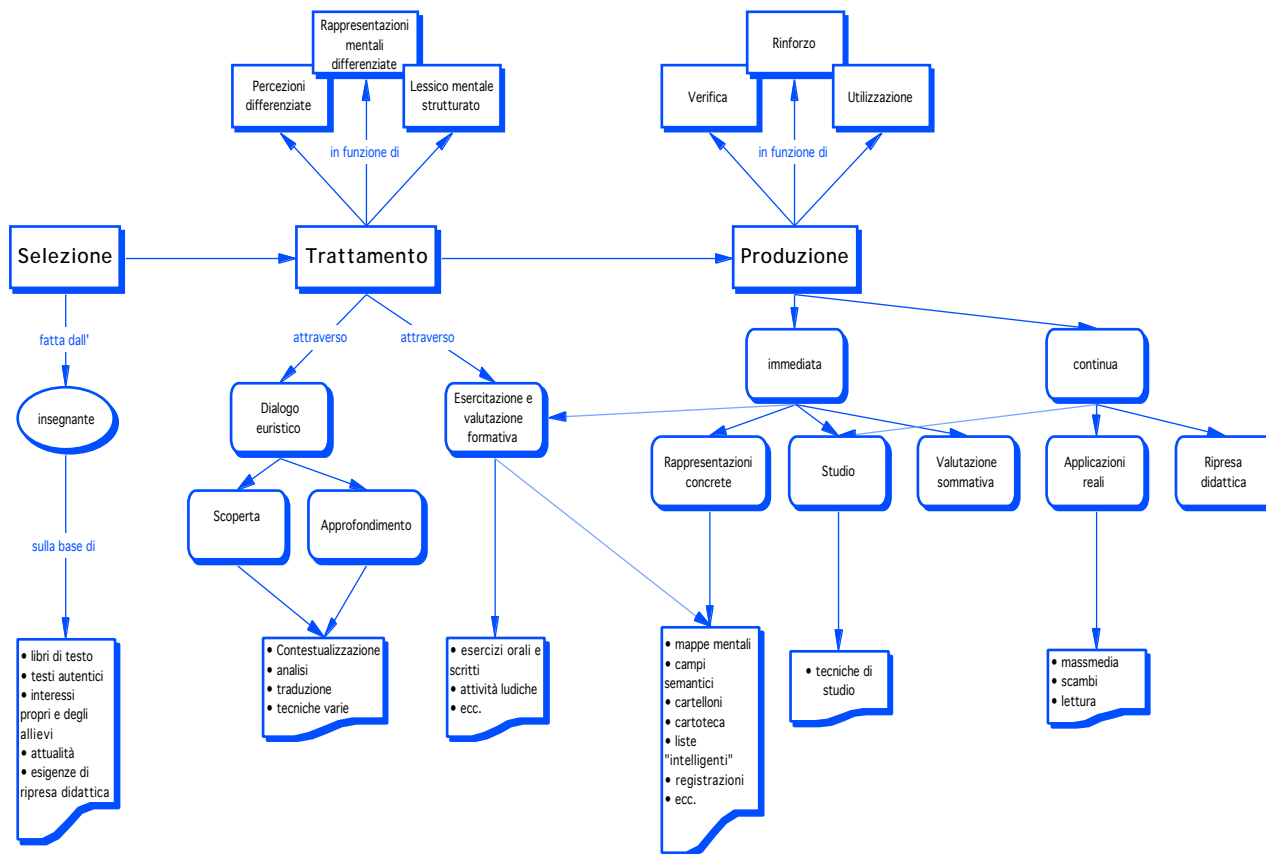
éléments pertinents et d'établir une sélection plus raisonnée à partir d'une vision globale des problèmes" (Roulet, 1977, 11). All'insegnante quindi il compito di completare la scelta muovendo non solo dai bisogni comunicativi di base standardizzati del livello soglia, ma con un occhio attento all'arricchimento culturale, all'attualità e alle possibilità di esplorare la lingua stessa.

In quest'ottica di gestione didattica autonoma, giocano un ruolo importante almeno due criteri:

- gli interessi personali dell'insegnante, soprattutto in relazione al grado di conoscenza della lingua insegnata e al rapporto con la cultura e l'attualità che essa veicola; molto dipende verosimilmente dal modello linguistico proposto dall'insegnante.
- l'utilizzazione di testi autentici, sia d'attualità sia di valore culturale duraturo, che possano aprire gli orizzonti su uno spazio lessicale illimitato. Muovendo da questi criteri l'insegnante può procedere alla scelta lessicale o almeno rettificarla in due momenti:

- durante la fase di preparazione, quando verifica il lessico contenuto nei manuali utilizzati, confrontandoli con il relativo livello soglia, sceglie i materiali autentici o ancora è attento a riimmettere nel circuito didattico il lessico importante già introdotto in precedenza (principio della spirale);
- durante lo svolgimento dell'insegnamento, quando nel vivo della dinamica didattica deve decidere quali parole meritano un trattamento particolare e devono essere ritenute dagli allievi. Riassumendo:

Lavorare sul lessico: percorso didattico



- la scelta del lessico non può avvenire unicamente su basi statistiche (frequenza nell'uso delle parole) e nemmeno solo in funzione di bisogni strettamente comunicativi (livelli soglia) o di funzionalità grammaticale;
- per la scelta è essenziale anche un criterio di apertura culturale e di curiosità per l'esplorazione della lingua;
- la scelta è di regola prefigurata nei manuali d'insegnamento in uso, ma l'insegnante la può opportunamente modificare e arricchire tra l'altro con l'inserimento di testi autentici;
- l'interesse personale dell'insegnante, la ricchezza del suo modello linguistico e la sua sensibilità culturale sono in ogni caso fattori decisivi per una selezione accorta del lessico.

2.2. Il trattamento del lessico

Varie ricerche (Müller, 1981) hanno messo in luce ciò che ogni insegnante di lingue può verificare passando velocemente in rassegna la propria pratica: le varietà di modi e di tecniche didattiche utilizzate per "spiegare" il lessico nuovo che man mano viene introdotto o appare più o meno spontaneamente durante l'insegnamento è molto ristretta. Di regola il senso di una parola sconosciuta viene "offerito" agli allievi tramite la semplice traduzione oppure, sempre con la stessa modalità, richiesto agli allievi. Nel primo caso il docente si trasforma in una sorta di dizionario ambulante con effetti negativi per l'efficacia dell'apprendimento: è infatti difficile immaginare qualcosa di didatticamente meno produttivo della traduzione diretta delle parole sconosciute da parte dell'insegnante. Nel secondo caso l'ef-

ficacia non è molto maggiore benché vi sia un coinvolgimento produttivo di qualche allievo, di solito però sempre gli stessi.

Accanto a questa tecnica della traduzione se ne osservano con una certa frequenza alcune altre:

- fare capo a sinonimi, antinomie o parafrasi;
- analizzare la derivazione;
- utilizzare rappresentazioni mimiche o gestuali;
- indicare componenti o caratteristiche del concetto.

In qualche classe inizia pure a farsi strada l'uso del dizionario mono- o bilingue o perlomeno del glossario del manuale in adozione.

Si potrà facilmente convenire che queste tecniche didattiche non si caratterizzano per intensità di trattamento, vale a dire per un elevato grado di coinvolgimento mentale, emotivo e

magari anche motorio degli allievi nella scoperta del significato del vocabolario nuovo. In questo senso, e ciò con riferimento soprattutto alla tecnica della traduzione, non contribuiscono in modo incisivo né alla costruzione di reti lessicali capaci di favorire la ritenzione duratura delle parole, né alla costruzione di abitudini (routines) e di strategie di apprendimento intelligenti. Per raggruppare e radicare le parole nuove dentro strutture (schemi, reti, tele, ecc.) semantiche, dentro complessi di immagini o dentro sistemi emotivi, occorre un trattamento didattico possibilmente diversificato e intenso.

Un **trattamento lessicale** che si snoda attraverso due fasi potrà contribuire efficacemente all'ottenimento dell'auspicata intensità:

- la prima comprende due momenti che sovente si sovrappongono e si integrano: la **scoperta** e l'**approfondimento**. Prioritariamente si tratta di attività svolte in classe sotto forma di lavoro collettivo o che sfocia in una verifica collettiva. Per caratterizzare queste attività è utile introdurre il concetto di "**dialogo euristico**", un concetto che mette a fuoco efficacemente il coinvolgimento dell'allievo e la sua partecipazione attiva al processo di ricerca che dovrebbe sfociare, eureka!, alla scoperta del significato delle parole nuove².

- la seconda è la fase di **esercitazione** che richiede di regola un'attenzione specifica e può essere attuata sia in classe sia come compito di studio a casa, sia individualmente che collettivamente.

Entrambi le fasi contribuiscono, da un punto di vista cognitivo, a sviluppare

a) **percezioni differenziate**: visiva, fonetico/uditiva, motoria, così da rispettare le specificità individuali ed e creare le premesse per un investimento globale dell'intelligenza e delle sue dimensioni multiple;

b) **rappresentazioni mentali differenziate e integrate** derivanti dalle percezioni;

Trattamento di parole e unità lessicali

	Strategie / tecniche didattiche	Materiali / sussidi didattici
Dialogo euristico: scoperta e approfondimento	<ul style="list-style-type: none"> • contestualizzazione • analisi <ul style="list-style-type: none"> - etimologica - grammaticale - morfologica • traduzione • parafrasi • derivazioni • sinonimia • antonimia • iperonimia • collocazioni 	<ul style="list-style-type: none"> • testi autentici • oggetti • disegni • immagini / fotografie • gesti / mimo • drammatizzazione • ...
Esercitazione	cf. la bibliografia indicata	

c) **reti lessicali complesse**.

Vi è un ampio accordo nel considerare la **contestualizzazione** la strategia didattica più indicata per la scoperta del significato delle parole o delle unità lessicali³ nuove. Il processo di contestualizzazione è molto intenso e richiede una presenza attiva dell'insegnante sia attraverso indicazioni di lavoro, soprattutto in merito alle procedure di lettura di testi scritti (cf. al riguardo ad es. Ghisla et al., 1994 b), sia con interventi diretti di aiuto, verifica e correzione che mettono in moto e alimentano il dialogo euristico. Intuire, ipotizzare, associare, inferire sono alcune delle operazioni cognitive fondamentali attivate quando si cerca il senso di una parola o di un'unità lessicale partendo dalle informazioni fornite dal contesto immediato (le parole vicine, le marche grammaticali, il senso globale della frase, ecc.) o più ampio (il significato del testo, le indicazioni contenuti nei titoli, nelle immagini, ecc.) (cf. ad es. Nation/Coady, 1988).

Ma se la contestualizzazione è una sorta di strada maestra per accedere ai segreti delle parole nuove, non sempre può portare alla meta. Per svelare i significati si possono opportunamente impiegare altre tecniche, in parte

già menzionate, sinteticamente repertorate nella tabella 1. Queste tecniche permettono di analizzare il vocabolo o l'unità lessicale nuova. L'**analisi** diventa così una risorsa importante per il dialogo euristico e offre molteplici possibilità di semantizzazione, di scoperta della struttura della lingua e di recupero delle componenti culturali specifiche (cf. l'insero didattico di M. Hagenow et al. in questo numero di *Babylonia*)

L'esercitazione è una componente indispensabile del trattamento lessicale, in quanto permette una prima verifica dell'acquisizione con adeguate forme di valutazione formativa e una prima utilizzazione del lessico. Utili esemplificazioni di esercizi si possono trovare nell'articolo di Müller e Wertenschlag e nei contributi didattici in questo numero della rivista. Per repertori più ampi si vedano numerose pubblicazioni indicate nella bibliografia (Häublein, 1995; Girardet/Cridlig, 1995; McCarthy, 1990; Tylor, 1992; Redman/Ellis, 1989).

Riassumendo

- l'acquisizione e lo studio del lessico presuppongono un adeguato trattamento nel corso delle attività didattiche svolte in classe. Scopo di tali

attività è una scoperta attiva e coinvolgente dei significati e delle implicazioni culturali delle parole e delle unità lessicali nuove;

- una procedura didattica efficace è costituita dal **dialogo euristico** che permette di integrare scoperta e approfondimento del lessico in un intenso processo di semantizzazione e di generazione di rappresentazioni mentali sotto forma di reti lessicali complesse;
- la contestualizzazione e l'analisi, svolta attraverso varie tecniche, sono le strategie principali del dialogo euristico;
- il trattamento lessicale deve potersi completare con opportune esercitazioni che favoriscano la valutazione formativa.

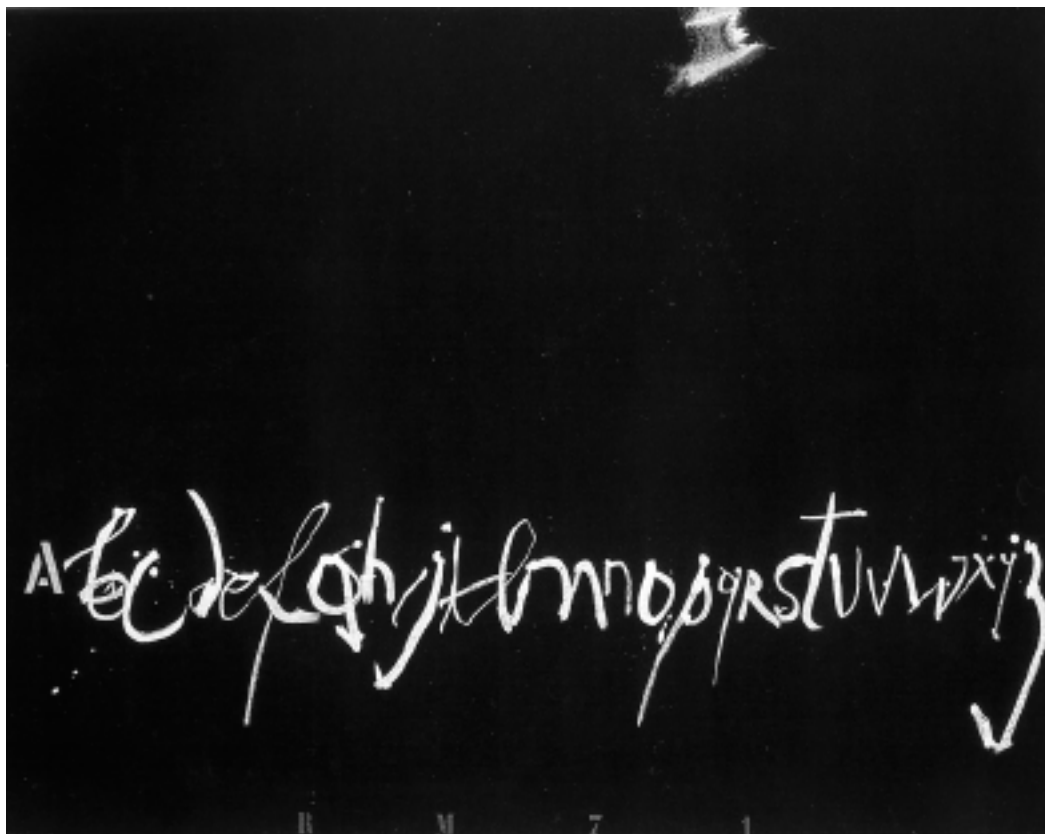
2.3. La produzione

Uno dei principali problemi dell'apprendimento/insegnamento del lessico è legato alla difficoltà di trovare rappresentazioni adeguate alle parole che via via vengono introdotte nel corso delle attività didattiche. Gli insegnanti sono consapevoli della scarsa utilità attribuibile alla stesura di semplici liste di vocaboli. Il detto inglese al riguardo è indubbiamente gravido di significato: "If you want to forget something, put it in a list." D'altro canto risulta assai arduo trovare modalità adeguate ed efficaci per mettere in una forma scritta facilmente recuperabile e riutilizzabile il lessico nuovo. La conseguenza è spesso duplice: le parole nuove introdotte, magari attraverso un impegnativo e creativo lavoro di ricerca e approfondimento, si disperdono nello spazio della classe. Esse non hanno il tempo

necessario per sedimentarsi nella memoria di buona parte degli allievi - salvo quelli particolarmente dotati - e, non essendo fissate da nessuna parte, non possono nemmeno essere recuperate per un necessario lavoro di ripetizione e di studio. Di riflesso ci si accontenta poi dei glossari integrati in molti manuali o metodi d'insegnamento con una conseguente perdita di efficacia del lavoro svolto e un frustrante impoverimento del lessico.

Sono pochi gli allievi capaci di memorizzare le parole nuove dopo averle scoperte o averne fatto conoscenza durante le attività didattiche. Il passaggio dalla cosiddetta memoria di lavoro alla memoria a lungo termine richiede non solo un intenso trattamento come è stato descritto nel capitolo precedente, ma anche un'attività di fissazione e di rinforzo. Per potersi

sedimentare nella memoria e formare reti lessicali resistenti, le parole devono essere trattate, manipolate, scritte, rappresentate, organizzate il più a lungo e nei modi più significativi possibili. Dal punto di vista didattico risulta perciò evidente l'opportunità di completare il ciclo avviato con la selezione e il trattamento tramite un'attività di produzione lessicale che lasci delle tracce concrete e, come già osservato, facilmente



Mumprecht, *Abc*, 1971

te recuperabili. Anche il lessico deve avere la sua storia, fatta di vissuti, di luoghi, di scrittura, di immagini, di spazi che necessitano di concretezza: non esiste memoria senza storia. La storia del lessico dovrebbe essere ricostruibile attraverso i documenti prodotti dagli allievi, anzitutto per gli allievi stessi.

La produzione lessicale intesa come rappresentazione delle parole e delle unità lessicali incontrate durante i percorsi didattici può dare un contributo decisivo

- alla **verifica** dell'apprendimento sia da parte dell'insegnante sia da parte dello studente stesso,
- al **rinforzo** e alla fissazione mentale e
- ad una prima **utilizzazione** del lessico.

Si possono distinguere due momenti essenziali della produzione lessicale:

- una **produzione immediata**, integrata cioè temporalmente e tematicamente nelle attività didattiche in corso. Essa si articola dapprima tramite rappresentazioni come campi semantici, mappe mentali, cartelloni, cartoteche, ecc. Si vedano al riguardo i numerosi esempi proposti negli inserti didattici di questo numero di *Babylonia*. Sovente restano però delle parole che affiorano improvvisamente durante l'attività didattica e a cui risulta difficile dare uno spazio e una forma adeguata. Un suggerimento per questi casi: ogni allievo si annota le parole e alla fine di un periodo di lavoro ne costruisce una storia.

Lo studio e la valutazione sommativa sono ulteriori tappe di questo percorso. Non essendo possibile entrare nel merito di questi due aspetti nell'ambito in questo articolo, si rimanda ai numerosi testi che ne discutono tecniche e strategie.

- una **produzione continua**, il cui scopo è di stimolare l'applicazione reale del lessico appreso facendo ricorso alle possibilità offerte dai massmedia, dagli scambi e dalla let-

tura. Importante risulta infine anche la ripresa didattica da parte dell'insegnante del lessico ritenuto essenziale.

Riassumendo:

- per essere veramente utile, il lavoro didattico sul lessico, dopo essere passato attraverso la selezione e il trattamento, deve concludersi con una produzione di rappresentazioni concrete che siano riutilizzabili da parte dell'allievo e possano facilitare il suo studio;
- le rappresentazioni sono una forma di manipolazione del lessico e possono assumere svariate forme (mappe mentali, campi semantici, cartelloni, cartoteche, ecc.) in corrispondenza sia con le risorse disponibili sia con le esigenze specifiche degli allievi;
- stimolandone l'utilizzazione continua tramite in particolare i massmedia, gli scambi e la lettura, l'insegnante darà un contributo decisivo all'apprendimento efficace del lessico.

Note

¹ Fra i tentativi di formulare modelli o teorie sull'apprendimento del lessico si possono segnalare i lavori di Galisson (Galisson, 1991) e di Peter Scherfer (Scherfer, 1994)

² *Eureka*, dal greco *trovare*, significa esprimere gioia per aver raggiunto una soluzione (Il Nuovo Zingarelli)

³ Il concetto di parola non è sufficiente quale unità di base per l'apprendimento lessicale. Il termine di unità lessicale permette invece di prendere in considerazione lesemi complessi (ad es. cocco di mamma, sangue freddo, luna di miele, ecc.)

Bibliografia

BOGAARDS, P. (1994): *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier/Didier, Paris
BÖRNER, W. / VOGEL, K. (Hrsg.) (1994): *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb*, Tübingen, Gunter Narr Verlag
CARTER, R. / McCARTHY, M. (1988): *Vocabulary ans Language Teaching*, Longman, London/New York
GALISSON, R. (1991): *De la langue à la culture par les mots*, CLE, Paris
GHISLA, G. (1994 a): *Wie eine Katze ins Gedächtnis kommt....* in: *Babylonia*, 3/1994, 15-22
GHISLA, G. et al. (1994 b): *De la lecture à l'apprentissage du lexique / Vom Lesen zum*

Wortschatz, in: *Babylonia*, 3/1994 (Encart didactique/Didaktischer Beitrag)

GIRARDET, J. / CRIDLIG, J.-M. (1995): *Vocabulaire*, Paris CLE international

HÄUBLEIN, G. et al. (1995): *MEMO*, München, Langenscheidt

McCARTHY, M. (1990): Oxford, University Press

MEARA, P. (1980): *Vocabulary Acquisition: A Neglect Aspect of Language Learning*, in: *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 12, 221-246

MÜLLER, B.-D. (1994): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*, Langenscheidt, Berlin

NATION, P. / COADY, J. (1988): *Vocabulary and reading*, in: CARTER, R. / McCARTHY, M. (1988): *Vocabulary ans Language Teaching*, Longman, London/New York, 97-110

PONTI, D. (1994): *Memoria e apprendimento del lessico*, in: *Babylonia*, 3/1994, 35-40

REDMAN, S. / ELLIS, R. (1989): *Way With Words*, Cambridge, University Press

ROULET, E. (1977): *Un niveau seuil. Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg, Conseil d'Europe

SCHERFER, P. (1994): *Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens*, in: BÖRNER, W. / VOGEL, K. (Hrsg.) (1994): *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 185-215

STEINER, G. (1988): *Lernen*, Huber, Bern

TYLOR, L. (1992): *Vocabulary In Action*, London, Prentice Hall

Gianni Ghisla

è responsabile del Servizio per l'aggiornamento degli insegnanti all'IAA di Locarno. Partecipa ad un progetto di ricerca del Fondo nazionale (PFN 33) ed è redattore di *Babylonia*.

Martin Müller
Lukas Wertenschlag
Fribourg

Wortschatz-Lernen ganzheitlich: effektiv und effizient

*“I vocaboli, bisogna studiarli, non ci sono vie d’uscita.”
A chi non riecheggia nella memoria questa tipica esortazione dell’insegnamento delle lingue?
Per gli autori di questo contributo, ormai da anni sulla breccia della didattica delle lingue, essa ha rappresentato uno stimolo importante per dedicarsi alla ricerca di mezzi e tecniche più convincenti e intelligenti per lo studio del lessico. Il risultato delle loro fatiche può tornare utile ad ogni insegnante di lingue. Già l’anno scorso hanno pubblicato in collaborazione con altri autori il manuale MEMO (cf. Babylonia 3/95). Ora, con questo contributo, ci propongono uno spaccato delle loro riflessioni e una scelta di suggerimenti concreti, che rendono l’idea della varietà di esercizi e attività “inventabili” attivando la nostra fantasia didattica.
(Red.)*

"Ohne Wortschatz geht es nicht..."

Unsere persönliche Motivation, uns mit dem Problem Wortschatz zu beschäftigen, basiert auf persönlichen Erfahrungen als Lerner im schulischen Unterricht. Je nach Lehrer - wir hatten als Lehrkräfte nur Lehrer - und zu lernender Sprache wurden wir zu mehr oder weniger intensivem Wortschatz-Lernen angehalten. Die meist verwendete Methode war die Links-rechts-Methode, d.h. entweder wurde uns der Wortschatz als Wortgleichungen deutsch - französisch / englisch diktiert oder wir mussten seitenweise lateinische / griechische Wörter aus einem alphabetisch geordneten Grundwortschatz lernen. Die Motivation war schlecht, die Noten ebenso. Alternativen wurden uns nicht gezeigt und wir selber haben keine gefunden. Wortschatz -Lernen war ein Alptraum. Als Unterrichtende waren wir lange auch hilflos, wir kamen nicht viel weiter als zu Tipps und Tricks wie „Wortschatz muss man einfach lernen!“ „Ohne Wortschatz geht es nicht!“. Wir haben dann doch festgestellt, dass Lernende unterschiedliche Techniken beim Lernen anwenden und ganz verschiedene Dinge behalten und wieder aktivieren können. Deshalb dann unser Vorschlag: „Suchen Sie ihre eigene optimale Lernmethode!“. Aber was heisst das schon und was hilft das den Lernenden?

In Fortbildungsveranstaltungen für Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen wurden wir immer wieder mit der Frage konfrontiert: „Wortschatz lehren und lernen, aber wie?“, weil dieser Bereich in den Lehrmitteln im Vergleich zu der Entwicklung der verschiedenen Fertigkeiten und der Darstellung und Erarbeitung der Grammatik vernachlässigt wurde.

Eine Schülerbefragung in den 80er Jahren hat gezeigt, dass die meist verwendeten Techniken bei Schülern und Schülerinnen das Schreiben und Lesen von Vokabeln sind und dass „etwa die Hälfte der Befragten keine Antwort weiss, wie sie die einmal (an-)gelernten Vokabeln selbständig üben könnten. (...) Zur Kontrolle der eigenen Wortschatzkenntnisse sind den Lernenden nur wenige Techniken bekannt.“⁴² Womit sich der Kreis schliesst.

All dies war uns Grund genug, uns intensiver mit der Frage des Wortschatzerwerbs und -lernens zu beschäftigen. Ein Blick in die Theorie führte weiter.(Siehe Kasten S. 27)

Zwei Thesen für ein mehr individuelles und ganzheitliches Lernen

Bei unserer Arbeit im Team haben wir als Autoren intensiv erlebt, wie unterschiedlich Lernertypen/Lehrertypen und auch Autorentypen denken und funktionieren. Das hat sich nicht nur bei der Gestaltung von Übungen und Übungssequenzen gezeigt, sondern auch bei der Handhabung von Begriffen wie zum Beispiel „logisch“. Deshalb unsere Frage an Sie, liebe Leserin und lieber Leser: Wie würden Sie Familienbeziehungen und -bezeichnungen darstellen? Von oben nach unten, von unten nach oben oder vielleicht wie in Bild 1 dargestellt? Was ist für Sie nun die ‘logische’ Darstellung?

Aus solchen und ähnlichen Diskussionen haben wir folgende Thesen aufgestellt:

Lernen ist ein individueller Vorgang, es gibt verschiedene Lernertypen mit unterschiedlichen Arten zu lernen.

Dabei gehen wir von pragmatischen Lernertypen-Beschreibungen aus:

Gehirndominanz³

Ned Hermann unterteilt das Gehirn in vier Domänen, die bei Lernenden unterschiedlich stark ausgeprägt sind (Bild 2).

Wahrnehmung

Die Wahrnehmungskanäle werden von den Menschen fürs Lernen unterschiedlich ausgenutzt; je nach Dominanz kann man unterscheiden:

- auditiver Typ
- visueller Typ
- olfaktorischer Typ
- haptischer/taktiler Typ.

Was sind nun 'Wörter' für die jeweiligen Typen? Sind sie der primäre Zugriff auf die Welt und ermöglichen sie den Eingriff ins Handeln? Haben wir mit und durch Wörter Einsichten und Aussichten? Zergehen die Wörter auf der Zunge oder bleiben sie im Hals stecken? Oder klingen mit einem Wort nicht auch noch andere Wörter und Geschichten mit? Ist Wort-Schatz eher wie ein Hefeteig, der geknetet, geklopft werden muss und der Ruhe und Zeit braucht, um aufzugehen und dann in eine individuelle Form gebracht wird?

Intra- und Interpersonelles

Hier kann man grob unterscheiden zwischen den extrovertierten Lerner-typen, die schnell, imitativ und mit Risiko lernen und ausprobieren, und den eher introvertierten Lernertypen, die eine längere rezeptive Phase bevorzugen und auf 'Nummer sicher' gehen.

Eine weitere Dimension des Lernens sind die Pole 'visionär' und 'existentiell'. Diese Haltung und Denkweise kann als (selbst)kritisch, zweifelnd und realitätsverbunden umschrieben werden. Im 'Visionären' ist das Denken, Sehen und Fühlen nach vorne gerichtet und konzentriert sich eher auf die grossen Linien.

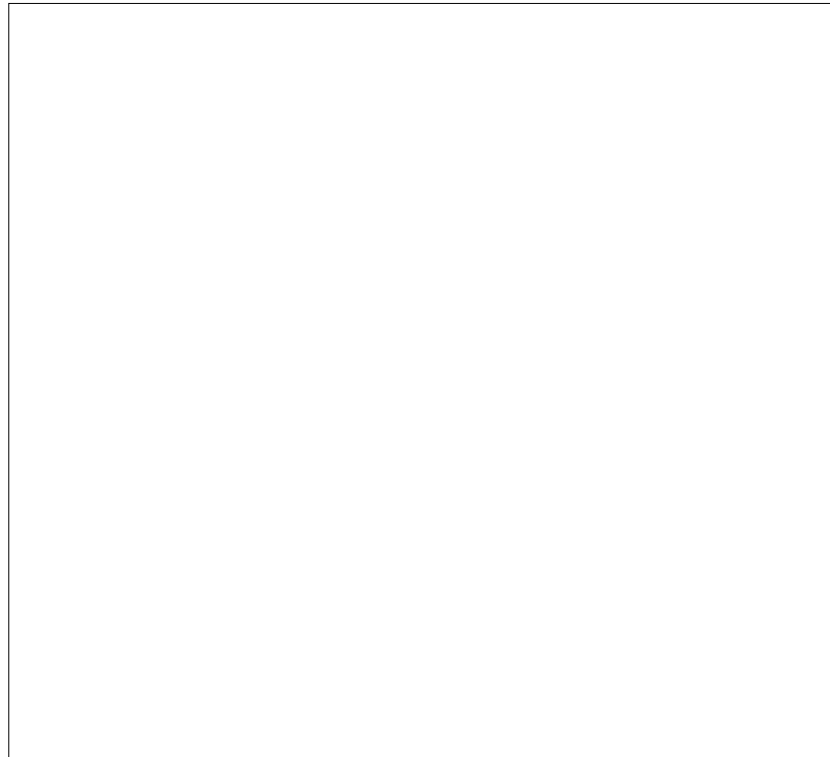


Bild 1 (Aus: MEMO, S. 22)

Gehirndominanz

Oben links	Oben rechts
lernt durch: Erwerb und Qualifizierung von Fakten Anwendung von Analyse und logischem Denken Aufbau von Fällen	lernt durch: Initiative ergreifen Verlassen auf Intuition Entdeckung des Selbst Synthetisierung des Inhalts
Unten links	Unten rechts
Organisieren und strukturieren von Inhalten Geordneter Inhalt Erwerb von Fertigkeiten durch Übung	Zuhören und Ideen teilen Einbezug eigener Erfahrung Bewegung und Gefühl Emotionale Beteiligung

Bild 2

Lern- und Arbeitsorganisation

Die beiden Pole würden wir mit 'chaotisch' und 'systematisch' umschreiben. Die einen haben sehr gute Lernerfolge mit einer selbsterstellten und immer wieder nachgeführten Wortschatz-Lernkartei, andere notieren ein Wort dort, wo sich gerade die Gelegenheit ergibt, einmal ist es ein Vokabelheft, das andere mal das Lehr-

buch, dann ein Haftkleber oder der Handrücken.

Die verschiedenen Einteilungen und Möglichkeiten zu lernen zeigen, dass Lernstile nicht gut oder schlecht sind, sondern dass vielmehr Lehr- und Lernmittel die verschiedenen Typen berücksichtigen, d.h. einerseits erfolgreiche Lernstile stützen und andererseits neue, andere Lernerfahrungen

Etappen der theoretischen Wortschatzdiskussion

Ein paar subjektiv ausgewählte Etappen und Erkenntnisse aus den letzten 40 Jahren Forschung und Praxis zum Wortschatzlernen sollen die Position der Autoren illustrieren.

50er Jahre

Miller weist 1956 nach, „dass die Memorierfähigkeit innerhalb einer bestimmten Zeiteinheit begrenzt ist (sieben plus minus zwei Items, sogenannte ‘chunks’)” und „dass sich die Behaltensbegrenzung aus der Anzahl der zu vermittelnden Items ergibt, nicht durch die in ihnen enthaltenen Inhalte.“¹

60er Jahre

1969 weisen Bower/Clarc nach, dass sich Versuchspersonen 10 Wörter, die in eine Geschichte verpackt sind, viel besser merken können: Die Erfolgsquote liegt bei 93%, ohne Einbettung in eine Geschichte nur bei 13%.²

70er Jahre

Die Fernsehserie und das nachfolgende Buch von Frederic Vester³ geben Einblick in ganzheitliches Lernen, ins „Wechselspiel zwischen den Funktionen unseres Organismus und all dem, was wir fühlen und denken.“ Das Buch stützt nachhaltig die Thesen eines „kindgerechten, ganzheitlichen“ Lernens, wird aber kaum wahrgenommen. Kolb entwickelt auf der Basis von Piagets Theorien eine Typologie der Lerntypen⁴,

die die Teamarbeit optimieren hilft. Rohrer überlegt sich, welche Rolle das Gedächtnis beim Sprechenlernen hat.⁵

80er Jahre

‘Lernen lernen’⁶ und ‘Autonomie’ sind (nicht nur unter dem Aspekt des Wortschatz-Lernens) wichtige Themen dieser Zeit. Damit verbunden sind die Erforschung und die Erstellung von Taxonomien von Lern-techniken und Lernstrategien⁷. An der IDV-Tagung in Bern 1988 wird die Anerkennung regionaler Varianten auch für den Fremdsprachenunterricht gefordert. Selbst- und Fremdbeobachtungen beim ‘individuellen’ Lernen im Tandem sollen dazu dienen, das eigene Lernpotential auszuschöpfen und den Lernstil zu optimieren.

90er Jahre

Ein paar Zitate:

„Sehr allgemein kann man Wissensorganisation als eine Verknüpfung von Tätigkeiten bezeichnen, bei denen es um mehr geht, als das Ordnen. Es geht um

- das Aneignen
- Ordnen/Strukturieren
- Anwenden
- Evaluieren
- Kommunizieren
- Repräsentieren von Wissen.“⁸

„Je dichter das Netz wird, um so fester wird es auch: Das Behalten und Erinnern von Wörtern wird sicherer und schneller und damit einfacher.

Die Metapher vom Nürnberger Trichter, vom übervollen Kopf, ist völlig verfehlt.⁹

„Da Lexik im Gegensatz zur Grammatik kein geschlossenes System ist, sondern theoretisch unbegrenzt, kann der Erwerb des Wortschatzes nicht ausschliesslich im Unterricht erfolgen: Wortschatz-Lernen ist auf das selbständige auserschulische Lernen angewiesen.“¹⁰

¹ MILLER, G. (1956): *Human memory and the storage of information*. Boston, zitiert nach: HOLLWISCH, H.: *Behalten suggestopädisch-unterrichtete Schulkinder ihren Lernstoff besser?*, in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 4/1994.

² zitiert nach: KOSTRZEWA, F.: *Sprache und Gedächtnis*, in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 4/1994.

³ VESTER, F. (1978): *Denken, Lernen, Vergessen*. dtv.

⁴ KOLB, D.A. u.a. (1976): *Learning Styles Inventory*, Boston; KOLB, D.A. (1984): *Experimental Learning*, Englewoos Cliffs, N.J.

⁵ ROHRER, J. (1978): *Die Rolle des Gedächtnisses beim Sprechenlernen*, Bochum.

⁶ METZIG, W. / SCHUSTER, M. (1982): *Lernen zu lernen*, Heidelberg / Berlin / New York; RAMPILLON, U. (1985): *Lern-techniken im Fremdsprachenunterricht*, Ismaning.

⁷ OXFORD, R. L. (1990): *Language Learning Strategies*, New York.

⁸ KIEL, E.: *Elemente einer Propädeutik des Fremdsprachenlernens*, in: Fremdsprachen und Hochschulen 42/1994.

⁹ KIELHÖFER, B.: *Wörter lernen, behalten und erinnern*, in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 4/1994.

¹⁰ ROOS, E.: *Selbständiger Wortschatzerwerb*, in: Fremdsprachen und Hochschulen 23/1988.

ermöglichen sollten.

Die zweite These lautet:

Lernen ist ein ganzheitlicher Vorgang, an dem der ganze lernende Mensch beteiligt ist.

Vier Dimensionen (oder Himmelsrichtungen) stehen in einem ständigen Austausch und haben je nach Lernsituation und Lernaufgabe mehr Gewicht (Bild 3).

Lernen scheint um so erfolgreicher zu sein, je mehr Dimensionen oder

Energiefelder aktiviert und bewegt werden.

Ganzheitliche Wortschatzarbeit

Unter ganzheitlicher Wortschatzarbeit verstehen wir, möglichst viele, persönliche Zugänge zum Wortmaterial zu schaffen, ohne Wertung der Zugänge (Bild 4).

Die Umsetzung

Mit MEMO¹ wollten wir eine Antwort auf den ‘Notstand’ in der Unterrichtspraxis geben und gleichzeitig Erkenntnisse aus der Forschung didaktisch umsetzen. Die Grundidee von MEMO ist, die Funktion der verschiedenen Medien so zu definieren und die Lernmaterialien so zu gestalten, dass unterschiedliche Lerntypen mit ihren jeweiligen Lernstilen durch ein abwechslungsreiches

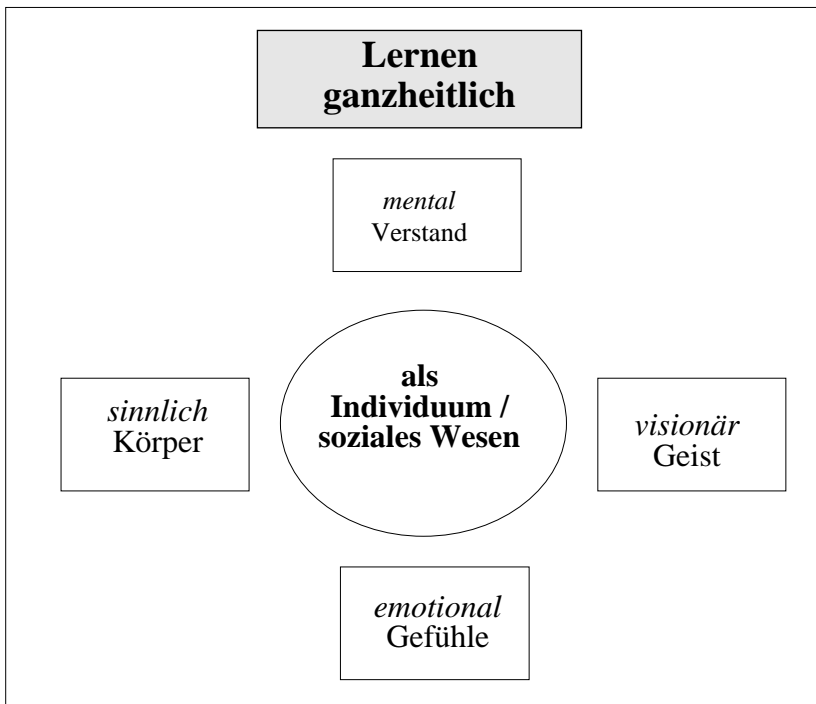


Bild 3

Verstand	Geist
logische Zugänge eröffnen klare Strukturen entwickeln kreativ chaotisch assoziieren umorganisieren und einordnen	Wortschatz motivieren als handfesten, brauchbaren Wortschatz oder anziehend, faszinierend sinnstiftend, mysteriös
Körper	Gefühle
möglichst viele Kanäle benutzen Körperlichkeit / Sinnlichkeit von Wörtern erleben Wörter im Körper lokalisieren / verankern	Wortschatz emotionalisieren Wörter mit Erfahrungen / Erlebnissen verbinden Wörter erspüren, die nach innen oder nach aussen gehen Persönlichen Wortschatz aufbauen

Bild 4

Übungsangebot Wortschatz effektiv und effizient lernen können:

Lehr- und Übungsbuch

- sinnlich / kreativ lernen
- Wörter / Wortfelder verknüpfen und vernetzen
- mehrkanalig lernen
- mit Bildern lernen
- in authentischen Lesetexte Wörter im Gebrauch erleben
- eigene Texte mit dem neuen Wortschatz schreiben

- über sich sprechen / Stellung nehmen
- gemeinsam zeichnen / ordnen / strukturieren
- Bedeutungen in Diskussion differenzieren / erweitern
- persönlichen Wortschatz aufbauen (je nach Lernort auch regionale Varianten)
- Lernfortschritte evaluieren
- vor allem für Gruppen- und Partnerarbeit

Lernwortschatz

- Systematisch lernen
- Traditionell lernen: links-rechts, 'Abdeckmethode'
- Mit 'chunks' (mit regionalen Varianten bei bestimmten chunks) und Minitexten lernen
- kleine Lernportionen regelmässig bewältigen und wiederholen
- absichern durch muttersprachliche Entsprechungen
- Wörter in kontrolliertem Kontext anwenden
- Wörter frei anwenden: eigene 'Geschichten' schreiben
- Systematisch Lernzuwachs kontrollieren
- vor allem für Einzelarbeit und Hausaufgaben

Kassette

- Authentische Texte (auch mit regionalen Färbungen) hören
- Mit 'Bildern im Kopf' lernen
- mit entspannenden Hörtexten den Lernerfolg überprüfen

Die Gliederung zeigt, dass Wortschatzarbeit im Unterricht, d.h. als gemeinsame Aktivität, aber auch in Einzelarbeit erfolgen muss. Wortschatz wird zu Sprache und Kommunikation in seiner Anwendung und kann so erprobt und ausdifferenziert werden. Das regelmässige Selbststudium dient der Festigung und beugt dem Vergessen vor.

Im folgenden soll an ein paar Beispielen gezeigt werden, wie ganzheitliches Lernen beim Wortschatz-Lernen erfolgen kann.

Beispiel 1


Durch die Aufgabenstellung werden verschiedene Wahrnehmungskanäle, Gefühle und persönliche Erinnerungen / Erlebnisse angesprochen. Es gibt bei der Übung weder *richtig* noch *falsch*, sie dient als Gesprächsanlass, um Bedeutungen und Assoziationen zu versprachlichen. Der anschließende Lerntipp fordert die Lernenden auf, ihre eigene Lernlandschaft aufzubauen.

Lehr- und Übungsbuch S. 64.


Eine Wohnung beschreiben

1. Erinnern Sie sich an Wohnungen, die Sie kennen. Welche Assoziationen haben Sie? Notieren Sie die Wörter in den für Sie passenden Spalten.

eng gemütlich häßlich billig schick/chic günstig schön hell praktisch
 schmutzig renoviert neu gemalt nett modern großzügig alt leise
 angeschlossen groß laut teuer sauber dunkel preiswert dreckig bequem
 feucht klein neu möbliert einfach niedrig schmal zentral ...

Auge	Gefühl	Nase	Ohr	Geld	Alter
					

2. Gehen Sie langsam durch Ihre Wohnung / Ihr Zimmer. Kennen Sie die Bezeichnungen für alle wichtigen Gegenstände? Nehmen Sie Klebezettel und beschriften Sie sie. Notieren Sie Wörter oder Sätze. Kleben Sie die Zettel auf die Gegenstände.
 Machen Sie in Ihrer Muttersprache eine Liste der Gegenstände, die Sie noch nicht auf deutsch kennen. Vergleichen Sie diese in der Klasse und suchen Sie gemeinsam die Übersetzung.



Beispiel 2

Das in sogenannten 'Wortkisten' angebotene Sprachmaterial muss hier geordnet und strukturiert werden. Dabei geht es nicht darum, alle Wörter zu lernen, sondern nur die, die die Lernenden für sich als wichtig erachten. Durch die Visualisierung als Wort-Baum wird die Gliederung sichtbar.

Lehr- und Übungsbuch S. 81.

Beispiel 3

In spielerischer Form können die Lernenden semantische Konzepte versprachlichen und Sinniges und Unsinniges kombinieren. Das 'Rätsel' aktiviert, kombiniert und differenziert Begriffe und Wörter aus einem bestimmten Bereich.

Lehr- und Übungsbuch S. 164.

„Dingsbuns-Sport-Rätsel“:
 Ihr Partner / Ihre Partnerin muß herausfinden, an welche Sportart Sie denken. Spielen Sie in der Gruppe.

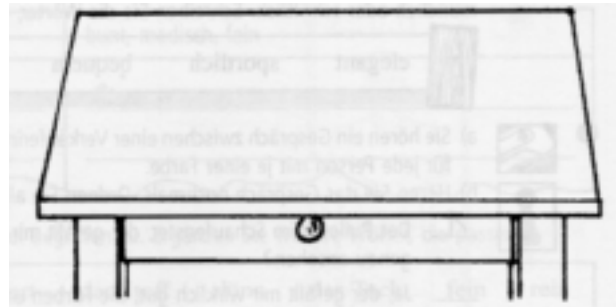
Beispiel:

- Dieses Dingsbuns spielt man in der Halle. Man braucht dazu die Hände.
- Ist es Handball?
- Nein, dazu braucht man die Hände, aber auch noch ein Netz.
- Ist es Volleyball?
- Nein, dazu braucht man auch noch einen Schläger.
- Dann ist es _____ ?

Beispiel 4

Die 'carte blanche' eines leeren Tisches lässt Bilder im Kopf entstehen, die mehr oder weniger üppig ausfallen. Die realitätsnahe Visualisierung ermöglicht eine gute Verankerung im Gehirn und fordert zu einer ständigen, stillen Wiederholung 'bei Tisch' auf. Die Fantasie-Reise über den Markt ist im Imaginären verankert, knüpft aber an konkrete Erfahrungen an. Lehr- und Übungsbuch S. 50.

Decken Sie den Tisch zum Essen. Notieren sie möglichst viele Gegenstände auf dem leeren Tisch.



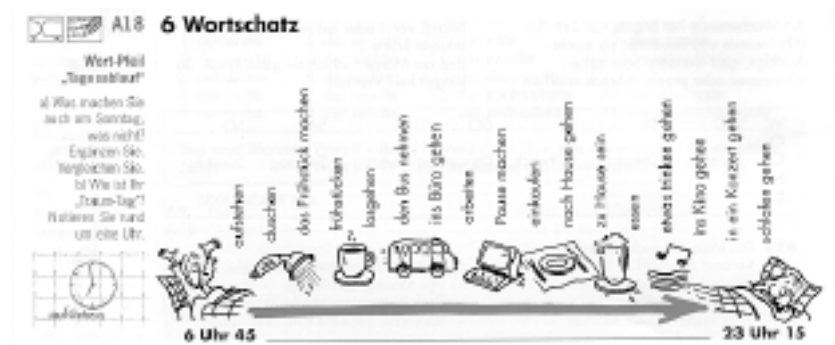
Beispiel 5

Das Beispiel ist dem Grundstufen-Lehrwerk *Moment mal!* entnommen, in dem in jedem Kapitel systematisch Wortschatzkerne dargestellt werden. Die Darstellung soll dabei gleichzeitig für die Lernenden ein Modell sein, wie sie ihren Wortschatz aufbereiten und notieren können.

Der 'Wort-Pfeil' eignet sich für alle Bereiche, die zeitlich strukturiert sind und mindestens einen Anfang haben. Die Visualisierung dient der Semantisierung der Wörter und Ausdrücke. Die Aufgabe fordert die Lernenden in einem ersten Schritt auf, konkreten, alltagsbezogenen Wortschatz auszusortieren und zu ergänzen, d.h. sich den Wortschatz für ihre Situation anzueignen. In einem zweiten Schritt wird die Ebene der Fantasie angesprochen und gleichzeitig eine andere visuelle Darstellung vorgeschlagen, was eine Neuorganisation des Wortfeldes zur Folge hat.

Moment mal! Lehrbuch S. 28.

Die wenigen Beispiele zeigen, wie unterschiedlich die Zugänge und die ablaufenden Prozesse sind. Wichtig scheint uns, dass ähnliche Übungen auch von Lehrpersonen - oder noch besser von Lernenden für andere Lernende - selber entworfen werden können und damit Wortschatz-Lernen im Unterricht zu einer interaktiven Aktivität wird.



MEMO - Lernwortschatz

Der Lernwortschatz umfasst ca. 3000 Wörter. Enthalten ist die Liste des Zertifikatswortschatzes und wichtige Ergänzungen aus der Kontaktschwelle und Aktualisierungen ('Fax', 'Computer' usw.) Die Portionierung in Wortbündeln von 5 bis 10 Wörtern erleichtert das Behalten, die Texte mit den zu lernenden Wörtern bieten eine Einbettung in einen syntaktisch-semantischen Kontext, der nach Lewis⁵ wichtiger ist für die Semantisierung als der Kontext. (Siehe Beispiel S.32) Im Gegensatz zu den sonst üblichen Grundwortschatzen ist die Anordnung des Lernwortschatzes anders: Das Lernwort ist in der 'Geschichte' als bewusst einfach gestaltete Teil-Lücke markiert und ist nicht zwingend auf der gleichen Zeile zu finden. Dies ermöglicht eine direkte Aktivierung des zu lernenden Wortes. Dadurch ergibt sich ein ständiges Hin- und

Herlernen zwischen dem chunk, der 'Geschichte' (und der muttersprachlichen Entsprechung im Falle des zweisprachigen Lernwortschatzes). Die muttersprachliche Entsprechung kann als Erklärungs- und Hilfsmittel dienen und entschlüsselt die Bedeutung in einem konkreten Kontext.

Zur Überprüfung des Gelernten stehen mehrere Möglichkeiten zur Verfügung:

- ein oder mehrere chunks in persönlicher Reihenfolge und Zusammensetzung notieren
- Lücken in der Geschichte auf Fotokopie vergrößern und dann ergänzen
- anhand eines authentischen Textes Wörter identifizieren und das Verstehen überprüfen.

Die Darstellung des Lernwortschatzes ist gleichzeitig ein Modell, um eigenen Wortschatz zu ordnen und zu üben, oder Lernfortschritte zu

Beispiel: MEMO - Lernwortschatz

<p>(sich) verschlechtern die Katastrophe das System das Wachstum(Sg.) der Markt die Firma die Arbeit</p>	<p>Schlechte Nachrichten: Es gibt kein wirtschaftliches Wa _____ tum. Der Ma _____ trocknet aus. Die Nachfrage nimmt ab. Viele F _____ men müssen schließen. Es gibt nicht mehr für all Arb _____. Was passiert, wenn sich die Wirtschaftslage weiterhin versch _____ t? Bricht das Sy _____ zusammen? Kommt es zu ein ckat _____?</p>
<p>(sich) verringern zurückgehen sich erholen schwarze Zahlen entstehen zunehmen aufwärtsgehen (sich) verbessern</p>	<p>Gute Nachrichten: Die Inflation geht zu _____. Die Wirtschaft erh _____ t sich. Neue Fabriken ent _____ en. Die Arbeitslosigkeit ver _____ gert sich. Der Absatz verb _____ t sich. Der Handel im In- und mit dem Ausland _____ t zu _____. Die Betriebe schreiben endlich wieder schw _____ e Zahlen. Es geht mit unserer Wirtschaft wieder aufw _____.</p>

evaluieren. Im Unterricht können anhand von authentischen Texten oder Lehrbuchtexten von den Lernenden (in Gruppen) chunks zusammengestellt werden. Die Abfolge der einzelnen Wörter innerhalb eines chunks wird sicher eine Diskussion auslösen, was eine semantische Differenzierung und eine verstärkte Verankerung zur Folge hat. Fortgeschrittene Lernende können auch Texte mit den Lernwörtern als Lücken schreiben und anderen Gruppen als Übungs- und Testmaterial zur Verfügung stellen. Der Lernwortschatz bietet mit dem deutschen und muttersprachlichen alphabetischen Register und der Liste der starken Verben ein Lern- und Nachschlagewerk für den täglichen Unterricht und das systematische Lernen. Die Angaben zu den regionalen Varianten in Deutschland, Österreich und der Schweiz helfen, sich im deutschsprachigen Raum besser zu orientieren.

Der Lernwortschatz ist ein guter Lernbegleiter für systematische Heimarbeit in einem thematisch orientierten Sprachlernprozess bzw. -unterricht, da er den wichtigsten Wortschatz lernerfreundlich aufbereitet zur Verfügung stellt. In Kombination mit dem Lern- und Übungsbuch und der Hörkassette kann gezielt auf Prüfungen im Bereich des Zertifikats 'Deutsch

als Fremdsprache' vorbereitet werden.

Schlussbemerkungen

Wortschatzarbeit ist eine zentrale Aktivität beim Fremdsprachen-Lernen, denn:

- Ich erschliesse mir über Wörter und Ausdrücke eine neue Sprache;
- Ich entdecke meinen eigenen Lernstil und kann ihn optimieren;
- Ich bin auf ganz verschiedenen Ebenen als Person angesprochen;
- Ich handle mit mir und den Anderen Bedeutungen und damit Weltverständnis aus;
- Ich schaffe mir die Möglichkeit, meine Bedürfnisse, Wünsche, Fantasien, Einstellungen, Erlebnisse und mein Wissen und Können zu kommunizieren.

Damit wird Wortschatzarbeit im Unterricht nicht zu einem lästigen Übel oder einer Anreihung von guten oder schlechten Noten, sondern zu einem spannenden Unternehmen.

Anmerkungen

¹HäUBLEIN, G. / MüLLER, M. / RUSCH, T. / WERTENSCHLAG, L. (1995): *MEMO Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch; Lernwortschatz (Deutsch - Deutsch, Deutsch - Englisch, Deutsch - Italienisch, Deutsch - Französisch, Deutsch - Spanisch)*; Kassette. Berlin / München / Wien / Zürich / New York. Geplant ist eine CD-ROM mit dem Lernwortschatz.

²RAMPILLON, Ute / REISENER, Helmut: *Words - Words - Words*, in: *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch* 1/95, p.5

³Die Darstellung ist angelehnt an: HERMANN, N. (1991): *Kreativität und Kompetenz. Das einmalige Gehirn*. Fulda.

⁴MüLLER, M. / RUSCH, P. / SCHERLING, T. / SCHMIDT, R. / WERTENSCHLAG, L. / WILMS, H. (1996): *Moment mal! Lehrbuch 1*. Berlin / München / Wien / Zürich / New York.

⁵LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove.

Martin Müller

Lukas Wertenschlag

Langjährige Freunde. Mitinhaber der Firma CLC AG, Fribourg. Lehraufträge für Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten Bern und Fribourg. Mitautoren verschiedener Bücher zum modernen Fremdsprachenunterricht: z.B. *Autonomes und partnerschaftliches Lernen*. Lehrwerkautoren bei Langenscheidt (München). Lehrpersonenfortbildner im In- und Ausland. Planung und Organisation von Weiterbildungsprojekten.

Grazia Bernasconi-Romano
Lugano

Et maintenant, apprenez par coeur !

*“Je mehr Wortschatz man sich aneignet, desto besser durchdringt man die Sprache, um mitteilen und sich mitteilen zu können.” Von dieser Überzeugung ausgehend, beschreibt die Autorin eine Zusammenhängende didaktische Einheit, worin exemplarisch zum Ausdruck kommt, wie sich Grammatikunterricht und Wortschatzlernen paaren können, ohne auf frohe und schülerfreundliche Aktivitäten zu verzichten. Im Gegenteil: Didaktisches wird so dargestellt, dass man das Gefühl hat, mitzuleben und bei den französischen Abenteuern von Pinocchio - denn um dessen Heldentaten geht es - mitzufiebern. Dass dabei nicht nur Wortschatz “mit Herz” (par coeur) aufgenommen, sondern auch ein Fensterchen zur französischen Kultur aufgemacht wird, sei nur erwähnt, um die Neugierde der Leser noch mehr anzuregen.
(Red.)*

Et maintenant, apprenez “par coeur”! Comme elle est contradictoire cette consigne qui, traditionnellement, accompagne le *vocabulaire* à apprendre: une poignée de mots disparates couchés en colonne sur la moitié d’une page blanche et séparés, par une ligne bien droitement tracée à la règle, de l’autre moitié occupée, dans le même désordre, par un semblant de traduction. Or, apprendre “par coeur” n’est pas une question de volonté; c’est un acte qui implique tout un processus d’identification, de participation de la personne à ce qu’elle écrit, lit ou apprend.

Etudier le *lexique* d’une langue, c’est isoler des mots - choisis, regroupés par un lien et situés dans un contexte - ayant pour l’apprenant une raison d’être appris et donc une immédiateté d’utilisation dans l’acte de verbaliser comme dans celui de réfléchir. Sauter d’un mot à l’autre, d’un élément grammatical à l’autre et même d’un thème à l’autre, porte uniquement à la confusion sinon au vide. Certes, l’enseignant doit tenir compte de plusieurs facteurs pas toujours faciles à maîtriser: il y a les compétences différentes des élèves; il y a le programme des contenus: mais quelle liberté de traitement! Il est évident qu’on ne peut pas faire un enseignement sur mesure, mais trouver les dénominateurs communs de la classe sur lesquels pouvoir l’ancrer, oui. Car il faut que les élèves puissent s’engager de façon appropriée à leur niveau de compétences et surtout impliquer, risquer leur personne. En outre, le fait de partir des connaissances acquises précédemment (à l’école “elementare” ou ailleurs) valorise l’effort et donne de la continuité. Le plan annuel, qui nor-

malement prévoit l’étude de certains éléments formels de la langue pour que l’élève arrive peu à peu à maîtriser la structure linguistique, pourrait évoluer par exemple grâce à un *enchaînement thématique*, afin que les élèves sachent qu’ils vont de A à Z, qu’il y a un projet, une logique, un sens et qu’ils n’aient pas le sentiment d’aller à l’aveuglette. Dans cette conception, l’apprentissage des éléments grammaticaux et celui du lexique évoluent parallèlement: l’un étant tout aussi important que l’autre pour exprimer, pour communiquer par oral et par écrit actes et idées dans le but principal de créer des liens avec le monde, avec les autres, leur culture, leur vie. Et plus on acquiert de lexique, plus on entre dans la langue pour dire et se dire. L’enseignement de la langue devient ainsi occasion, possibilité pour l’élève de “faire un bout de chemin dans la réalité” avec son “maître” et ses camarades. Il faut éviter le danger de segmenter l’enseignement en abordant des domaines statiques et distincts les uns des autres: dans la vie tout est imbriqué. Et l’enseignement des langues trouve d’innombrables canaux. Tous les domaines peuvent y passer, toutes les expériences, la vie entière à des niveaux évidemment adaptés aux compétences des destinataires. C’est dans cette richesse réelle et authentique que l’apprentissage du français et de tout autre langue qui se veut communicative et vivante puise le lexique qui donne corps au savoir linguistique par son amplification capillaire et moléculaire. L’élève doit être amené à prendre conscience de cette généalogie de son apprentissage de la langue, c’est-à-dire que celui-ci nécessite une régénération continue. Continuité alors dans le *développe-*

ment du lexique et dans sa *ramification*, parfois grâce à la signification des mots, parfois grâce à la morphologie, mais toujours contextualisés. Contexte et/ou image doivent toujours soutenir le mot; car l'image à ce stade (premières années du secondaire I, 4^{ème} année de français) aide encore à mieux fixer les mots, à leur donner la plasticité et la tangibilité qu'ils n'ont pas. Pris isolément, ils n'ont qu'un sens potentiel mais éphémère: ils en acquièrent en s'incarnant dans un message linguistique ample et en situation et se concrétisent pleinement dans l'image mentale et picturale que nous nous en faisons ou qu'on nous fournit. C'est pourquoi le lexique à apprendre est constitué surtout par les mots des élèves mis en commun au cours de leur recherche et découverte continues: l'*approfondissement* lexical, c'est le savoir de la classe, un enrichissement mutuel, il n'appartient qu'aux élèves; c'est à eux d'apprendre à le gérer. Car comment fait l'élève à mémoriser un ensemble de mots, même les plus récurrents, s'il n'a aucune raison de se dépenser? Et il n'est pas question d'obligation, ni non plus de délai fixé par l'enseignant. Il est nécessaire que l'apprenant désire et puisse associer, relier, (mieux:) enchaîner les éléments linguistiques nouveaux à quelque chose qu'il sait et qui lui appartient déjà ou qu'il voudrait faire sien: en somme, il faut qu'il crée des liens pour apprivoiser ...de nouveaux mots!

Vivre les mots en laissant les lettres se métamorphoser en images, en actes et en gestes, se laisser "toucher" et se laisser interpeler par eux, c'est alors qu'ils auront une chance d'être fixés dans la mémoire. Apprendre "par coeur" ce sera ainsi - mais seulement à ces conditions - la bonne expression pour indiquer l'assimilation lexicale d'une langue.

Un voyage au Pays du lexique

Une trouvaille: l'amour du français pour l'italien

En 1947, Fernand Rouvray publie *Les aventures de Pinokio* (Féerie en trois actes, et 10 tableaux, d'après le roman de Collodi, Ed. Albin Michel, Paris), qui n'est pas une traduction, mais une adaptation théâtrale, précédée d'un *Prologue* original. Celui-ci, adapté aux compétences des élèves italophones du premier cycle d'école "media" d'aujourd'hui, soutient efficacement un travail didactique.

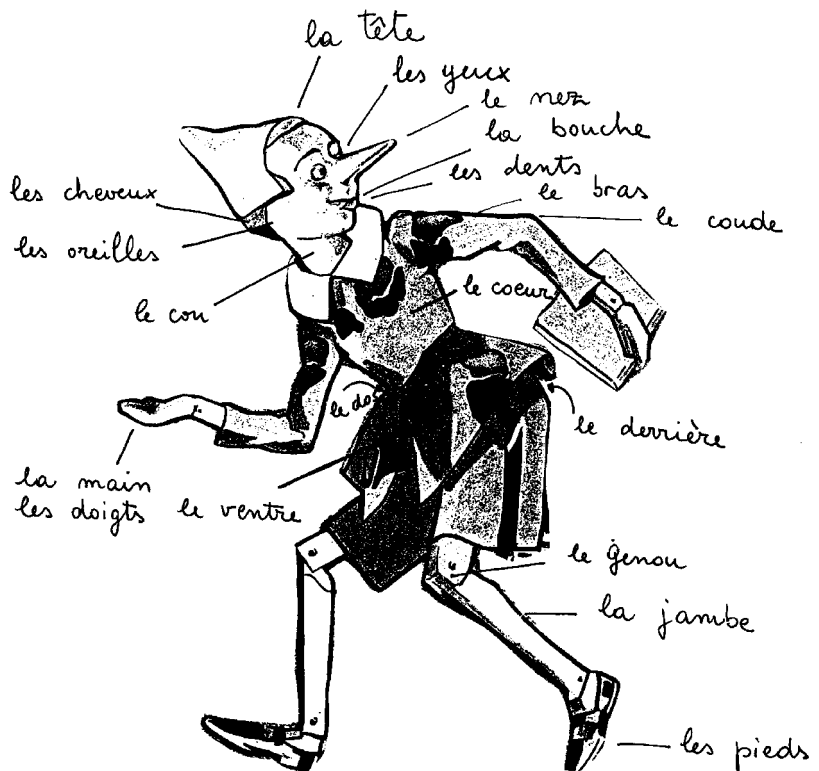
Synthèse du Prologue

Le Pinokio de Rouvray fuit non seulement la maison paternelle et l'école de son village, mais aussi sa Patrie. Son Pays de Cocagne? Le pays de Gribouille: la France!

Ses péripéties sont odysseïennes car Pinokio veut connaître, comme le héros grec, et se lance dans l'aventure!

C'est Eugène, le Lucignolo de la situation, qui lui suggère cette expédition hors de tradition. A pied, il s'engouffre dans le noir tunnel du mont Cenis, une minuscule lanterne à la main. Peu s'en faut qu'il provoque un désastre: le déraillement du train! Furieux, le mécanicien stoppe le train et le conduit par les oreilles chez le brigadier de la douane de Modane. Les yeux et le nez de l'enfant de bois impressionnent les curieux qui les suivent. A la douane, Pinokio a de la peine à s'expliquer en français! Il s'enfuit encore une fois et, sans billet, car il n'a pas d'argent, il prend le train pour Lyon: il se cache sous une banquette, affamé et le corps fatigué, jusqu'à la fin du voyage. Puis, encore à pied, il s'achemine vers Paris pour

Le corps



Plan de l'unité didactique

Chaîne thématique du Plan Annuel: **moi - l'école - la vie** (pratique)

Unité didactique: - Où va Pinokio? - A l'école! - Non, en....France!!!

Texte de référence : *Prologue* (cf. ROUVRAY, F. (1947): *Les aventures de Pinokio*, Féerie en 3 actes et 10 tableaux, d'après le roman de Collodi, Paris, Albin Michel, pp. 13-19), adapté par l'enseignant aux compétences de la 1ère classe / La Traccia (Bellinzona).

Thème: Le voyage

Objectif général: Initiation à la culture française.

Contenus*:

- lexique: 1. parties du corps
2. lieux géographiques
3. moyens de transport
- verbe "aller" (indicatif, présent)
- prépositions: à, en
- actes de parole: savoir demander et donner des informations.

Objectif didactique:

- De la culture maternelle à la culture de la langue étrangère.
- De la compréhension du texte à l'approfondissement lexical, à l'exploitation du texte et du lexique appris.

* En ces lieux, nous nous bornerons à mettre en relief l'itinéraire didactique concernant essentiellement l'étude du lexique.

rencontrer enfin les copains des contes français. Une grand-maman l'attrape et lui tire elle aussi les oreilles. Elle l'excuse d'avance, comme toutes les grand-mamans, pour toutes ses coquinerries. C'est elle qui le présente aimablement aux petits Français, que Pinokio est venu connaître par ce voyage un tantinet périlleux, et qui leur racontera l'histoire collodienne que, bien évidemment, les enfants italophones connaissent déjà par coeur...

Un vrai voyage d'étude...

Essayons donc de suivre Pinokio dans son voyage français avec une classe de première année d'école "media". La familière marionnette en bois, pour les pré-adolescents plus vivante que les vivants, fait son apparition en classe. Immédiatement on lui donne le rôle de mascotte. Mieux, de véritable éclairer qui guidera et accompagnera les élèves dans leur périple lin-

guistique.

Le voyage commence dans l'hilarité car on apprend que Pinocchio a été rebaptisé "Pinokio" par le collègue français de Collodi et furent les rires chaque fois qu'on prononce son nom francisé avec le i qui s'aiguise et le drôle d'accent qui tombe sur le o final!

Que d'élèves sur les tests de français francisent leur prénom... l'identification est vraiment en acte.

Pinokio, le mal aimé de l'école, qui achemine les élèves vers la France et qui, là, se voit contraint de parler correctement le français tout comme eux! Oui, Pinokio bégaie en confondant les sons et se fait réprimander par le brigadier de Modane tout comme l'élève par l'enseignant de français!

Tout ce que les élèves apprendront au cours de ce voyage (les parties du corps du voyageur Pinokio, les lieux géographiques qu'il traverse, les moyens de transport qu'il utilise) a déjà une motivation indéniable: la

décision de se mettre dans la peau de Pinokio et de vivre son aventure vers le pays de la langue française! L'étude du lexique inhérente à l'aventure de la marionnette de Collodi-Rouvray n'est qu'un des fils de cette expérience didactique, mais elle est la "conditio sine qua non" pour faire partie de ce voyage.

Itinéraire didactique

Préliminaires

Avec le personnage de Pinocchio, qui de la fonction de "non-élève" passe à celle de "voyageur", cette Unité Didactique marque le passage du thème *l'école* à celui de *la vie* (pratique). En effet, Pinocchio avait introduit le thème *l'école* par la vision du *dessin animé* de Walt Disney version française. Mais voilà que "Pinokio", conduit en France par un collègue de

Collodi, y guide aussi la classe. Les élèves ont dédié à leur héros une *exposition* d'innombrables éditions des *Avventure di Pinocchio* de Collodi, auxquelles l'enseignant a ajouté une traduction française, pour rappeler qu'on n'était pas en train de faire fausse route!

Une *synthèse du conte* de Pinocchio a été réalisée par les élèves: par groupes ils ont écrit au moyen de *mind-map* les éléments-clé. Un *mind-map* de mise en commun les a regroupés. La *fiche* p. 114 du *Materiale Ponte* a donné la possibilité aux élèves de connaître la date de naissance de Pinocchio.

Evaluation de cette phase préliminaire: les élèves ont dû remplir la *carte d'identité* de Pinocchio en répondant par écrit aux questions posées oralement par l'enseignant; ce qui leur a permis de se remémorer certains actes de parole appris auparavant.

Première phase

Lecture intégrale du texte de référence à haute voix par l'enseignant. Les élèves écoutent sans texte sous les yeux.

Chaque élève note trois mots entendus qui lui paraissent importants. Mise en commun des mots-clés du contenu du texte retenus par les élèves: les élèves communiquent oralement les mots à l'enseignant, qui les écrit au tableau; aidés par ces mots et par les questions de l'enseignant, les élèves essaient de synthétiser oralement le récit.

Deuxième phase: Qui part? Un nez, un corps en bois, ...Pinokio!

Lexique: Les parties du corps

Evaluation des pré-connaissances sur les noms des "parties du corps": L'enseignant lit le texte. Les élèves écoutent en ayant une silhouette de Pinokio sous les yeux, sur laquelle ils

doivent inscrire (l'orthographe ici n'est pas évaluée) les noms des parties du corps entendues et reconnues. L'enseignant ramasse les silhouettes. Mise en commun au moyen d'un agrandissement de la silhouette de Pinokio: les élèves disent oralement à l'enseignant les noms des parties du corps entendues dans le texte et tous ceux qu'ils savent en plus; l'enseignant les écrit sur la silhouette. Le champ sémantique élaboré par les élèves eux-mêmes, grâce à leurs connaissances assemblées, est recopié dans le cahier "les mots français".

On cueille l'occasion pour répéter, grâce à ce lexique, la phonétique déjà étudiée.

Pré-évaluation: mémorisation de l'orthographe du lexique "les parties du corps".

Evaluation: compléter des phrases en rapport aux images par le nom d'une partie du corps.

Troisième phase: D'où part et où va Pinokio? Il part d'Italie et il va en France: à Lyon, à Paris...

Lexique: Lieux géographiques

Les élèves lisent silencieusement le texte, qu'ils ont déjà entendu lire à haute voix, et après avoir repéré les noms géographiques, ils les inscrivent sur une carte toponymique individuelle (Atlas à disposition).

Mise en commun au moyen d'un agrandissement de la même carte. Les élèves à tour de rôle viennent inscrire sur la carte suspendue les noms des lieux trouvés dans le texte. La classe fait attention et indique les erreurs en comparant avec le travail fait individuellement.

Elargissement de la toponymie de la carte grâce au savoir de la classe.

Quatrième phase: Comment voyage Pinokio? A pied et en train

Lexique: Les moyens de transport

A la question "Comment voyage Pinokio?" les élèves répondent après avoir entendu le texte, après l'avoir lu silencieusement et encore à la mai-

son, donc mnémoniquement.

L'enseignant pose la question à la classe: "Est-ce que vous connaissez d'autres façons de voyager?"

Les réponses des élèves sont inscrites au tableau.

Les élèves recopient sur leur cahier le lexique "les moyens de transports" élaboré ensemble.

Comme devoir: chaque élève apporte des images de moyens de transport découpés dans les journaux ou dans les magazines.

Application du lexique: par groupes, les élèves préparent des panneaux avec les images apportées et sous chaque image ils écrivent quelque chose.

(N.B. Dans notre expérience, un groupe n'a écrit que le nom du moyen de transport; un deuxième groupe a écrit une petite phrase; un troisième groupe a composé une histoire où il était question de Pinokio et de moyens de transport).

Chaque groupe présente son panneau: la présentation sera partagée entre les élèves de telle sorte que tous puissent s'exprimer.

Double évaluation: celle des champs sémantiques "lieux géographiques" et "moyens de transport". Les élèves doivent: compléter des questions, répondre au moyen d'une carte géographique et écrire une légende sous des images illustrant des scènes où il est question de moyens de transport.

Cinquième phase: Avec qui va Pinokio en France? "Avec Ougène... Ou.... Eu.... Eugène ...

Lexique et phonétique: /u/ /oe/ /ø/

Grâce à l'écoute et à la lecture individuelle du texte, les élèves découvrent que Pinokio doit apprendre la phonétique française. En répondant à la question orale posée par l'enseignant: "Qui propose à Pinokio un voyage en France?", les élèves découvrent que Pinokio confond le son /u/ et /oe/.

L'enseignant se pose la question: Est-ce que les élèves savent bien différen-

cier ces sons?

Les élèves cherchent dans tout le texte les mots avec le son /u/ et ce sera une répétition car ils le connaissent déjà. Travail écrit individuel et évalué individuellement.

Quant au son /oe/, les élèves cherchent dans leurs connaissances de la langue orale s'ils connaissent des mots contenant ce son. L'enseignant les écrit tous au tableau en arbre-soleil et ensuite les élèves déduisent la/les graphies possibles du son /oe/.

Ils copient les mots dans leur cahier. Evaluation: les élèves doivent remplir un tableau partagé en trois colonnes qui séparent les sons /u/ /oe/ et /ø; ils doivent inscrire dans la bonne colonne les mots-sons prononcés par

l'enseignant et qui ont été choisis dans le texte.

(N.B. La différenciation du son /u/ et /oe/ paraissant trop simple, le test a été rendu plus difficile par l'adjonction de mots contenant le son /ø/.)

Phase conclusive

- *Evaluations* englobant l'assimilation de tous les types de lexique (et des autres contenus) appris.
- Questionnaire écrit de compréhension écrite du texte.
- Rédaction d'une lettre à Pinokio.
- Interprétation théâtrale du texte (fidèle ou libre) par groupes. Enregistrée.

En guise de conclusion

Voilà, le voyage linguistique est terminé. Les élèves ont été amenés à élargir leurs connaissances lexicales et à accroître leur curiosité à l'égard de la culture française.

Et si paradoxal que cela puisse paraître, grâce au symbole de l'anti-école : Pinocchio.

Grazia Bernasconi-Romano

Licenciée ès Lettres à l'Université de Fribourg, elle enseigne le français à la Scuola Media La Traccia (sec. I) de Bellinzona.

Où va Pinokio?

Apprendimento del lessico: bibliografia selettiva

LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*, London, Language Teaching Publications.



The title alone of this book sounds like a challenge. After the succession of various approaches (grammatical, structural, communicative,

etc.), here is an author who sets out on a path which is seemingly easier and perhaps a little provocative: placing lexis at the centre of language learning and setting off from the belief that „language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar.“

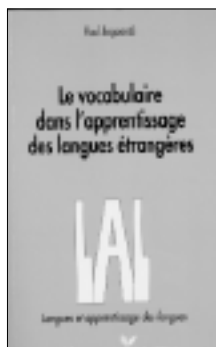
This book is very rich in ideas and food for thought about a critical re-reading of some important L2 learning theories - Krashen's in particular - in order to understand the role and nature of lexis and to define a didactic approach which takes seriously the systematic integration of the teaching and learning of vocabulary into the activities undertaken in class and at the level of individual study.

GALISSON, R. (1991): *Der la langue à la culture par les mots*. Paris, Clé international.

C'est à juste titre que Robert Galisson peut être considéré le précurseur de la réhabilitation du lexique dans la didactique des langues. Dans cet ouvrage qui propose, à côté d'articles publiés dans différentes revues vers la fin des années '80, une contribution intitulée "Esquisse d'un modèle curriculaire d'organisation et de description des

contenus lexico-culturels", un pas important est franchi vers une approche didactique qui intègre systématiquement la dimension lexicale et culturelle. Ce n'est pas un hasard si lexique et culture sont indissociables dans une perspective tendant à intégrer langue et culture dans l'enseignement/apprentissage grâce au vocabulaire. Ce dernier étant apte à jouer le rôle de passerelle entre la langue, constituée de mots, et la culture, omniprésente dans les mots.

BOGAARDS, P. (1994): *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Langue et apprentissage des langues, Paris, Hatier/Didier.



Dans cet ouvrage l'auteur fait le point de la situation de l'apprentissage du lexique dans les L2. Le lecteur intéressé par une vue d'ensemble y trouvera un éventail assez complet et

actuel des hypothèses, des points de réflexion et des propositions didactiques qui ont accompagné, ces dernières années, la renaissance du lexique comme moment vital de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Le chapitre d'introduction qui éclaire quelques concepts de linguistique est suivi d'une brève discussion (parfois même quelque peu réductrice) sur les implications cognitives de l'apprentissage du lexique. La seconde partie du livre aborde les questions

didactiques avec une attention particulière pour les processus de sélection, d'apprentissage et d'enseignement (exercices, parcours didactiques) du vocabulaire. Dans l'ensemble, et malgré quelques passages peu clairs et quelques répétitions, il s'agit d'un livre utile qui permet de se faire une idée assez claire et articulée des problèmes de l'enseignement/apprentissage du lexique.

ELA, n° 97, janvier-mars 1995, Paris, Didier.

Lexiculture et enseignement



La revue d'*Études de Linguistique Appliquée* a consacré un numéro à la notion de *lexiculture*.

Le terme de lexiculture est un néologisme proposé par R. Galisson il y a

déjà plusieurs années. Il cherche à rendre l'idée que les mots ne véhiculent pas que leur dénotation, mais sont „chargés“ culturellement.

Dans notre production langagière dont le but premier n'est pas de décrire, d'étudier ou de transmettre la culture, celle-ci est tout de même présente à travers le choix lexical, les métaphores, certains jeux de mots (calembourgs, mots-valises) ou la polysémie (par exemple des noms propres de marques).

Si certains articles semblent ne prendre le thème que comme alibi, il en est d'autres qui explicitent très bien cette notion et ses implications (R. Galisson, P. Musarra) et montrent en quoi elle

peut être utile en classe de langue (M. De Carlo, E. Baliva & D. Gennaro, V. Rialland-Addach).

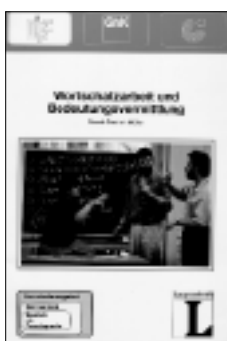
Fremdsprache Deutsch, Oktober 1990, München, Klett.



Tips und Tricks zum Wörterlernen braucht wohl jede Lehrerin und jeder Lehrer. Wenn sie kompakt und anschaulich präsentiert werden, dann umso besser.

Dies bietet die thematische Sondernummer von *Fremdsprache Deutsch*, die zwar schon 1990 erschienen ist, aber kaum von ihrer Aktualität eingebüsst hat. Umsomehr als auch der Wert der einführenden Beiträge - etwa von C. Schouten-Van Parreren mit dem Titel "Wider das Vergessen" oder von G. Neuner (Mit dem Wortschatz arbeiten)- nicht beeinträchtigt wurde.

MÜLLER, B.-D. (1994): Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung, Berlin, Langenscheidt.



Eine Fundgrube mit Konzept: Dies ist das Handbuch von Bernd-Dietrich Müller, das Teil der Reihe zum Fernstudienprojekt Deutsch als Fremdsprache ist und zur Utensilienkiste eines jeden Fremdsprachenlehrers gehören sollte, unabhängig von der unterrichteten Sprache, zumal das vorgestellte Handlungswissen durchaus transfe-

rierbar ist. Der Autor liefert einen wertvollen Beitrag zur Erleichterung des didaktischen Zuganges zur kulturellen Dimension des Wortschatzes. Dies geschieht zum einen mit knappen und klaren Ausführungen zur linguistischen und kognitiven Struktur des Wortschatzes und zum anderen zur Semantik als Brücke zwischen Wort als Bedeutungsträger und Kultur als erlebte Wirklichkeit. Im Hinblick auf die konkreten Bedürfnisse aus der Unterrichtspraxis führt das Handbuch durch zahlreiche, gut strukturierte Techniken und Strategien, die konsequent mit Beispiele illustriert werden. Dabei geht es primär darum aufzuzeigen, wie man auf anregende Weise, kulturspezifische Bedeutungen im Unterricht aufarbeiten und die Lernenden zu einem aktiven und forschenden Kulturverhalten anleiten kann.

TREVILLE, M.-C. / DUQUETTE, L. (1996): Enseigner le vocabulaire en classe de langue, Paris, Hachette.

L'ouvrage jette un pont entre la didactique des langues et l'apprentissage du vocabulaire, „siège des significations brutes“. Une réhabilitation d'autant plus nécessaire que la discipline était cantonnée dans le domaine strictement linguistique, et que les méthodologies dites communicatives semblaient l'oublier quelque peu. Le livre comporte quatre parties: *Des concepts fondamentaux*, rappel des aspects linguistiques fondamentaux et des recherches actuelles en lexicographie; *L'apprentissage du vocabulaire*, où l'on passe en revue les théories psycholinguistiques récentes sur la cognition, le fonctionnement de la mémoire et les mécanismes mentaux de l'acquisition des langues; *L'enseignement du vocabulaire*, qui propose une procédure didactique apte à aider les apprenants à développer leur compétence lexicale; *La mesure des connaissances lexicales*, où l'on traite

des différents tests permettant d'évaluer les connaissances lexicales.

BÖRNER W. / VOGEL K. (1994): Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb, Tübingen, Gunter Narr.



Verschiedene Autoren diskutieren in diesem Buch neuere Vorstellungen zum mentalen Lexikon, die die Speicherung des Wortschatzes im Langzeitgedächtnis

inklusive phonologischer, grammatischer und semantischer Informationen modellieren. Es werden erstmals die fremdsprachenbezogenen Ansätze aus der Forschung zusammengefasst. Originalbeiträge thematisieren u.a. den Aufbau des mentalen Lexikons, die Wissensrepräsentation, Prozesse der Semantisierung und des Abrufs von gespeicherten Informationen, Mensch-Maschine-Parallelen, lexikalische Lernprozesse und schliesslich entsprechend konzipierte Lehrmassnahmen.

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

Anyone interested in significant works on the theme of the teaching of vocabulary must necessarily consider this reader which, although somewhat dated (1988), contains a collection of articles whose clear concepts are still valid today. In addition to the introductory texts of the editors, the contributions of James Nattinger ("Some current trends in vocabulary teaching"), Paul Nation and James Coady ("Vocabulary and reading") and Della Summers ("The role of dictionaries in language learning") are also of particular interest.

Mariagrazia Margarito
Torino

Fenomeni di stereotipia nelle guide turistiche: *clichés d'appellation*

Cette contribution prend sa place à l'intérieur de recherches menées à l'Université de Turin sur les phénomènes de stéréotypie dans les guides touristiques contemporains. A partir d'un corpus de trois guides français, parmi les plus connus, traitant de l'Italie du nord il est question ici d'une des plus évidentes actualisations du stéréotypage de langue, à savoir les clichés d'appellation, ces étiquettes à si forte valeur de synthèse des innombrables réels d'une ville, d'un endroit célèbre, d'un monument qu'ils sont interchangeables avec le nom propre de cette même ville, de ce même endroit, de ce même monument: Aoste: Rome des Alpes, Vérone: ville de Roméo et Juliette, Trévise: ville peinte... Une ébauche de typologie de ces clichés d'appellation est aussi présentée dans ces pages.

Il Canal Grande: la più bella strada del mondo

Il nostro contributo a questo numero dedicato al lessico comprende un insieme di riflessioni su composizioni lessicali rigide, o parzialmente rigide con le quali città, monumenti, luoghi e personaggi vengono etichettati nelle guide turistiche. Parlare del Canal Grande di Venezia come della “più bella strada del mondo” o di Treviso come “città dipinta” significa utilizzare formule sulla cui pertinenza certo non ci interrogheremo, ma che ci interessano come fenomeni di lingua e di stereotipia.

Gli appunti qui presentati sono da collocarsi nell'ambito di una ricerca che da più di un anno si sta conducendo presso l'Università di Torino sugli stereotipi di lingua e di immagine quali ce li propongono le guide turistiche. Per noi, guide turistiche contemporanee francesi che trattano dell'Italia.

A loro volta queste indagini si ricollegano a lavori - alcuni già portati a termine - sull'alterità, la percezione ed immagine dell'“altro a noi vicino”, nel nostro caso dell'Italia per la Francia e della Francia per l'Italia (Werly, 1995, 131-193; Margarito, 1995, 31-41). Le guide turistiche ci erano parse luoghi privilegiati in cui reperire i processi di stereotipia, manifesti o celati, comunque inseparabili dalla particolare tipologia testuale cui appartengono i documenti sui quali è caduta la nostra scelta: vengono descritti un paese e una cultura “altri” seguendo itinerari (in senso proprio e figurato) collaudati da tutta una tradizione storica, attraverso la condensazione (quindi sintesi, selezione e riduzione) delle molteplici dimensioni della realtà straniera.

Selezione di dati che assumono valo-

re globalizzante e generale, ripetizione dei medesimi e quindi stabilità - rigidità - dell'assunto: e questi sono elementi costitutivi della stereotipia, su cui torneremo tra breve.

Le guide che costituiscono il nostro corpus di partenza sono *Les Guides Bleus Italie Nord et Centre* (1992; GB), *Le Guide Michelin Italie* (1991; GM) e *Le Guide du Routard Italie du Nord* (1994; GR), diverse tra di loro per struttura e per pubblico cui si rivolgono. (Cf. riquadro a p.41).

In particolare ci siamo occupati dell'Italia del nord.

Dal cliché allo stereotipo

In questi testi a forte referenzialità volevamo analizzare la presenza degli stereotipi, possibilmente anche il loro sorgere, il loro disporsi, o meno, in certe rubriche piuttosto che in altre, le loro configurazioni diverse. Possiamo anticipare al riguardo che clichés, luoghi comuni, stereotipi affiorano con indifferenziata frequenza in ogni parte del discorso “guida turistica”.

Metodologicamente, uno dei primi punti da definire è stato il significato - e la storia - del termine generico *stereotipo*. La letteratura sull'argomento è ricchissima e in questi ultimi anni ha dimostrato rinnovato vigore.¹ In questa sede riporteremo la distinzione proposta da R. Amossy nel volume *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype* (1991) che si è dimostrata per noi utile strumento operativo.

La studiosa chiarisce la nomenclatura spesso sinonimica di *cliché*, *lieu commun*, *idée reçue* facendo rilevare che essi hanno preceduto cronologicamente *stéréotype* (Amossy, 1991,

25 sgg.). Quest'ultimo è all'origine termine di tipografia "imprimé avec des planches dont les caractères ne sont pas mobiles, et que l'on conserve pour de nombreux tirages" (*Grand Dictionnaire Universel du XIXe siècle* di P. Larousse). Il suo passaggio al senso figurato è registrato come "ce qui ne se modifie point, reste toujours le même".

Lieu commun rimanda al significato d'origine retorica (topoi); nel secolo scorso *commun* acquisì l'accezione di "vulgaire, inférieur" e quindi *lieu commun* è "une idée que tout le monde utilise". Semanticamente molto vicina, l'*idée reçue* pare essere focalizzata sull'accettazione senza giudizio critico di opinioni collettive che vengono adottate tali e quali.

Come *stéréotype*, *cliché* appartiene originariamente al lessico della tipografia. Verso il 1870 passa nel campo semantico della fotografia ("négatif en photographie") acquistando contemporaneamente il significato di "phrase toute faite que l'on répète dans les livres ou la conversation". R. Amossy commenta che il *cliché* può esser accomunato alle "expressions figées", alle sequenze lessicali rigide o semirigide che abbondano nei testi scritti e nelle conversazioni. L'analisi prosegue estendendosi a termini affini come *type*, *mythe* e *doxa*.

Della precedente puntualizzazione ci siamo serviti per una ulteriore conferma del valore generico di *stéréotype* ("Opinion toute faite, réduisant les singularités[...] Association stable d'éléments [images, idées, symboles, mots] formant une unité", recita il *Nouveau Petit Robert*, 1993) e per utilizzare *cliché* collegandolo di preferenza a fenomeni di rigidità lessicale. Là dove, nella prima parte del presente lavoro, abbiamo indicato che ci siamo occupati degli stereotipi di lingua e d'immagine precisiamo ora che per i primi ricorremo al termine *cliché*. Dei secondi, comunque non separabili dai precedenti, non tratteremo in questa sede.

Sempre in campo metodologico la nostra rilevazione si è basata su tre componenti essenziali d'ogni processo di stereotipia: l'associazione di due oggetti, o di due nozioni, o di un oggetto e una nozione (Slatka, 1994, 35-36), la stabilità (leggasi, di conseguenza, la rigidità) e la ridondanza. Per la prassi, l'indagine si è esplicitata in schedature dei dati reperiti e in classificazioni dei fenomeni stereotipici.

A livello lessicale sono risultati interessanti certi italianismi utilizzati per dare "colore locale" là dove il francese non solo possiede il vocabolo, ma detto lessema viene regolarmente impiegato nelle pagine della guida turistica. Citiamo *passeggiata*, *gelato*, *mamma*, *bella ragazza*... L'impiego del termine italiano arricchisce il lessema di fasci semici a funzione di "invitation au voyage" e di

incontrovertibile italianità. In ottica di stereotipi ci si potrebbe chiedere perché avere privilegiato quegli italianismi e non altri: se *passeggiata* è più "italiana" di una "promenade italienne", le componenti di associazione e di ripetizione la irrigidiscono in una accezione ove confluiscono tratti semici di italianità debitori anch'essi a luoghi comuni non rinnovati: dolce far niente, piacere di vedere e di farsi vedere, una certa "arte di vivere"...

Colpire l'attenzione e la memoria

Particolare interesse hanno suscitato nei gruppi di studenti universitari che hanno partecipato alla ricerca quelli che abbiamo chiamato *clichés d'appellation*. Reperibili anch'essi a livello lessicale, si presentano in ef-

Mumprecht, *Raum Schrift*, 1972

fetti come lessie semplici o complesse: per queste ultime prevale la struttura di sinapsia, secondo la classica definizione di Benveniste: "un type de composition qui [...] consiste en un groupe entier de lexèmes, reliés par divers procédés, et formant une désignation constante et

spécifique. On en trouve le noyau initial dans des exemples déjà anciens comme: *pomme de terre, robe de chambre, clair de lune, plat à barbe.*" (Benveniste, 1974, 172).

Clichés d'appellation sono per noi quelle etichette, specie di soprannomi

a carattere generalizzante ed esclusivo, fatte per colpire l'attenzione ed essere facilmente memorizzate con cui città, luoghi, istituzioni vengono sintetizzati. Giungono ad avere funzione alternativa al nome proprio (linguisticamente d'altra parte possono essere considerati "nomi propri misti"). Palese è la loro forza d'associazione - di immagini, di nozioni, di oggetti - e di sintesi, unidirezionali però. Sul piano retorico si avvalgono della figura dell'antonomasia, sul piano discorsivo si apparentano alla perifrasi e si avvalgono spesso di superlativi.

Dallo spoglio di dati riguardanti l'Italia del nord proponiamo, elencati qui di seguito, clichés d'appellation che ben illustrano questo fenomeno in alcune sue varianti:

Aosta:

Rome des Alpes (GB, 160, 163; GR, 71)

Torino:

métropole italienne de la mécanique (GM, 220)

capitale européenne de l'automobile (GB, 792)

ville de l'automobile et de la FIAT (GB, 645)

ville-FIAT (GB, 792)

Torino

- piazza San Carlo: *rendez-vous des élégantes* (GM, 221)

- *salon de Turin* (GR, 80)

- statua di piazza San Carlo: *cheval de bronze* (GR, 80)

- via Accademia delle Scienze: *rue des musées* (GB, 801)

Torino/Piemonte:

Turin et le désert piémontais (GB, 643)

Ivrea:

capitale de la machine à écrire (GR, 72)

Strada dei castelli dell'alto Monferrato:

route du vin (GM, 225)

Cervo:

paradis des peintres (GR, 87)

Arcumeggia:

- **Les Guides Bleus Italie Nord et Centre (1992; GB)**
- **Le Guide Michelin Italie (1991; GM)**
- **Le Guide du Routard Italie du Nord (1994; GR)**

GB e GM presentano in ordine alfabetico città e luoghi da visitare (GB anche le regioni), GR per regioni all'interno delle quali è proposto un itinerario (recentemente, 1995, GR ha dedicato a Venezia un intero volume). Le grandi isole italiane, Sicilia e Sardegna, sono disposte nel GM alla fine del volume, in sezioni a parte.

Estremamente sobrio, referenziale, GM può soddisfare qualsiasi pubblico. Le informazioni generali sulla fisionomia geografica dell'Italia, sulla storia e storia dell'arte, letteratura, musica, cinema, sull'Italia del giorno d'oggi - economia, stampa, moda, gastronomia, vita quotidiana sono reperibili in una *Introduction au voyage* con cui esso inizia.

Di queste tre, i GB sono i più legati alla tradizione letteraria dei "récits de voyage". L'universo della letteratura è un punto di riferimento anche nella macrostruttura dei GB, infatti ad una introduzione a valore eminentemente pratico (*Le voyage, Quand partir, Formalités*, ecc.) seguono dei saggi riuniti sotto il titolo *Comprendre l'Italie du Nord et du Centre* il cui scopo è di tracciare a grandi linee "les différents aspects de la civilisation italienne" (1992, 6).

Il pubblico cui si rivolgono i GB è costituito da lettori e viaggiatori colti che non disprezzano né l'erudizione né le annotazioni (forse eccessive) in cui la referenzialità si stempera in una pseudo-letterarietà sentimentale.

Nella tipologia testuale delle guide turistiche il GR occupa un posto a sé. Rivolta ad un pubblico giovane, o comunque giovanile, che dispone di misurati mezzi finanziari e che non disdegna di muover-

si con lo zaino in spalla servendosi di eventuali mezzi di trasporto pubblici e di fortuna (autostop) questa guida dà in macrostruttura informazioni su ostelli della gioventù, campings, alberghi, trattorie e ristoranti. A differenza dei GB, in cui i riferimenti storici e le descrizioni dei musei e delle opere in essi contenute sono abbondanti, e del GM in cui compaiono comunque, pur nella sobrietà già esplicitata sopra, nel GR i tratti della cosiddetta "culture cultivée" occupano uno spazio minore, annunciato da titoli di rubrica quali *Interlude culturel, Notre quart d'heure culturel*.

Importante invece, caratteristica anzi del GR quella che abbiamo chiamato "fonction de maternage" della scrittura dei compilatori del testo nei confronti del lettore viaggiatore. Alludiamo ai continui, premurosi consigli che assurgono persino a rubrica (*Où boire un verre en grignotant un morceau? Où déguster d'onctueuses glaces?*) e che abbondano nelle pagine di questa guida: indicazioni di luoghi in cui si starebbe bene per scrivere una cartolina, inviti a trascorrere una serata o ammirare l'aurora in un magico paesaggio, la raccomandazione di portar con sé un indumento caldo perché può far freddo... L'obiettivo per il cui raggiungimento si è iniziata e portata avanti questa ricerca - i processi stereotipici nelle guide turistiche, loro tipologia ed eventuali loro specificità - ci ha condotti ad operare delle scelte per poter interrogare un corpus sufficientemente omogeneo da essere luogo di confronti.

Abbiamo quindi lasciato in disparte, per lo meno nella prima fase di "défrichage du terrain", le puntuali descrizioni di opere d'arte, musei, gallerie perché non ugualmente presenti nei tre testi del nostro corpus di partenza, e così le indicazioni di alberghi, ristoranti, e gli excursus storici.

galerie en plein air de la fresque (GB, 504)

Milano:
capitale économique du pays (GB, 524)
capitale économique de (toute) l'Italie (GM, 15)
capitale économique d'Italie (GR, 93)
Barcelone transalpine (...) *bouilloire culturelle*(GR,93)
ville phare (GR, 94)
capitale de la création et de l'imagination (ibid.)
 città delle occasioni (...) *ville des possibles (ibid.)*

Milano
 • Galleria Vittorio Emanuele II: *salon de Milan* (GB, 533)

Lago di Como:
 citando Stendhal: “*le plus beau site du monde*” (GR, 128)

Sabbioneta:
petite Athènes (GM, 200)

Venezia:
ville unique au monde (GB, 840)
la plus belle ville du monde (GR, 165)
Cité des Doges (GR, 165)
ville symbole du tourisme mondial (ibid.)

Venezia
 • Canal Grande: con citazione: “*La plus belle rue que je crois être en tout le monde*” (GB, 858; GM, 216; GR, 178)
 • piazza San Marco: con citazione: “*salon de marbre sans toit*” (GB, 845; GM, 214)
 • Basilica di San Marco: *église d'or* (GB, 848; GR, 180)
 • Museo Peggy Guggenheim:
 • Peggy Guggenheim: *muse des surréalistes* (GM, 237; GR, 183)
 ultima dogaresa (GB, 896)

Vicenza:
 “*cité réfléchie* (...) *reflet de la Sérénissime*” (GB,942)
Venise de terre ferme (GM, 222)

Verona:
ville-musée (GR, 205)
ville de Roméo et Juliette (ibid.)
la plus belle ville d'art de Vénéti

après Venise (GM,219)
 Verona
 • Liston e via Mazzini: passeggiata ottima (GB, 925)
 Treviso:
ville peinte

La più immediata delle osservazioni ci porta a considerare il vario dispiegarsi dei clichés d'appellation, in senso di struttura linguistica, di campi semantici prioritari (riferimenti storici ad esempio, come *Rome des Alpes*, *Cité des Doges*), di tipologie che si ricollegano ad altre da noi reperite nel nostro corpus, categorie di stereotipi che anche in queste sequenze lessico-frastiche si moltiplicano in una specie di mise en abyme. Come già annunciato le strutture linguistiche sono quelle delle lessie composte (in parte minore): *cité réfléchie*, *petite Athènes*, *ville-Fiat*, *ville-musée*, *ville peinte*, *ville phare*, e a maggioranza lessie complesse, pseudo-sinapsie: *cheval de bronze*, *città delle occasioni*, *muse des surréalistes*, *paradis des peintres*, ecc. che non disdegnano d'arricchirsi di espansioni: *galerie en plein air de la fresque*, *métropole italienne de la mécanique...*

Alcune etichette sono date in italiano (*ultima dogaresa*), seguite talvolta dalla traduzione (*città delle occasioni/ville des possibles*) e conducono a riflessioni simili a quelle espresse per gli italianismi.

Di portata più generale l'ammissione che accanto a clichés d'appellation noti in Italia, e quindi soltanto tradotti nelle guide francesi (*salon de Turin*, *ville peinte*, *cheval de bronze*, *Rome des Alpes*) compaiono curiose etichette ignorate dagli stessi Italiani, come *rue des musées* per una via torinese, o a carattere così generico da avere valore paradigmatico. Quasi in ogni città c'è una piazza che merita l'appellativo di *salotto (salon)* e non si contano le località che potrebbero fregiarsi dell'appellativo di *paradis de...* Il sospetto che certi clichés d'appellation siano coniatati dai com-

pilatori delle guide non è sempre illegittimo.

L'uso dell'antonomasia

Il procedimento di semplificazione attraverso l'antonomasia (una caratteristica domina sulle altre ed assurge a caratteristica principale, spesso l'unica che sarà ricordata) e, conseguentemente, di generalizzazione di detta semplificazione crea nel lettore viaggiatore una associazione di idee che imprigiona i referenti in uno schema riduttivo. L'efficacia rappresentativa è pregnante, l'uso ripetuto di queste etichette finisce con l'annullare le specificità dei referenti che l'appellativo aveva oscurato: l'americana Peggy Guggenheim si ritrova sempre etichettata come *muse des surréalistes*, o *ultima dogaresa*; Vicenza, *Venise de terre ferme*, pare non esistere se non come polo d'un paragone.

I confronti, appunto: altra strategia qui riscontrata a livello lessicale (clichés di lingua) che negli stereotipi d'immagine e di pensiero si dispiega a livello testuale.

I clichés d'appellation possono basarsi su un paragone: Aosta è la *Rome des Alpes*, Milano la *Barcelone transalpine*, Vicenza *reflet de la Sérénissime*, Sabbioneta *petite Athènes*. Ancora una mise en abyme: il cliché d'appellation riproduce tale e quale un processo stereotipico che abbiamo riscontrato avere alta frequenza nelle guide turistiche: il confronto con realtà che si suppongono sufficientemente celebri da avere valore di modello.

Altra realizzazione stereotipica caratterizzante la scrittura delle guide turistiche è la citazione nelle sue varie attualizzazioni, sia come citazione del nome di visitatori famosi (poeti, musicisti, grandi statisti) che hanno soggiornato in un determinato luogo, o vi sono sepolti², sia come microtesti riportati. Più numerose le citazioni let-

terarie, in forme diverse: esplicitate in extenso (virgolette, nome dell'autore, possibile titolo dell'opera), senza autore, ma dichiarate in quanto citazioni, o indirette, taciute, inserite nel testo come affermazione dei compilatori. Solo il confronto con altre guide può svelarle: la loro ridondanza mette in evidenza stereotipi di secondo grado, se così possiamo esprimerli: non solo citazione, ma quasi sempre solo quelle citazioni, un fondo comune citazionale non rinnovato. Sempre più anchilosate infatti perdurano descrizioni, o commenti, la cui origine risiede nella *parole* di autori vissuti secoli or sono.

Tra i nostri clichés d'appellation a carattere citazionale ricordiamo a titolo d'esempio che il lago di Como è il "plus beau site du monde" secondo Stendhal, il Canal Grande "la plus belle rue [que je crois être] en tout le monde, dichiarato tale da Commynes fin dal XV secolo, piazza San Marco "salon de marbre [sans toit]" in appellativo-citazione disomogeneo, come si constata confrontando i testi:

Selon Napoléon "salon splendide dont le ciel est digne d'être la voûte" (GB, 845)

Célèbre dans le monde entier, la place Saint-Marc forme un grand "salon de marbre" sans toit (GM, 232).

Anche soltanto a partire da questi appellativi, per lo più così familiari che non si mettono in discussione, la stereotipia rivela il suo potere. Due forze la sottendono: da una parte la tendenza ad una rassicurante uniformità in virtù della quale vengono confermate e sottolineate informazioni, notizie, ricordi, bagaglio condiviso dalla comunità cui appartiene il lettore viaggiatore (riconoscimento della propria identità culturale), dall'altra la ricerca di novità, sempre nell'alveo dei medesimi schemi, però. Alle "solite" etichette si accompagnano di quando in quando appellativi nuovi (bisogna pur discostarsi dalla massa

di turisti!) che saranno accettati, quale che sia il loro grado di adeguatezza al reale, e reinseriti nel ciclo stereotipico.

Note

¹ AMOSSY, R. (1991): *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan; PLANTIN, C. (1993): *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*, Paris, Kimé; DUFAYS, J.-L. (1994): *Stéréotypes et lecture*, Liège, Mardaga; COLLOQUE DE CERISY-LA-SALLE (1994): *Le stéréotype*, Caen, Presses universitaires de Caen.

² Anche in questo caso alcuni nomi compaiono in tutte e tre le guide, altri conoscono invece inspiegabili oblii.

Bibliografia

Le Guide Michelin (1991), Paris, Pneu Michelin.
Les Guides Bleus Italie Nord et Centre (1992), Paris, Hachette.
Le Guide du Routard Italie du Nord (1994), Paris, Hachette.

AMOSSY, R. (1991): *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan.

BENVENISTE, E. (1966, 1974): *Problèmes de linguistique générale*, 2 voll., Paris, Gallimard.

COLLOQUE DE CERISY-LA-SALLE (1994): *Le Stéréotype*, Caen, Presses Universitaires de Caen.

DUFAYS, J.-L. (1994): *Stéréotypes et lecture*, Liège, Mardaga.

MARGARITO, MG. (1995): *Paris italianissimo? Dénominations italiennes des Pages Jaunes: lexique, stéréotypes, image des autres*, *Etudes de Linguistique Appliquée* 97, p. 31-41.

ID.: *Voir Venise... voyage en italo-stéréotypie (Une image certaine de l'Italie dans les guides touristiques français contemporains. Canevas d'une recherche)*, Franco-Italica, in corso di stampa.

ID.: *Voyage en Toscane dans trois guides touristiques contemporains (ou comment aller son bonhomme de chemin et sortir parfois des sentiers battus)*, Atti del Convegno della Società Universitaria per gli studi di Lingua e Letteratura francese, Pisa, ottobre 1995, in corso di stampa.

NOUVEAU PETIT ROBERT, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (1993), Paris, Le Robert.

PLANTIN, C. éd. (1993): *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*, Paris, Kimé.

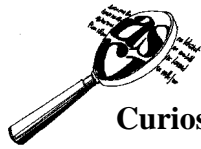
SLAKTA, D. (1994): *Stéréotype: sémiologie d'un concept*, in: AA.VV., COLLOQUE DE CERISY-LA-SALLE, *Le Stéréotype*, Caen, Presses Universitaires de Caen, p. 35-45.

WERLY, N. (1995): *Les mots de l'autre:*

comment faire de la connotation sans en avoir l'air avec les dénominations des lieux publics, in: AA.VV., *Studi di Linguistica Storia della lingua Filologia francesi*, Atti del Convegno della Società Universitaria per gli Studi di Lingua e Letteratura francese, Torino, 16-17 giugno 1994, Alessandria, Ed. dell'Orso, p. 131-193.

Mariagrazia Margarito

Docente di Linguistica francese presso l'Università degli Studi di Torino



Hans Weber
Solithurn

Μεταμορφώσεις – Metamorphosen

(Napoleon mustert die Schweizer Grenadiere vor dem Einmarsch in Russland.) «Der Cheiser rytet zum zwöite Regimänt, zum dritte, zum vierte, und im Galopp chunnt er wider zrück. Da schwänke d'Oberschten ihri Däge, und Regimänt um Regimänt brüelet, was use ma: „Pfyffe Lampenöl!“ Der Stab schwänkt ab und verschwindet in ere Stoubwulke. „Hesch gseh, wi-n-er der Chifu gsteut het, wo mer brüelet hei?“ seit der sergeant Gnägi Hans zu sym Näbedma. „Was sieg er ächt, wenn er's verstiegt?“» (Rudolf von Tavel, *Der Houpme Lombach*, Kap. X) [Hast du gesehen, wie er den Kiefer gestellt hat, als wir schrien? Was würde er wohl sagen, wenn er es verstünde? – Im Munde der Berner Soldaten klang «Vive l'Empereur» eigentlich *Pfyffe Lampenöu*, was dem Original noch ähnlicher war...]

Was ist hier geschehen? Die Schweizer Offiziere haben für ihre Soldaten eine ihnen unbekannt und kaum nachzusprechende Lautfolge in eine vertraute, wenn auch kaum besser verständliche Laut- und Wortfolge umgewandelt, so dass auch sie den Kaiser in einer ihm vertraut scheinenden herausgeschmetteten Klangfolge begrüßen konnten.

Sie erkennen, dass ich mit Ihnen heute nicht Beispiele der eigentlichen «Volks-etymologie» betrachten möchte, die bei der Einbürgerung fremder Wörter mittels eigener Elemente den *Sinn* wiedergeben oder zumindest andeuten möchte: deutsch «*Hängematte*», niederl. «*hangmat*» < franz. «*hamac*» < span. und westind. «*hamaca*»; franz. «*choucrouste*» < alemann. «*Suurkrut*»; engl. «*crayfish*» < franz. «*écrevisse*». Die Erscheinung, die uns bei der Verwandlung von «Vive l'Empereur» be-

gegnet, nämlich fremde Lautungen der eigenen Zunge angenehmer zu machen, treffen wir auch bei Einzelwörtern an.

Deutsche Beispiele

Die deutsche Sprache besitzt eine ganze Anzahl expressive Wörter, die in diese Kategorie gehören. *Kunterbunt* soll sich aus *Kontrapunkt* entwickelt haben, wobei wir als Zwischenstufe wohl einen Chor oder ein Orchester annehmen müssen, dessen «Nebeneinander der Stimmen» nicht besonders harmonisch klang. Oder ist es ein Beispiel der Ironisierung, ähnlich l'Empereur – Lampenöl?

Aus dem Bereich der Musik stammt ebenfalls *Firlefanze*, nämlich aus altfranz. *virelai* («Ringellied»).

Nett ist auch die Geschichte von *Fisimatenten*. *Visae patentes* bedeutet im 16. Jh. «ordnungsgemäss verdientes Patent». Dem Volk aber erschien – schon damals – manche Handlung eines Advokaten oder Beamten nur als «überflüssige Schwierigkeit», und in diesem Sinn wurde die Wendung eingebürgert. (Heute «Flausen, Umständlichkeiten».)

Der Dritte im Bund ist *Kinkerlitzchen*. Es ist die Eindeutschung von franz. *quincaille* («objets de cuivre, de fer, petite monnaie»), von dem heute nur noch die Ableitung «quincaillerie» gebräuchlich ist. Dieses Wort bedeutet dasselbe wie engl. *hardware*, hat sich in der Sprache der Informatik leider aber nicht durchsetzen können.

Merkwürdig, im Deutschen scheinen solche Wörter alle zum selben Feld zu gehören. Es gibt aber auch andere. Das *Eisbein* ist mit dem *Ischias* «verwandt». Es ist die Einbürgerung, auch in der Esskultur, von griech. und lat. *ischia* («Hüftgelenk»). Für den Schweizer

sind das «Schweinsfüsse».

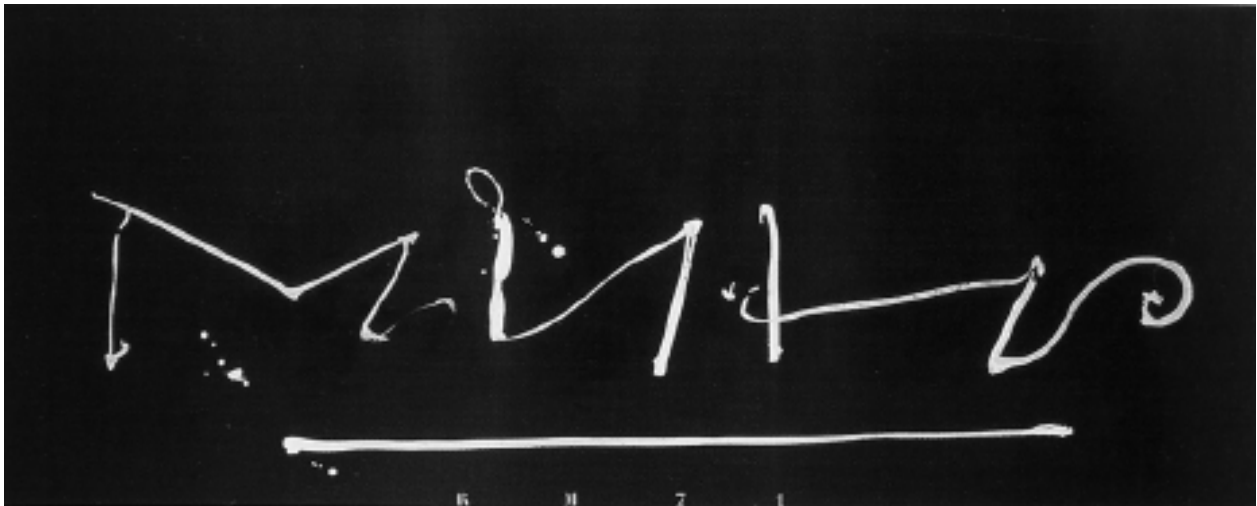
Europäische Entwicklung

Sie fragen sich, ob ich nur solche Wörter kenne? Nun, die gewähltere deutsche Sprache liefert uns kaum Beispiele. Sie hat zwar Abertausende Wörter aus aller Welt aufgenommen, sie aber kaum mehr verändert, weil diese Arbeit bereits von den Vermittlern ausgeführt worden war. Das waren zunächst Latein mit seinen Tochtersprachen, später hauptsächlich das Englische. Besonders die romanischen Sprachen haben schwer auszusprechenden Klangfolgen ihre sozusagen europäische Form verliehen, die dann geblieben ist.

Ein Beispiel: Aus dem Namen des berühmten arabischen Mathematikers *al-Hwârizmî* wurde altspan. *algorismo*, altfranz. *augorisme*, dann *algorisme*, mittelalt. *algorismus*. Gelehrte verpassten dem Wort das würdige griechische *th: algorithmus*, und diese Form gilt heute international, mit geringen orthographischen oder Endungsanpassungen – al-Hwârizmî würde freilich seinen Ohren nicht trauen.

Später hat das Englische diese Rolle übernommen. Vgl. *bungalow* aus hindi *banglâ* (einstöckiges, strohbedecktes Haus in Bengalen). So schreiben wir das Wort nun allgemein – und sprechen es aus, wie wir können... Übermächtig ist heute der lähmende Einfluss der Schrift, die letzte Einbürgerung bleibt aus; schade?

Bis in die Neuzeit hinein haben also die romanischen Sprachen die Arbeit der Einbürgerung unzähliger Wörter vor allem aus dem erweiterten Mittelmeerraum geleistet. Fast immer ist es ihnen gelungen, dem Fremdling ein gefälliges Klangkleid zu geben, das ihn freilich oft gänzlich unkenntlich macht.



Mumprecht, Senza titolo, 1971

Exemples français

Le français aussi possède quelques mots expressifs du type des mots allemands cités, dont (*em*)*brouillamini*, provenant du latin *boli Armenii* (grosses pilules d'Arménie). A l'origine, *brouillamini* désignait en effet de petites boules d'argile employées en médecine. Comment expliquer le sens moderne «confusion inextricable»? Sans doute par le voisinage du verbe *embrouiller*, mais aussi par la terminaison pseudo-latine *-mini*, ressentie comme très expressive. (Cf. *en catimini*, interprété comme «en se dissimulant hypocritement, comme fait le chat».)

Un mot qui semble affublé d'une terminaison latine des plus communes, c'est bien *blocus*, n'est-ce pas? Eh bien, saviez-vous que dans ce *-us* se cache le moyen néerlandais *huus* (comme en alémanique)? *Blochuus* signifiait «maison faite de madriers; fortin». Plus tard, l'accent a été mis sur la fonction de ce fortin: «empêcher toute communication avec l'extérieur». Et le *blocus continental* nous renvoie à l'Empereur...

Truchement, lui, a été muni d'un vrai suffixe français. Ce mot vient de l'arabe *targûmân* «traducteur», emprunté lui-même à l'akkadien *targumanna*. Celui-ci a aussi passé en grec (*dragoumanos*) puis en italien (*dragomanno*).

Une forme parfaitement française, c'est ce qui caractérise ces mots acclimatés: *vilebrequin* < néerl. *wimmelkijn*, diminutif de *wimmel* («tarière»); *boulingrin* vient de *bow-*

ling-green; et qui pourrait reprocher à *redingote* < *riding-coat* ou *paquebot* < *packet-boat* quoi que ce soit d'étranger?

Esempi italiani

La parola italiana *dogana* deriva dal persiano e dall'arabico *dîwân* (nel significato di ufficio) e ha anche dopo la trasformazione un aspetto tipicamente italiano. L'arabico *dâr(as-) san'a* (fabbrica, esercizio industriale) ha tra l'altro dato origine al veneziano *arzana*. La *d* venne interpretata alla stregua dell'articolo veneziano *di/d' - darzana-* e separato in modo erroneo (cf. *Babylonia* 3/1995, p. 49). Ricevette poi in molte lingue romanze la desinenza *-ale* dando l'odierno *arsenale*.

Una parola interessante è *bergamotta* la cui forma dall'apparenza autoctona rimanda vagamente a *Bergamo*. In realtà il termine deriva dal turco *beg armudi* (pera del signore, tedesco *Fürstenbirne*). Curioso, accanto alla parola, è anche il suo contenuto: infatti *bergamotta* è sì una pregiata varietà di pera, ma è al tempo stesso un'arancia e indica pure un profumo estratto dalla scorza dell'agrume. Una spiegazione facile facile addottata al riguardo (per una volta non etimologica): l'arancia sarebbe originariamente stata innestata sul pera...

English examples

English examples are few and far between: *whisky* < Gael. *uisge beatha*, *dandelion* < French *dent-de-lion*, *messrs* < *messieurs*, *carouse*, origi-

nally *to drink carouse* < Germ. *gar austrinken*. But to offset this dearth, English has got what must be the most amazing adaptation of all: *Bastille Day* for French *Le Quatorze Juillet*!

Why is it so hard to find examples? Well, the English language has been absorbing tens of thousands of words from practically every language under the sun. The traditional English dictionary starts with the word *aardvark* and ends with *zymosis*, *zymurgy* or such like. There are far too many words for the language to digest, and so it's up to the individual speaker to assimilate the words as best s/he can. Unfortunately the sound structure is often quite contrary to the native system: *poltergeist*, *reservoir*, *blanc-mange*, *en suite*, *cul-de-sac*, *double entendre*, *char-à-banc* – wouldn't you say this is a truly democratic way which allows for ever so many individual shades of pronunciation?

Postscriptum

Der Kaiser der Franzosen hat mich zu diesen Betrachtungen angeregt, und mit ihm möchte ich mich für heute auch verabschieden. Denn nicht nur seine Soldaten beweisen die Anpassungsfähigkeit der sprachlichen Laute: Der italienische Vornamen *Napoleone* soll eine Einbürgerung von *Nibelung* sein. Wenn das die deutschen Patrioten gewusst hätten, so wäre die Weltgeschichte wohl anders verlaufen!

Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale.

Immer häufiger sind in Schulklassen ausländische Kinder anzutreffen: Im allgemeinen wird von ihnen erwartet, daß sie sich an die Kultur des gastgebenden Landes anpassen, weil die Lehrer nicht darauf vorbereitet sind, mit multikulturellen Klassen auf das Nebeneinander mehrerer Kulturen und die Sinnaushandlung zwischen mehreren Kulturen hinzuwirken. Auf der Grundlage mehrerer Beispiele wird gezeigt, was es bedeutet, eine "kommunikative Kompetenz" in eine "interkulturelle Kompetenz" weiterzuentwickeln, die eine "Teilnahme-Kompetenz" ("competenza partecipativa") einschließt und einen grundlegenden Perspektivenwechsel erfordert, durch den die Identität des Fremden geschützt wird, weil er für die Gruppe eine Bereicherung bedeutet, da jeder den anderen in der Gegenüberstellung seiner Andersheit braucht, um sich selbst zu erkennen.

La crescente presenza nella scuola, non solo italiana, di bambini e adolescenti stranieri, per lo più immigrati o profughi, mette sempre più in crisi il modello monoculturale e monolinguisco che propone la scuola - modello già storicamente improponibile (anche se a volte proposto) nelle zone di bilinguismo sociale e già fortemente messo in discussione negli ultimi trent'anni, quando, in conseguenza della mobilità interna, i contatti fra culture regionali e dialetti diversi si sono fatti sempre più frequenti ed è diventato palese, anche alla scuola, che per molti bambini l'italiano era, citando De Mauro, la prima delle lingue straniere. Nel microcosmo della classe, la reazione dell'insegnante ora come allora è sempre la stessa: mi hanno dato un bambino calabrese, napoletano, marocchino, cinese non sa l'italiano e io non so che cosa fare. Al di là del fatto che sotto la frase "non sa l'italiano" si nasconde un'infinita varietà di situazioni, in termini di conoscenze e capacità linguistiche - che va dal non saper dire buongiorno al non saper riconoscere una subordinata di terzo grado in dipendenza da un tempo storico -, ciò di cui si lamenta l'insegnante è l'inadeguatezza della competenza del bambino "altro" in relazione a quanto richiede la scuola. In realtà il problema linguistico era ed è la punta di un iceberg: sicuramente è uno degli elementi che turba maggiormente l'equilibrio della classe e incide nell'accettare o meno un ragazzo, ma molto spesso l'insufficienza linguistica, facilmente documentabile in relazione alla competenza del ragaz-

zo autoctono monolingue, è un'etichetta di comodo per coprire il disagio che sia l'insegnante sia gli altri ragazzi provano davanti a comportamenti, abitudini, modi di parlare o di tacere, modi e tempi di reazione che si discostano da quelli del gruppo maggioritario. Di ciò - e le esperienze di moltissimi paesi con storie di immigrazione molto più forti e più antiche della nostra lo confermano - non sempre si è consapevoli, quindi si cerca quasi esclusivamente di coprire il deficit linguistico, o tutt'al più quello relativo ai contenuti disciplinari del nostro sistema di istruzione. Anche questa operazione, però, nel nostro contesto privo di una forte tradizione dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, risulta difficoltosa: non si sa chi possa farlo (l'insegnante di lettere? la maestra? l'insegnante di sostegno? un interprete bilingue? per citare solo alcune modalità sperimentate in Italia), con quali competenze, in quali momenti e in relazione a quale programma di base. Se questa, appena tratteggiata, è la situazione più comune in cui si trova (spesso da un momento all'altro) l'insegnante a cui capita in classe un bambino straniero, e se - come è prevedibile dato l'andamento della migrazione straniera in Italia - il numero dei bambini stranieri tenderà a crescere, allora è ragionevole, oltre e al di là di ogni valutazione morale, cominciare a pensare a una pedagogia che preveda un'utenza multiculturale. In questa sede, vorrei vedere come il concetto di competenza comunicativa, su cui in maniera più o meno esplicita si è fondato negli ultimi 15

anni anche in Italia l'insegnamento delle lingue straniere e della lingua materna nella cornice dell'educazione linguistica, possa essere interpretato e attuato nella pratica didattica in modo da diventare uno strumento efficace in contesti in cui due o più culture devono convivere. Il mio contributo rientra nell'ambito della pedagogia interculturale, intesa come un atteggiamento e un punto di vista: non intende proporre contenuti specifici, ma si traduce in un modo di rapportarsi alla diversità, vista come risorsa per lo sviluppo di un gruppo misto. Questo atteggiamento è caratterizzato, innanzi tutto, da un aggiustamento reciproco fra le varie parti: non deve, cioè, essere solo lo 'straniero' ad adeguarsi al modello della cultura ospite, ma anche gli 'autoctoni' devono rinegoziare i loro valori e le loro certezze, cercando di identificare i comportamenti che portano all'esclusione (volontaria o coatta) dell'estraneo.

Si tratta dunque di passare da una competenza comunicativa centrata sull'interesse per la forma della lingua (cf. riquadro a p. 48) ad una competenza che tenga in considerazione le esigenze interculturali e la necessità di coinvolgere in modo partecipativo gli interlocutori.

1. Sulla competenza comunicativa interculturale

Mentre, come si diceva, l'attenzione della pedagogia linguistica è essenzialmente rivolta a far sì che l'apprendente sviluppi la capacità di interagire secondo il modello dei parlanti nativi, gli studi sulle interazioni verbali (e sociali) fra parlanti di lingue diverse hanno cercato di descrivere, tramite analisi dei "dettagli" dell'interazione¹ - quello che realmente avviene in questi incontri e hanno portato una serie di informazioni sul come, sul quando e, a volte, anche sul perché alcuni incontri non hanno successo, rilevando, in particolare come il fraintendi-

... non deve, cioè, essere solo lo 'straniero' ad adeguarsi al modello della cultura ospite, ma anche gli 'autoctoni' devono rinegoziare i loro valori e le loro certezze, cercando di identificare i comportamenti che portano all'esclusione (volontaria o coatta) dell'estraneo.

mento interculturale è un prodotto mutualmente costruito da tutti i partecipanti all'interazione, non è responsabilità di uno solo. (Chick, 1990: 254)

Analizzando incontri interculturali² si è visto come l'interazione fra persone di culture diverse sia marcata da una serie di momenti di asincronia, che si manifestano in silenzi, sovrapposizioni, reazioni impreviste, interruzioni, ecc. che mostrano la difficoltà di stabilire e mantenere una cooperazione conversazionale a causa delle differenze nel background culturale e nelle convenzioni di comunicazione. I partecipanti, normalmente inconsapevoli sia delle conoscenze socio-culturali sia delle convenzioni comunicative che contribuiscono alla loro interpretazione (e, normalmente, inconsapevoli anche delle proprie convenzioni conversazionali), hanno solo la percezione di un incontro fallimentare, le cui cause sono raramente identificate. Spiegano quello che è accaduto più spesso in termini psicologici che in termini sociologici o culturali, percependo l'altra persona come non cooperativa, aggressiva, stupida, incompetente o con spiacevoli caratteristiche personali. Ripetuti incontri interculturali falliti con diverse persone portano nel tempo, alla formazione di stereotipi culturali negativi (Chick, 1990, 253 e sgg.)³

Le competenze che assicurano una effettiva comunicazione intercultura-

le sono così complesse e oscure e legate al contesto, che in nessun modo possono essere direttamente insegnate come un insieme di conoscenze. Comunque un'efficace comunicazione interculturale può essere imparata. Essere consapevoli delle fonti potenziali di asincronia e delle sue possibili conseguenze negative è un prerequisito necessario per l'apprendimento in quanto permette di mettere in campo adatte strategie di riparo (Chick, 1990).

A titolo d'esempio, riporto un incontro molto problematico, fra un belga e un africano (Blommaert, 1991, 27 e sgg.), che mette in evidenza sia il punto di incomprensione sia le modalità di risoluzione.

A è il belga, B è l'africano. Si trovano a Bruxelles in un pomeriggio d'inverno.)

A: Vuoi un caffè?

B: No, grazie, non ho fame.

A: Vuoi un CAFFÈ'?

B: No, grazie. (breve pausa) Non ho fame. (lunga pausa)

A: Vorresti andare a bere qualcosa?

B: Certo, con piacere, fa proprio freddo.

A: Magari un caffè?

B: Bene, volentieri.

B reagisce alla domanda iniziale come se gli avessero offerto del cibo, in quanto nella sua cultura (Haya, nel nord della Tanzania) agli ospiti si offrono chicchi di caffè da masticare, come simbolo di amicizia, ospitalità e ricchezza. Di conseguenza è del tutto coerente la categorizzazione che B fa di caffè come "cibo". La categorizzazione del belga, è, invece, "bevanda calda".⁴ Le prime due battute del dialogo mettono in evidenza la differenza delle due concezioni, che porta a un fraintendimento di tipo pragmalinguistico. B si accorge che il suo intervento non è appropriato quando A ripete la domanda, sottolineando la parola caffè. A, dopo una pausa, riformula l'invito passando da "caffé" a un più generale "bere qualcosa". B questa

volta accetta e ciò dà ad A una base per ritornare alla proposta iniziale, che finalmente ha successo. Il fraintendimento è stato rimediato.

In questo scambio si possono identificare tre fasi: una prima di "osservazione" di ciò che sta accadendo, in cui i partecipanti si accorgono del fallimento della comunicazione: i loro contributi sono perfettamente coerenti con i loro assunti culturali, ma non funzionano in quella situazione; segue una seconda fase, la 'ricerca di un

terreno comune' in cui A evita l'elemento problematico (caffè). Entrambi si accordano quindi sul 'bere qualcosa'. A questo punto inizia la fase del 'dialogo': viene apprezzata esplicitamente l'idea di andare a prendere qualcosa di caldo e si è creata una base comune per accettare l'idea di caffè come bevanda.

Questo esempio mostra come la competenza interculturale consista nel raggiungere un reciproco adattamento (e non solo l'adeguamento dell'appren-

dente ai modelli linguistici e culturali del paese ospitante).

Obiettivo primario della pedagogia interculturale - di conseguenza - è trovare strategie didattiche perché soggetti di origini culturali diverse possano imparare a comunicare fra loro indipendentemente dalle differenze di lingua, comportamenti culturali e credenze. L'attenzione si sposta, quindi, dal lavoro che fa il singolo apprendente al modo con cui due persone di culture diverse riescono a negoziare

Sulla competenza comunicativa

Nell'ambito dell'insegnamento linguistico, si è passati da un prevalente, se non esclusivo, interesse per la forma della lingua a un prevalente interesse per l'uso, interesse quest'ultimo che pervade, in varia misura e con diverse modalità, tutti gli approcci definiti comunicativi. L'elemento che accomuna questi approcci è l'aspirazione a far sì che l'apprendente sviluppi la competenza comunicativa.⁵ Questa include la conoscenza del sistema linguistico (cioè sapere se o in che misura qualcosa è formalmente possibile all'interno di una data lingua), ma non si limita ad essa, in quanto la competenza puramente linguistica circoscrive la descrizione a un parlante-ascoltatore 'ideale'; che conosce 'perfettamente' la propria lingua; che non è sottoposto ai 'condizionamenti' di ordine psicologico e sociologico nell'applicazione delle proprie conoscenze ai fini dell'esecuzione; che appartiene, infine, a una comunità linguistica 'omogenea' (Zuanelli Sonino, 1981: 40).

Per formare una competenza comunicativa, concorrono, quindi, altre componenti: la conoscenza psicolinguistica (sapere se o in che misura qualcosa è fattibile in virtù dei mezzi di implementazione di cui si dispone, cioè in virtù della capacità dei parlanti di trasformare una realtà mentale (il significato) in una realtà sociale ai fini della comprensione (Zuanelli Sonino, 1981: 68); la conoscenza socioculturale (se e in che misura qualcosa è appropriato in relazione al contesto in cui è usato e valutato); la conoscenza de facto, (sape-

re se e in che misura qualcosa è di fatto realizzato dalla comunità parlante quella lingua, e non soltanto possibile). La competenza comunicativa non solo richiede che il parlante abbia queste conoscenze, ma anche che sviluppi l'abilità d'usarle (Hymes, 1971).

Da questi principi teorici generali - che nascono all'interno di una teoria sociolinguistica dell'uso linguistico, senza un originario interesse per la pedagogia delle lingue - sono derivati, come si diceva, i vari approcci didattici di tipo comunicativo. Questi hanno messo l'accento su vari aspetti della comunicazione: alcuni hanno privilegiato il "che cosa è adatto dire in una certa situazione", e quindi quali sono le realizzazioni linguistiche che si ritengono più comuni o più usate per esprimere "nozioni" (ad es. spazio, tempo, quantità ecc.) e "funzioni" (ad es. chiedere e dare informazioni, presentarsi, accettare, rifiutare ecc.). Altri hanno messo l'accento sul contesto d'apprendimento: in particolare sulla relazione fra il compito cognitivo da svolgere (ad es. trovare argomentazioni convincenti affinché X faccia Y), il gruppo dei partecipanti (come i partecipanti al gruppo devono negoziare rapporti e informazioni per accordarsi su quali sono argomentazioni davvero convincenti) e gli elementi linguistici necessari per portare a termine il compito assegnato. Altri, ancora, hanno messo l'accento sullo studente come individuo, riconoscendo a ciascuno la propria specificità e quindi offrendo percorsi di apprendimento differenziati, fra i quali il singolo studente può scegliere quello più adatto alle proprie capacità, alle proprie

inclinazioni e ai propri obiettivi.

Caratteristica comune a tutti questi approcci è l'attenzione per lo studente più che per la struttura della lingua da insegnare. In momenti e in modi diversi ci si è occupati dei bisogni dello studente, cercando di identificare quali sono i suoi obiettivi e di quali strumenti ha bisogno per interagire linguisticamente con la cultura con cui vuole/deve essere a contatto: quali nozioni e quali funzioni linguistiche gli sono più utili per i suoi scopi, quali strategie di comunicazione deve conoscere e attivare per avere incontri soddisfacenti, quali atteggiamenti deve assumere per avvicinarsi al parlante nativo. Questi è considerato il modello per eccellenza,⁶ il punto d'arrivo, mitico e frustrante allo stesso tempo, perché mai raggiungibile, di tutto il percorso pedagogico. L'attenzione per il soggetto apprendente ha avuto l'indiscutibile vantaggio di sviluppare una serie di studi sia sull'apprendimento (motivazione, stili d'apprendimento, memoria, preferenze rispetto a tecniche e contenuti, personalità ecc.) sia sull'uso sociale del linguaggio, cioè come l'apprendente negozia verbalmente informazioni e relazioni con gli altri partecipanti del gruppo tramite la lingua che sta imparando. Questi approcci, però, hanno evidenziato soprattutto lo "sforzo" che l'apprendente fa in direzione della lingua e della cultura d'arrivo, tralasciando le modalità di negoziazione che il parlante nativo può o potrebbe mettere in campo per facilitare l'incontro⁷.

significati e relazioni tramite un mezzo linguistico in cui hanno competenze molto sbilanciate. Questo non significa abdicare a una funzione didattica da parte di chi ha le maggiori competenze, ma, assumendo che il significato sia socialmente negoziato (piuttosto che individuale) e situato nel processo di interazione faccia a faccia (piuttosto che nella testa del singolo parlante), significa vedere la relazione personale non solo come una risorsa per l'apprendimento linguistico da parte del più debole, ma anche per l'allargamento dei confini culturali e linguistici di entrambi.

Nella gestione didattica ciò ha due implicazioni. Da un lato porta a non vedere la presentazione di contenuti culturali (quali la vita quotidiana in Marocco, le caratteristiche dell'Islam, o la scuola in Cina) come centrale nell'approccio interculturale: Nanni (1993, 77), a giusta ragione, sostiene che limitarsi a questo tipo di contenuti significa già aver fatto una scelta dogmatica e moralistica che prefigura una proposta educativa sostanzialmente conservatrice per quanto possa essere aperta sul piano delle idee. Dall'altro implica la costruzione di un clima di classe che favorisca reciproci adattamenti a fronte delle diversità linguistiche e culturali: parlando di insegnamento dell'italiano, si mette l'accento sui meccanismi interattivi e sulla dinamica della gestione della classe e si cerca di impostare una didattica che consideri ogni studente come un individuo, e al contempo, sviluppi l'abitudine alla partecipazione cooperativa ai lavori di classe (Contento et al., 1994).

2. A proposito di "competenza partecipativa"

Come si diceva in precedenza, la comunicazione interculturale è caratterizzata (fra l'altro) dal processo, attivato da tutti i partecipanti, finalizzato a trovare accordo nella situazione in

In ambito scolastico, la prima operazione da fare (...) è definire la situazione, facendo diventare l'implicito dei comportamenti oggetto di discorso. Si tratta, cioè, di rendere esplicita la "norma" di comportamento verbale e non verbale adeguata al contesto classe di una scuola italiana, norma a cui di solito ci si adegua come se fosse l'unico comportamento possibile.

atto. In ambito scolastico, la prima operazione da fare, quindi, è definire la situazione, facendo diventare l'implicito dei comportamenti oggetto di discorso. Si tratta, cioè, di rendere esplicita la "norma" di comportamento verbale e non verbale adeguata al contesto classe di una scuola italiana, norma a cui di solito ci si adegua come se fosse l'unico comportamento possibile.⁸ Due strategie sembrano produttive: da un lato riflettere insieme su "che cosa si fa tutti i giorni in classe", cercando di entrare nei dettagli delle azioni routinizzate (ad esempio: quando suona la campana dell'intervallo, i ragazzi si alzano subito, o aspettano l'autorizzazione dell'insegnante?); dall'altro riflettere insieme sulla varietà di routines possibili, in alternativa a quelle attivate in quel contesto-classe: gli studenti possono raccontare esperienze fatte in altri ordini di scuola (ad es. alle elementari potevo/non potevo stare nel corridoio durante l'intervallo) o esperienze di amici che frequentano scuole diverse, e l'insegnante può raccontare "quello che succedeva quando andava a scuola lui" (ad esempio di quando si stava seduti nel banco a braccia conserte se non incrociate dietro la schiena; o del mutato valore sociale di refettorio e

doposcuola, che una volta, ben diversamente da oggi, connotavano disagio sociale od economico). Sono attività che portano alla consapevolezza sia di quello che avviene veramente in classe, sia di come "ciò che di fatto avviene nella propria classe" non sia universale e quindi nè ovvio nè scontato per studenti con esperienze diverse.

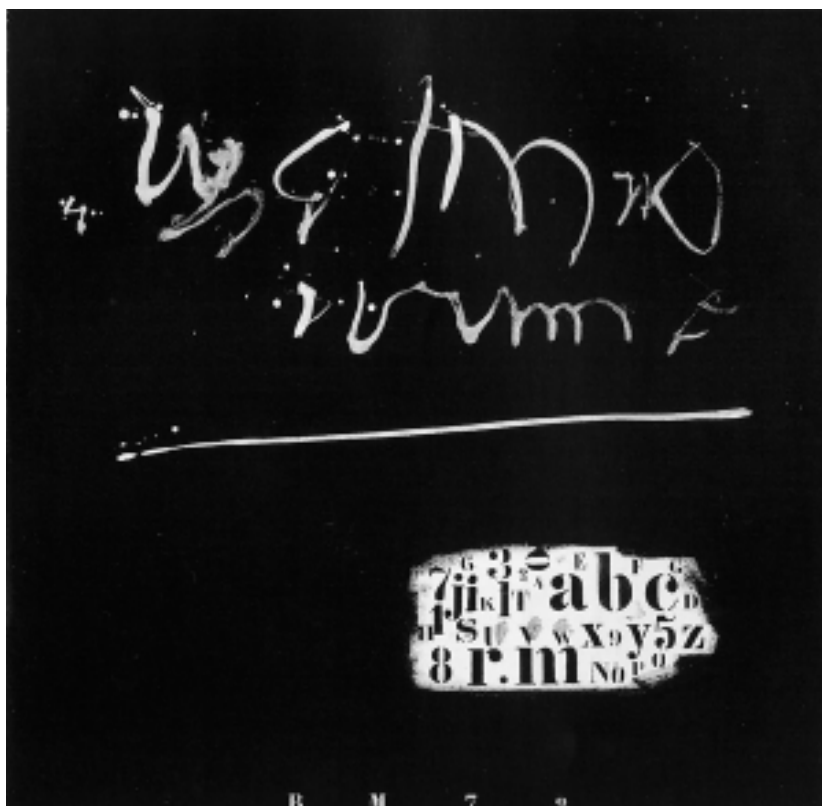
A titolo d'esempio propongo una lista, del tutto approssimativa, di tratti del contesto "classe", che possono variare a seconda dei luoghi e delle situazioni. Questi elementi potrebbero diventare oggetto di discorso e di riflessione per tutti i ragazzi del gruppo, in quanto ciascuno di loro al momento di iniziare quella scuola ha dovuto rapportarsi a una serie di situazioni differenti rispetto alla sua esperienza precedente, sia scolastica, sia pre-scolastica:

- Diversa struttura dell'ambiente fisico e dell'organizzazione logistica: disposizione dei banchi e della cattedra; usi differenziati dei locali della scuola (aule, palestre, laboratori, cortili).
- Diverse convenzioni che regolano l'uso di materiali didattici: in certe scuole elementari a tempo pieno, ad esempio, i bambini devono lasciare a scuola i libri e i quaderni, in altre li riportano a casa tutti i giorni; nella provincia di Bolzano ad esempio i libri di testo per la scuola dell'obbligo sono di proprietà della scuola che li presta al singolo studente: questi, al termine dell'anno scolastico, dovrà restituirli in ottime condizioni, perché possano essere usati da un altro studente l'anno successivo: questo fatto - ovviamente - modifica il rapporto dello studente con il libro.
- Diverse convenzioni, nella vita di classe, relative alla mobilità e alla gestualità: alzarsi o meno al cambio dell'ora; alzarsi o meno durante la spiegazione dell'insegnante; convenzioni che regolano l'andare in bagno, al refettorio ecc; se/quando alzare la mano o alzarsi in piedi per rispondere

o chiedere la parola; se/quando alzarsi per andare a parlare con un altro compagno.

- Diverse convenzioni nell'interazione con l'insegnante: se/quando parlare spontaneamente; se/quando rispondere alle domande; modalità diverse di dare ordini/consigli/esortazioni/rimproveri.

Conoscere queste convenzioni e imparare ad agire all'interno di questi confini fa parte di una componente della competenza comunicativa, che potrebbe definirsi "competenza di partecipazione", intendendo con questo termine la capacità di riconoscere i tratti costitutivi degli eventi comunicativi, e di sapersi rapportare ad essi. Se per il ragazzo italiano questa competenza si è sviluppata nel tempo, tramite le informazioni date dall'istituzione (ordini, istruzioni consigli e rimproveri dell'insegnante) e il rinforzo dato dall'ambiente sociale intorno a lui (modello proposto o imposto da familiari e da amici; precedenti esperienze nel contesto italiano), per il ragazzo straniero, giunto da poco da un contesto scolastico e sociale diverso, sviluppare questa competenza diventa di necessità un processo accelerato, pena la sanzione sociale. In questo processo può essere aiutato da informazioni sul contesto e sulle regole socioculturali che regolano la partecipazione: lo studente deve essere consapevole di quale atteggiamento il gruppo si aspetta da lui, anche se ciò non significa che debba necessariamente adeguarsi. Da un lato deve sapere quali inferenze (di solito negative) si traggono da comportamenti che si discostano molto da quelli del gruppo maggioritario; dall'altro, nel caso non infrequente all'interno di un contesto istituzionale come la scuola, in cui 'debba' seguire certe regole, sapere che ci sono, come funzionano ed eventualmente anche perché ci sono e a che cosa servono, può aiutarlo ad adeguarsi. Raggiungere un equilibrio fra il rispetto dei tratti culturali dei singoli e le regole di un'istituzione è



Mumprecht, Senza titolo, 1972

sicuramente problematico (le punte estreme, in Italia, si vedono nella difficoltà di accettazione e di inserimento dei bambini zingari, stigmatizzati a priori, e spesso con comportamenti che confermano alcuni degli stereotipi).⁹ Una strategia attenuativa del conflitto è rendere oggetto di discorso e di negoziazione non solo le diverse convenzioni culturali e istituzionali, ma anche la misura in cui è opportuno o necessario adattarsi, senza ricorrere alla semplice imposizione.

Un esempio di come possono essere rese esplicite le regole socioculturali in un contesto didattico, lo offre Saville-Troike (1992). Racconta di una studentessa giapponese che si inchinava regolarmente davanti agli insegnanti. Un professore, cercando di insegnare le regole sociolinguistiche inglesi, le disse di non farlo con insegnanti anglosassoni, perché era considerato inappropriato. La ragazza,

avvilita, reagì dicendo che sapeva benissimo che gli americani non si inchinavano, ma che quella era la sua cultura e che, se non si fosse comportata così, avrebbe mancato di rispetto e non sarebbe stata una persona corretta. Le diverse convenzioni sono così state rese esplicite e giustificate: si è costruita una base per eventuali accordi o per un'accettazione consapevole dell'alterità. Saville-Troike conclude che si dovrebbe parlare delle regole sociolinguistiche, ma che si dovrebbe lasciare alla decisione degli studenti se produrle o meno.

D'altra parte, senza forzare una persona a cambiare comportamento, è molto importante informarla che la media dei parlanti interpreta il comportamento 'diverso' come un segnale particolare. L'esempio seguente, anche questo riferito da Saville-Troike (1992), mette in evidenza il disagio che deriva dal fatto che i partecipanti all'interazione non chiariscono i pre-

supposti del loro comportamento. All'inizio di un corso di inglese per stranieri, fu chiesto agli studenti di presentarsi agli altri con il nome di battesimo. A giro di tavolo tutti dissero il loro nome, finché un anziano signore giapponese annunciò: "Voglio essere chiamato signor Tanaka". Questo gelò l'insegnante e gli altri studenti. Ovviamente era suo diritto essere chiamato in maniera formale, ma gli sarebbe stato utile sapere che, in quel contesto, il suo atteggiamento suonava distante, scortese e veniva interpretato come segno di poca amichevolezza.

In quest'ultimo esempio sembra fallire la reciprocità di atteggiamento su cui si fonda la competenza comunicativa interculturale: è sbagliato aspettarsi che l'adeguamento debba essere unilaterale e completo: la migliore dimostrazione di competenza interculturale sta nel chiarire che cos'è la tua identità culturale e nel segnalare all'interlocutore che ti aspetti che lui voglia venirti incontro, proprio come tu sei disposto ad andare incontro a lui. (Dirven & Pütz, 1993, 152)

3. Conclusioni

Introducendo il concetto di competenza di partecipazione, come una delle componenti della competenza comunicativa interculturale, siamo andati nella direzione degli obiettivi che si propone un approccio didattico orientato sull'interculturalità: favorire, attraverso la vita di classe una dinamica acquisizione del sapere, lo sviluppo delle abilità (comprese quelle di azione sociale) e l'internalizzazione di valori e atteggiamenti che potranno consentire ad insegnanti e alunni di non provare alcun disagio di fronte alla diversità culturale. (Lynch, 1993,1)

Siamo partiti dall'assunto che una competenza comunicativa interculturale - al pari della competenza comunicativa - non possa essere "insegnata", in quanto si manifesta attra-

verso comportamenti linguistici e non linguistici assolutamente dipendenti dalle infinite variabili del contesto di situazione. Si ritiene allo stesso tempo che possa essere "imparata", o al di là della banale semplificazione, che si possano creare, anche in classe, alcune condizioni che aiutano a stabilire positive relazioni con persone di culture diverse.

Si tratta innanzi tutto di cambiare la prospettiva didattica: non è il bambino straniero a dover imparare (per adeguarsi) il modello di comportamento degli autoctoni, ma sono tutti i partecipanti al gruppo (cioè anche i bambini italiani e gli insegnanti) che - insieme - devono trovare un accordo sul comportamento adeguato. Ciò non significa abdicare al proprio modello culturale, ma trovare modalità di negoziazione per cui ciascuno attutisce o esalta aspetti della propria cultura per venire incontro all'altro.

L'adeguamento reciproco richiede una consapevolezza del proprio e dell'altrui comportamento, o, per lo meno la consapevolezza che certi comportamenti usuali in una certa cultura possono essere inusuali o avere valori differenti in un'altra. Rapportando questa affermazione a una classe di scuola italiana, vediamo che un primo passo è rendere esplicite le norme di comportamento che regolano la vita quotidiana in quel contesto, norme che i partecipanti della stessa cultura danno per scontate, e che raramente diventano oggetto di discorso. Usualmente si sanziona chi si distacca da queste norme (straniero o autoctono che sia), ma quasi mai si mettono in discussione o diventano oggetto di riflessione. Conoscere le regole tacite dell'evento a cui si sta partecipando e renderle esplicite a chi fa parte di un'altra comunità aiuta a giustificare comportamenti diversi, in apparenza estranei o minacciosi. E' ovvio che tale consapevolezza non è d'aiuto solo nel caso in cui siano presenti studenti di culture molto distanti dalla nostra: la varietà delle culture italiane, e la

varietà delle abitudini e delle tradizioni familiari che ogni studente si porta dietro al momento di entrare in classe, è stato, è o può essere ragione di conflitto o di incomprensione. Un atteggiamento che non solo rispetti l'alterità, ma che la veda come una risorsa (non necessariamente un modello da imitare, ma uno stimolo per mettere in discussione il proprio modello senza subirlo acriticamente) "riconosce a ciascuno (immigrato o autoctono che sia) il diritto a non dover essere il sosia di altri e a non essere costretto nei limiti dell'omologazione" (Contento et al., 1994, 9). E' proprio in questo senso che i bambini "altri", o con una bella espressione di Canevaro "i bambini che vengono da lontano", sono una risorsa e un arricchimento per tutto il gruppo: l'uomo non ha soltanto bisogno dell'altro, ma dell'altro differente da sé. Attraverso i rapporti in cui sia dominante l'identità egli rischia di dialogare con altri se stesso; può ricevere molte rassicurazioni, ma gli mancheranno stimolazioni per attivare strategie di cambiamento e ampliare la propria prospettiva esistenziale.

(Contini, 1983, 156)

Note

¹ Le analisi sul parlato di tipo microsociologico, osservano non solo quanto viene detto (cioè il contenuto proposizionale degli enunciati), ma anche, e con attenzione, dettagli ricorrenti, ad es. pause, interruzioni, risate, modi con cui si aprono e si chiudono incontri verbali ecc. allo scopo identificare regolarità significative nel comportamento dei parlanti.

² "L'oggetto di studio della comunicazione interculturale non sono le categorie culturalmente specifiche o le modalità di interazione degli interlocutori, ma il modo con cui queste categorie e queste modalità di interazione contribuiscono alla costruzione di un consenso (accordo) dipendente dalla situazione" (Blommaert, 1991: 23). Gli studi sulla comunicazione interculturale si differenziano per metodologia, prospettiva teorica e finalità. Il numero di variabili che vengono prese in considerazione varia da approccio ad approccio: alcuni si limitano all'analisi del parlato, altri introducono aspetti paralinguistici, altri ancora interpretano l'incontro sulla base dei presuppo-

sti culturali (quando sono noti) dei singoli partecipanti all'incontro, ecc. In questa sede, parlo di comunicazione interculturale in senso generico, senza entrare nell'articolazione del problema.

³ Il fallimento può essere di vari tipi: può non esserci comunicazione, cioè l'enunciato di un parlante non comunica nessun messaggio all'interlocutore, oppure un fraintendimento, quando si comunica qualcosa che non si voleva dire (Gumperz, 1982). I fraintendimenti - a loro volta - possono essere o di tipo pragmalinguistico, quando si attribuisce erroneamente un certo significato a un enunciato (ad esempio quando un consiglio viene interpretato come un rimprovero), o di tipo sociopragmatico, quando il contributo dell'altro non è ritenuto adatto alla situazione, in seguito a diverse valutazioni dei parametri sociali che determinano le scelte linguistiche (ad esempio l'uso del registro sbagliato per troppa o troppo poca formalità) (Thomas, 1983).

⁴ A titolo di curiosità ricordo che la categorizzazione del caffè come bevanda calda da prendere per riscaldarsi è tipica del Nordamerica e del nord Europa. In Italia il caffè, molto più ristretto, è categorizzato come energetico, eventualmente digestivo; una "bevanda calda" può essere il tè o la camomilla.

⁵ La bibliografia relativa alla competenza comunicativa è molto vasta. Una sintesi della prospettiva teorica e applicativa si ha in Zuanelli Sonino (1981). A una discussione su come si è sviluppata tale concezione a partire dalla prima formulazione di Hymes (1971), è dedicato il numero monotematico della rivista *Applied Linguistics*, 10/2 (1989).

⁶ Da ciò deriva, ad esempio, l'insistenza nel presentare materiale autentico e dialoghi registrati fra parlanti nativi, come se il modello d'interazione fra nativi fosse in qualche modo replicabile fra nativi e non nativi.

⁷ Ci sono stati numerosi studi sulla lingua parlata dai nativi con gli stranieri, osservando in particolare le procedure di semplificazione sintattica e lessicale e le strategie discorsive di accomodamento a un parlante incompetente, ma tutto ciò non ha avuto eco nei materiali didattici e nella costruzione di attività miranti a sviluppare la competenza comunicativa del discente.

⁸ Come si accennava in precedenza, non si è normalmente consapevoli delle nostre convenzioni culturali. Il concetto non è nuovo: già nel suo *Linguistics across cultures* (1957), Lado scriveva: "Abbiamo davvero poche speranze di interpretare correttamente noi stessi e di descrivere quello che facciamo, perché siamo cresciuti facendolo e continuiamo a farlo per abitudine; un'abitudine acquisita senza spiegazioni dalle generazioni precedenti e dall'ambiente culturale" (Lado 1957: 111).

⁹ Una buona sintesi sull'inserimento scolastico dei bambini zingari si ha in Karpati (1989).

Bibliografia

- BENDICENTE, E. et al. (1994): *Banco d'esplorazione: percorsi scolastici di pedagogia interculturale*, Firenze, Edizioni Cultura della Pace.
- BLOMMAERT, J. (1991): *How much culture?*, in: BLOMMAERT, J. / VERSCHUEREN, J. (eds.): *The pragmatics of international and intercultural communication*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- CHICK, J.K. (1990): *Reflections on language, interaction and context: micro and macro issues*, in CARBAUGH, D. (ed.): *Cultural communication and intercultural contact*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum.
- CONTENTO, S. / GENOVESE, A. / ZORZI D. (1994): *Il quadro teorico dei progetti, Introduzione a Bendicente et al.*
- DIRVEN, R. / PÜTZ, M. (1993): *Intercultural communication*, *Language teaching* 26, p. 3.
- GUMPERZ, J.J. (1982): *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1971): *On communicative competence*, in: J. PRIDE e J. HOLMES (eds.) (1972): *Sociolinguistics*, London, Penguin. p. 269-293.
- KARPATI, M. (1989): *Zingari a scuola: venticinque anni di un difficile rapporto*, Lacio Drom 6/1989.
- KRAMDCH, C. (1993): *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- LADO, R. (1957): *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan.
- LYNCH, J. (1993): *Educazione multiculturale in una società globale*, Roma, Armando Editore.
- NANNI, A. (1993): *Itinerari, strumenti e metodologie di educazione alla pace*, in: BALDUCCI, E. et al.: *Per una pedagogia della pace*, Firenze, ECP.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1992): *Cultural maintenance and 'vanishing' Englishes*, in: KRAMSCH, C. / S. McCONNEL-GINET (eds.): *Text and context: cross-disciplinary perspectives in language study*, Lexington MA, Heath.
- THOMAS, J. (1983): *Cross-cultural pragmatic failure*, *Applied linguistics* 4, p. 91-109.
- VALDES, J.M. (1986): *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ZUANELLI SONINO, E. (1981): *La competenza comunicativa*, Torino, Boringhieri.

Daniela Zorzi Calò

è docente di linguistica generale e applicata alla "Scuola Superiore di Lingue Moderne per Traduttori e Interpreti" SSLiMIT di Forlì che dipende dall'Università di Bologna.

Bloc Notes

L'angolo delle associazioni



Associazione per la promozione dell'insegnamento plurilingue Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts

Der Vorstand der Arbeitsgemeinschaft hat mit der Publikation *“Zweitsprachige Modelle und Projekte an Schweizer Schulen”* (Claudine Brohy, Mai 1996) das an der Generalversammlung im Dezember 1995 formulierte Ziel, immersive Realisationen in der Schweiz aufzulisten, erreicht. Der Vorstand dankt der Verfasserin Claudine Brohy für das Zusammentragen; wir werden den Mitgliedern alljährlich die notwendigen Überarbeitungen und Ergänzungen zum eröffneten Dossier zukommen lassen. Falls Sie Realisationen kennen, die noch nicht im Dokument erscheinen, bitten wir Sie um eine kurze Mitteilung (Dr Claudine Brohy, rue Marcello 5, 1700 Fribourg). Bestellungen des Dossiers können Sie beim Präsidenten anfordern.

Der zweiten Zielsetzung, der Information über Möglichkeiten mehrsprachigen Unterrichts, versucht(e) der Vorstand in diesem Jahr mit verschiedenen Arbeitstagen nachzukommen:

- Vortrag des Präsidenten *“Mehrsprachiger Unterricht in der Schweiz (Sprache brauchen - Sprache lernen)”* anlässlich der Tagung der Neuen Helvetischen Gesellschaft (Forum Helveticum) in Freiburg.
- Teilnahme des Präsidenten an der Sendung von *“10 vor 10”* in Pomaples vom 31. Juli 1996.
- Arbeitstagung für Lehrkräfte von schweizerischen Privatschulen, organisiert durch ARGE-FMUS und Ecole Moser am 21. September 1996 in Nyon.
- Informationstagung für Vertreter aller Schulstufen des Kantons Tessin und eines weiteren Kreises von Interessierten an der Europäischen Schule Varese am 1. Oktober 1996, organisiert durch das Erziehungsdepartement des Kantons Tessin.
- Informations- und Arbeitstagen für

Schulleiterinnen und Fachvertreterinnen von Gymnasien und Lehrerinnenbildungsanstalten der Nordwestschweiz vom 29. und 30. November 1996 in Freiburg (Anmeldungen für weitere Interessierte sind noch möglich z.h. Sekretariat der Arbeitsgruppe Fremdsprachenunterricht der NW EDK, Barfüssergasse 28, 4500 Solothurn).

- Generalversammlung der ARGE-FMUS vom 6. und 7. Dezember in Chur, an der die immersiven Realisationen des Kantons Graubünden zur Diskussion stehen werden. Der Vorstand bittet seine Mitglieder und weitere Interessierte, dieses Datum zu reservieren; die Einladungen erfolgen auf dem ordentlichen Weg.

- Informationstagung in der Suisse romande (Januar/Februar 1997), organisiert durch GREB/IRDP.

Für die dritte Zielsetzung (Beratung, Begleitung, Beratung) steht der Vorstand jederzeit zur Verfügung

Dr. A. Jean Racine,
Präsident der ARGE-FMUS,
Barfüssergasse 28,
4500 Solothurn

Im folgenden veröffentlichen wir eine von den Autoren aufbereitete Zusammenfassung der Vorträge, die an der Generalversammlung vom 13. Dezember in Zürich gehalten wurden. Es handelt sich um Beiträge von Bernard Cathomas, Laura Berutti, Francesca Antonini und Danièle De Pietro. Schliesslich können wir einen interessanten Artikel von Wolfgang Butzkamm (Aachen) zu den methodischen Grundsätzen und Problemen des bilingualen Sachunterrichts veröffentlichen.

Tutti i membri dell'Associazione per la promozione dell'insegnamento plurilingue non abbonati a Babylonia ricevono questo numero di Babylonia in omaggio. Ad essi va il caloroso invito ad approfittare del prezzo ridotto a fr. 35.- per abbonarsi direttamente tramite la quota d'iscrizione all'Associazione.

Bloc Notes

L'angolo delle associazioni

Bernard Cathomas

Coira

Italienisch im Kanton Graubünden

1. Seine längste Grenze hat der Kanton Graubünden zu Italien. Vier Talschaften, die Valli, sind italienischsprachig in allen öffentlichen und privaten Bereichen.

2. Italienisch ist gemäss Kantonsverfassung eine der 3 Landessprachen Graubündens und selbstverständlich auch Amtssprache des Kantons.

3. Trotzdem wird in Deutsch- und Romanischbünden Französisch und nicht Italienisch als zweite, bzw. für Romanischbünden dritte Sprache gelernt.

4. Die Gründe dafür sind politischer, aber auch und vor allem wirtschaftlicher Natur.

Politisch: die Irredenta-Bewegung der 20er bis anfangs 40er Jahre hat sich für das Italienische in Graubünden kontraproduktiv ausgewirkt.

Wirtschaftlich: Deutsch- und Romanischbünden sind nach Zürich - Basel - Bern ausgerichtet und richten sich nach den dortigen schulischen Curricula.

5. Welche Stellung hat das Italienische in den Schulen Graubündens?

5.1. In den italienischen Talschaften Hauptsprache für die gesamte obligatorische Schulzeit.

5.2. In Deutsch- und Romanischbünden wird Italienisch vereinzelt in Realschulen, viel seltener in Sekundarschulen unterrichtet. Es könnte gemäss Lehrplan grundsätzlich anstelle des Französischen gewählt werden.

5.3. Bündner Lehrerseminar: "Sezione Italiana" mit Italienisch als "Lingua materna" und italienische Unterrichtssprache in verschiedenen Fächern (storia, geografia, biologia, zum Teil und gelegentlich auch chimica, teoria musicale, fisica).

5.4. Bündner Lehrerseminar: Italienisch ist obligatorisches Fach

von der 1. - 3. Kl. für die deutschsprachige Abteilung, 2. Fremdsprache für die Deutschsprachigen nach Französisch.

5.5. Kantonsschule Chur: Für alle Typen ist Italienisch obligatorisch mit 3 - 5 Wochenstunden, je nach Typ.

5.6. In den anderen Mittelschulen in Graubünden (Disentis, Davos, Schiers, Ftan, Samedan, Zuoz) hat das Italienische nicht diese Stellung, wird aber überall als fakultatives Fach angeboten. - In Zuoz wird Italienisch als "lingua materna" und im Fach "storia" unterrichtet, v.a. für Matura Typ D.

5.7. Berufsschulen: Die italienischsprachigen Schülerinnen und Schüler sind in der Regel mit romanischsprachigen und deutschsprachigen Schülern in der gleichen Klasse und werden deutsch unterrichtet (Immersion für die Romanisch- und

Italienischsprachigen).

Ausnahme: Scola professionale industriale e commerciale in Samedan, wo Italienisch als Muttersprache und - je nach Zusammensetzung der Klasse gelegentlich in einzelnen allgemeinbildenden Fächern (Staatskunde u.a.) unterrichtet wird.

6. Zweitsprache in deutschsprachigen Primarschulen des Kantons Graubünden (*siehe Grafik*).

7. Ideale Voraussetzungen für Immersionsunterricht an Bündner Kantonsschule und Bündner Lehrerseminar.

1) Italienisch Lehrer für verschiedene Fächer: storia, geografia, fisica, matematica, teoria musicale.

2) Alle SchülerInnen mit obligatorischem Italienischunterricht.

3) In einigen Jahren: Italienischkenntnisse noch besser.

Deutschsprachige Grundschulen mit Anschluss an die Sekundarschule: (die dunklen Felder bedeuten Pflichtfächer)

Sprache	1. Kl	2. Kl	3. Kl	4. Kl	5. Kl	6. Kl	1. S	2. S	3. S
Deutsch (Erst-Sp)									
Italienisch (Zweit-Sp)							fak.	fak.	fak.
Franz./Ital. (Fund. Sp)									
Romanisch							fak.	fak.	fak.
Englisch (Verk.-Sp)								fak.	fak.
Franz. (wenn Ital. obl.)									

Deutschsprachige Grundschule mit Anschluss an die Realschule

Sprache	1. Kl	2. Kl	3. Kl	4. Kl	5. Kl	6. Kl	1. S	2. S	3. S
Deutsch (Erst-Sp)									
Italienisch (Zweit-Sp)							fak.	fak.	fak.
Ital./ Franz. (Fund. Sp)									
Romanisch							fak.	fak.	fak.
Englisch (Verk.-Sp)								fak.	fak.
Franz. (wenn Ital. obl.)									

La „Conoscenza dell’ambiente“ in italiano: due piccioni con una fava?

La sperimentazione dell’insegnamento della „Connaissance de l’Environnement“ giunge al suo secondo anno di vita. Il progetto vede coinvolte autorità italiane ed elvetiche, insegnanti italiani e locali, alunni italiani e autoctoni (ripartiti in tre classi di dodici alunni ciascuna) e si pone come un possibile contributo allo sviluppo di un’educazione plurilingue in prospettiva europea. Uno degli obiettivi di questa sperimentazione è dimostrare che è possibile insegnare una materia curricolare in una lingua straniera - veicolando quindi dei concetti - e ottenere nello stesso tempo un apprendimento linguistico per „immersione“.

Uno degli aspetti più significativi dell’esperienza è, senza dubbio, la stretta collaborazione con gli insegnanti locali: non è infatti ipotizzabile l’insegnamento di una materia curricolare senza unità di obiettivi e di contenuti; pertanto, nella stesura delle varie unità didattiche è fondamentale la collaborazione con gli insegnanti di classe. Fin dall’inizio della sperimentazione, gli obiettivi sono stati concordati collegialmente tenendo presente il programma ufficiale del Cantone di Neuchatel; a quel punto, però, restava la parte più difficile del lavoro: era necessario provvedere alla scelta dei contenuti, delle sequenze di apprendimento e della metodologia, nonché alla definizione di un percorso linguistico. Occorre infatti garantire l’acquisizione dei concetti della „Connaissance de l’Environnement“ di pari passo con l’apprendimento di un lessico specifico e di strutture linguistiche via via più complesse, senza privilegiare nessuno di questi due momenti. L’italiano, che nei corsi specifici di lingua è l’oggetto stesso dell’apprendimento, diventa qui una sorta di „plus“ gratuito, che sembra

scaturire in modo totalmente naturale da ciò che si impara. In realtà, le difficoltà di apprendimento sono raddoppiate: l’alunno, mentre impara una nuova lingua, deve altresì acquisire dei concetti. Questo processo è quindi „naturale“ sono in apparenza, ma è tenuto costantemente sotto controllo dall’insegnante, che struttura le proprie unità didattiche tenendo presenti i seguenti criteri:

- a) Ciò che si insegna deve trovare il proprio significato nel contesto.
- b) Occorre privilegiare la relazione diretta fra il significante straniero e il significato.
- c) L’apprendimento associato al „vedere“ e al „fare“ facilita enormemente il processo di memorizzazione.
- d) Il processo di memorizzazione a lungo termine è garantito solo se la quantità di nozioni e di lessico da apprendere è frazionata in piccole unità e se una pratica intensiva permette di richiamare i vari apprendimenti situandoli in contesti diversi.

La „Connaissance de l’Environnement“, dato il carattere pratico di esplorazione dell’ambiente circostante, è probabilmente una materia ideale, poiché permette di evidenziare la relazione diretta fra il significante e il significato, nonché di riutilizzare frequentemente ciò che si è appreso in precedenza. Le situazioni non devono essere immaginate: possono essere osservate, analizzate e vissute.

Attualmente, a circa un anno e mezzo dall’inizio della sperimentazione, tutti gli alunni che frequentano il corso hanno acquisito una discreta competenza linguistica, almeno a livello di comprensione orale; è quindi possibile aumentare gradualmente la quantità di lessico e di strutture, nonché avvicinarsi progressivamente alla lingua scritta.

Per concludere, si può dire che tutto il lavoro non avrebbe senso se non venisse verificato e valutato. La verifica a breve termine spetta alle insegnanti, che controllano l’apprendimento e l’acquisizione degli obiettivi didattici con schede appositamente studiate; la valutazione „scientifica“ dell’esperienza è invece demandata ad esperti (Centre de Linguistique Appliquée dell’Università di Neuchatel e Autorità scolastiche del Cantone). Al termine del triennio di sperimentazione - che dovrebbe concludersi con l’anno scolastico 1996/97 - sarà quindi possibile confermare o smentire quest’ipotesi innovativa di insegnamento-apprendimento di una lingua in situazione di comunicazione reale: risultati positivi potrebbero aprire nuove vie per l’apprendimento delle lingue straniere. Il progetto è certamente ambizioso, ma tutti coloro che vi sono coinvolti (insegnanti italiani e svizzeri, autorità scolastiche locali, Consolato d’Italia a Neuchatel e Ambasciata d’Italia a Berna, Centre de Linguistique Appliquée dell’Università di Neuchatel e Ecole Normale) sono uniti dalla stessa speranza e volontà di successo.

Trasmissione di una lingua non territoriale in famiglia: il caso dell'italiano a Zurigo

Il Censimento federale del 1990 si è rivelato una preziosa fonte di dati linguistici che hanno permesso non solo di tracciare un quadro accurato della situazione linguistica svizzera negli anni Ottanta ma anche di rispondere a domande puntuali.

Ne è un esempio lo studio sul mantenimento dell'italiano in situazione di migrazione (cfr. *Babylonia 1/1995*, pp.40-49), il cui obiettivo era quello di fornire alcune indicazioni che permettessero di capire da un lato in che misura i figli di persone di lingua italiana utilizzano la lingua dei genitori per la comunicazione in famiglia (garantendo in tal modo il mantenimento della lingua) e dall'altro quali differenze di comportamento si riscontrano in funzione di variabili quali la nazionalità e l'età.

Per l'analisi sono stati considerati tre comportamenti riscontrati presso i figli di persone di lingua italiana residenti a Zurigo, comportamenti che possono essere ordinati da un massimo ad un minimo di orientamento verso l'italiano. Si tratta in primo luogo dell'uso monolingue dell'italiano; quando cioè i ragazzi dicono di utilizzare esclusivamente l'italiano per la comunicazione in famiglia testimoniandone dunque un uso quotidiano e regolare. Il secondo comportamento prevede l'uso bilingue di italiano e tedesco in famiglia e da ultimo si è considerato l'uso monolingue del tedesco, caso in cui l'italiano viene di fatto escluso dall'uso quotidiano. Questi tre comportamenti sono risultati fortemente differenziati in funzione della nazionalità e, in misura minore, dell'età. Sono infatti i ragazzi di nazionalità italiana ad usare in maniera preponderante l'italiano come unica lingua di famiglia (nella misura

del 47%), mentre questo comportamento trova pochissima diffusione tra i ragazzi svizzeri (8%), che risultano decisamente meno orientati verso l'italiano escludendolo in famiglia nel 34% dei casi. Quest'ultimo dato legittima qualche preoccupazione circa la trasmissione dell'italiano in situazione di migrazione: dal momento che non viene più utilizzato nella comunicazione familiare, una larga fetta di possibilità d'uso risulta pregiudicata, così che l'italiano viene a trovarsi in posizione sfavorevole per la trasmissione alla prossima generazione.

La differenza di comportamento tra ragazzi di nazionalità svizzera e italiana si riduce invece notevolmente per quanto riguarda il bilinguismo integrato (cioè l'uso di italiano e tedesco) che è dichiarato dal 55% degli svizzeri e dal 49% degli italiani. Sulla base di questi valori si può senz'altro parlare di un'integrazione linguistica riuscita per entrambi i gruppi, i quali utilizzano il tedesco anche nell'ambito intimo e quotidiano della famiglia. Sembrano tuttavia i ragazzi svizzeri a farne maggiormente le spese in termini di mantenimento linguistico poiché la loro integrazione avviene a spese della lingua d'origine. Tra le ragioni di questo stato di cose va ricordato in primo luogo il diverso atteggiamento nei confronti della lingua d'origine e della lingua del luogo (la prima meno valorizzata e la seconda maggiormente attrattiva e prestigiosa per i ragazzi svizzeri).

J'apprends l'italien, j'ai 8 ans

C'est sur l'initiative du gouvernement italien, par l'entremise de la direction didactique installée au consulat à Neuchâtel, qu'une expérience interculturelle d'apprentissage de l'italien par immersion a pu voir le jour à La Chaux-de-Fonds, non sans certains problèmes à surmonter¹. Monsieur J.-M. Kohler directeur de l'école primaire, Monsieur Ch. Muller professeur de français à l'Ecole Normale de Neuchâtel et la commission scolaire de La Chaux-de-Fonds ont utilisé tout l'enthousiasme qui les animait pour convaincre le Conseil d'Etat d'oublier le principe de territorialité des langues, d'ailleurs peut-on encore en parler - avec 35% d'élèves étrangers et environ 40 communautés représentées...- et l'engager dans l'expérience.

Dans un groupe „Enfants immigrés“ qui existe depuis déjà plusieurs années à La Chaux-de-Fonds et où les différentes communautés sont représentées, une demande semblable était déjà faite depuis longtemps. Les petits Italiens, Portugais et Espagnols suivent 4 périodes hebdomadaires de cours de langue d'origine dont 2 prises sur l'horaire neuchâtelois. Les parents étrangers sont peu satisfaits, ils parlent de charge supplémentaire pour leurs enfants et d'autre part de perte de 2 heures d'enseignement neuchâtelois, ce qui pose des problèmes pour certains. Par un enseignement de langue par immersion, on supprimait enfin cette inégalité.

Une fois le projet accepté, il fallait le mettre sur pied, l'idée directrice étant d'intégrer 2 périodes de cours de langue italienne dans l'horaire neuchâtelois et - grande nouveauté - d'y accepter les enfants de langue maternelle française. Une matière

enseignée devait d'abord être choisie, et c'est la connaissance de l'environnement qui s'est imposée à cause du vocabulaire qui y est mis en oeuvre, à la fois étendu et de portée générale (le cycle de l'eau, la météo, le temps qui passe, la forêt, le système solaire). D'autre part, point important, cette matière n'est pas sélective. Il fallait aussi choisir le degré qui serait concerné, le choix s'est porté sur la 3ème année primaire, parce que les enfants sont normalement indépendants en lecture et que l'enseignement de l'allemand n'a pas encore commencé.

La proposition faite aux parents de tous les élèves en fin 2ème année, l'enthousiasme est général et les inscriptions arrivent nombreuses. Ce n'est pas une classe d'italien qui va s'ouvrir, mais 3 classes de 14 élèves. Les frais, il est important de le souligner, seront pris en charge par le gouvernement italien.

Dès lors, une collaboration étroite entre professeurs suisses et italiens s'installe, les mêmes thèmes devant être étudiés simultanément en français et en italien afin qu'aucun retard dans le programme ne surgisse, promesse qui a été faite aux parents².

L'expérience se poursuivra en 4ème et 5ème années primaires. Elle est minutieusement suivie et évaluée, et soutenue par l'université sur le plan scientifique et par l'ODRP pour l'évaluation.

L'enjeu de cette expérience est important : c'est, enfin, la prise en compte des cours de langue d'origine et l'intégration de ces cours dans le programme et l'horaire neuchâtelois. Les enfants italiens sont enfin valorisés et les enfants de langue française bénéficient d'une ouverture et d'un

apport culturel évident. Tous sont gagnants, même les enfants qui ne participent pas à l'expérience, car ils profitent d'une classe à effectif réduit et d'un enseignement plus personnalisé !

Cette expérience est suivie avec sérieux, l'envie d'une réussite et d'une généralisation éventuelle est grande et très motivante.

Les autres communautés migrantes importantes à La Chaux-de-Fonds (espagnole, portugaise) sont très intéressées, elles souhaiteraient elles aussi se lancer, mais le problème est encore plus important, la langue italienne étant elle une langue nationale, les autres ne l'étant pas...

¹ cf. A propos de la même expérience, MULLER, Ch. (1994): *Langue et culture d'origine : un droit légitime*. Babylonia 4, p. 24-26.

² Pour une description du déroulement de l'expérience, Berutti Laura ici-même.

Methodische Grundsätze und Probleme des bilingualen Sachunterrichts

Eine Klärung auf der Grundlage reflektierter Praxis

Im September 1995 hatte ich Gelegenheit, an der Ecole Bilingue de Genève zu hospitieren. Es handelt sich um eine private Sekundarschule (ab Klasse 5), die nach dem Prinzip verfährt, die Hälfte des Unterrichts in der Muttersprache Französisch und die andere Hälfte in der Fremdsprache, d.h. hier Deutsch, zu erteilen - natürlich mit Ausnahme der zweiten Fremdsprache (Englisch). Dabei wechseln z.T. die Fächer ihre Sprache, so daß etwa in einem Jahr Mathematik auf Deutsch, im nächsten auf Französisch unterrichtet wird. Die freundliche Aufnahme und die angenehme Unterrichtsatmosphäre reizten mich, auch selbst einmal zu unterrichten.* Im folgenden Bericht versuche ich, Prinzipien und Probleme bilingualer Sachfächer anhand des beobachteten und selbst erteilten Unterrichts zu klären.

Das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit: Kennzeichen eines modernen Unterrichts

Klasse 8, Geschichte auf Deutsch. Thema: Rom wird zum Weltreich. Erarbeitung anhand eines Transparentes (Landkarte), an dem man sehr schön das Wachsen Roms in vier oder fünf Etappen zum Weltreich ablesen kann. Ein paar Hauptbegriffe wie Seemacht, Landmacht, Weltreich stehen schon an der Tafel, zusammen mit französischen Übersetzungen. Didaktisches Stichwort: „Terminologische Zweisprachigkeit“, natürlich

nur so weit erforderlich, z.B. bei Fachtermini, die möglicherweise auch in der Muttersprache unbekannt sind.

Ich notiere mir einige Sätze, die nicht zum Fachunterricht als solchem gehören, sondern zur deutschen Unterrichtssprache, der *phraséologie scolaire*. Sie fließt Lehrern, die nicht Muttersprachler sind, meist nicht so leicht von den Lippen. Diese Ausdrücke sind auch im konventionellen Fremdsprachenunterricht ganz wichtig, um eine fremdsprachliche Atmosphäre zu schaffen:

Ihr könnt ruhig aufzeigen! (Für Nicht-Muttersprachler: „ruhig“ heißt hier nicht „still“)

Kann ich den Projektor wegnehmen, habt ihr das im Kopf?

Kannst du die Buntstifte von Fabrice mitbenutzen?

Ihr habt unten in der Tabelle eine letzte Rubrik, die gilt es noch auszufüllen.

Wer keine Buntstifte hat, kann die Felder mit Schrägstrichen, senkrechten und waagerechten Strichen markieren/schraffieren.

(L. geht von Gruppe zu Gruppe): *Wer hat mich hier gerufen?*

Hier hat sich ein Fehler eingeschlichen. Es muß natürlich heißen nach Christus, nicht vor Christus.

Auch die Schüler beteiligen sich in dieser Stunde wie selbstverständlich in der Fremdsprache:

Einer kommt auf seinem Arbeitsblatt mit der Zeile nicht aus und fragt: *Kann ich eine Linie (= Zeile) mehr*

nehmen?

In dieser Klasse sind einige Schüler schon so weit, daß sie ihre Beiträge einleiten können mit solchen Formeln wie:

Ich stelle mir das so vor...

Ich weiß nicht, ob das richtig ist, aber ich glaube ...

Aus einer anderen Stunde:

L: *Ihr seid jetzt absolut leise ... Benedict!*

S: *Wieso ich?*

Wenn Schüler von sich aus so etwas in der Fremdsprache sagen, so ist das ein untrügliches Zeichen, daß die Saat aufgegangen ist. Wie oft habe ich es im „normalen“ Englischunterricht erlebt, daß Schüler bei solchen Problemen fast schon automatisch in die Muttersprache zurückfallen. Ebenso die Lehrer. Alles, was das Unterrichtsgeschehen im engeren Sinne, sagen wir: die Bucharbeit, unterbricht, wird in der Muttersprache verhandelt. Besonders häufig: längere Ermahnungen in der Muttersprache. Diese Phänomene sind übrigens in einer empirischen Studie gut dokumentiert, und

zwar im Französischunterricht in Schottland (Mitchell 1985). Daß dieser - unbegründete - Rückzug auf die Muttersprache in dieser Schule nicht vorkommt, hängt wohl damit zusammen, daß die Lehrer jeweils Muttersprachler sind.

Die Stunde ist sehr gut angelegt, weil das Transparent zum Nachdenken auffordert. Entsprechend fragt der Lehrer: „Ihr seht hier die verschiedenen farbigen Markierungen der Länder und Landstriche. Was könnte das bedeuten?“

Am interessantesten sind die Denkanstöße am Ende der Stunde: „Warum tun das die Römer eigentlich? Was haben sie denn davon, wenn ihr Herrschaftsbereich immer größer wird?“ Oder: „'Weltreich'. Ist das eigentlich das richtige Wort? Schaut doch mal auf die Landkarte?“

Aus all dem ist ersichtlich, daß die Kinder in der Lage sind, geschichtliche Inhalte in der Fremdsprache aufzunehmen und zu bedenken. Der Grundsatz der funktionalen Fremdsprachigkeit, nicht der traditionellen Einsprachigkeit, demgemäß die frem-

de Sprache die Inhalte „transportiert“ und die gesamte Unterrichts-atmosphäre prägt, ist gewahrt.

Die Verknüpfung von Sach- und Spracharbeit

Kritische Überlegung des Beobachters: Die Stunde ist lebhaft. Ständig melden sich mehrere Schüler zugleich und wollen etwas beitragen. Nur zwei Schüler bleiben auffällig stumm. Dem Beobachter ist unklar, ob das mit schlechteren Deutschkenntnissen zu tun hat. Jedenfalls würde es allen sprachlich weniger starken Schülern guttun, wenn man eine kleine Sprachübung zugeschaltet hätte. Vielleicht so: Das Ergebnis der Stunde, das in einer Tabelle schriftlich festgehalten wurde, wird noch einmal verbalisiert und die Schüler müssen sagen:

- *Rom braucht x Jahre, um zur Stadt zusammenzuwachsen.*
- *Rom braucht (weitere) x Jahre, um Italien zu erobern.*
- *Rom braucht weitere x Jahre, um die angrenzenden Küstenländer zu erobern.*
- *Rom braucht noch x Jahre, um weitere Länder zu erobern / um ein Weltreich zu werden.*

Die Sätze hätten auch ruhig genau in dieser Form zwei oder dreimal wiederholt werden können, bis die Schüler sie flüssig und intonationsgerecht sagen können. Wenn das wie eine Strukturübung aussieht, so ist das auch so gemeint. Zusammen mit den Fakten sollen sich eben auch dieser Satzplan - und entsprechende auditorische und artikulatorische Automatismen - einprägen. Doppeltes Ergebnis, doppelte Ergebnissicherung.

Einen ähnlich kurzen Wechsel von der Fachbezogenheit zur Sprachbezogenheit hätte ich mir in der Biologiestunde, ebenfalls in Klasse 8, vorstellen können. Man hätte den beiden Neuankömmlingen in der Schule, deren Deutsch noch nicht so weit ent-

wickelt war, am Schluß einige Nachsprechversuche zugestehen können:

- *Die Katze ist ein Schleichjäger.*
- *Die Katze hat ein Fleischfressergebiß*
- *Die Katze schleicht sich heran.*

Das sind ja schwierige Artikulationen. Der mittlere Satz ist schon ein Zungenbrecher! Hier müssen artikulatorische Verknüpfungen gebahnt oder doch ausgeschliffen werden. Es genügt nicht ganz, wenn das fachliche, also inhaltliche Ergebnis feststeht. Schwächere Schüler, so spekuliere ich, könnten allmählich die Lust verlieren, im Sachfach deutsch zu sprechen, wenn diese Basisebene der Sprachproduktion nicht automatisiert ist. Ich glaube andererseits nicht, daß solche sprachbezogenen Einschübe den Charakter des Unterrichts verändern und aus einer Biologie- oder Geschichtsstunde eine Sprachstunde machen. Man muß hier öfter hin- und herpendeln, besonders eben im Interesse der sprachschwächeren Schüler.

Es handelt sich hier um ein wichtiges methodisches Prinzip, nämlich das Zusammenspiel von sprach- und mitteilungsbezogener Kommunikation. Dodson (1985), der in Wales Schulen mit walisisch-englischer Zweisprachigkeit evaluierte, schätzte diejenigen Lehrer als erfolgreich ein, die den Wechsel zwischen beiden Kommunikationsebenen beherrschten. Bernard Py (1995) bezieht sich auf dasselbe Phänomen, wenn er von *décontextualisation* (= kurze sprachbezogene Einschübe) und anschließender *récontextualisation* (zurück zur Sache, zu den Inhalten) spricht. Das Ineinandergreifen von Sach- und Sprachbezogenheit ist eben nicht nur ein Merkmal des bilingualen Sachunterrichts, sondern gilt für Fremdsprachenunterricht allgemein.

Ein schlichtes Erfolgsrezept: so viel fremdsprachlicher Input wie möglich

Meine Hospitation in einer deutschsprachigen Mathematikstunde, sowie Versuche mit Kopfrechnen in einer Anfängerklasse geben Anlaß zu folgenden Überlegungen:

Mathematik zählt normalerweise nicht zu den Fächern, die in deutschen bilingualen Zweigen in der Fremdsprache unterrichtet werden. Wohl zu unrecht. Wahrscheinlich können große Teile (oder der ganze Anfangsunterricht?) sehr wohl in der Fremdsprache ablaufen. Hier leisten bilin-

guale Privatschulen wie die *Ecole Bilingue de Genève* oder die *Internationale Schule Graz*, die ich ebenfalls besuchen konnte, wichtige Pionierarbeit. Die dort gemachten Erfahrungen müßten ausgewertet werden. Staatsarbeiten oder Dissertationen, die sich auf Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsprotokolle stützen, müßten in Angriff genommen werden. Zu überlegen ist, ob im Rahmen bilingualer Sektionen an deutschen Gymnasien folgendes sinnvoll wäre: Mathematik ist von Anfang an, also ab Klasse 5, ein bilinguales Fach, parallel zum verstärkten Fremdsprachen-

unterricht. Wenn dann in Klasse 7 die üblichen bilingualen Fächer kommen, kann man in Mathematik zurück zum Deutschen wechseln.

Zur Begründung: Gerade am Anfang muß man die Fremdsprache sehr intensiv und massiv betreiben. Die Devise lautet, salopp ausgedrückt: Klotzen, nicht kleckern! *Throw enough mud on the wall, and some will stick*. Der Anfänger braucht einen möglichst reichen und vielfältigen Input, den er verstehend aufnehmen kann. Wenn der Input diesen kritischen Schwellenwert nicht erreicht, bleibt das Kommunizieren in der Fremdsprache sehr anstrengend. Um im Bild zu sprechen: erst wenn eine Flüssigkeit einen bestimmten Sättigungsgrad hat, schießen die Kristalle an.

«Il faut offrir à l'élève un input suffisamment riche et varié si l'on veut qu'il y ait acquisition», meint Françoise Cormon (1992, 21) und fährt fort: «Le premier pas à faire dans ce sens est d'utiliser le plus possible la langue cible pour régler les problèmes de la classe: baisse les stores, untel...». Das heißt, die in uns angelegten natürlichen Erwerbsprinzipien können wohl erst bei einer kritischen Menge sinnvoller Sprachkontakte wirksam werden. Spracherwerb ist in diesem Sinne kein Aha-Erlebnis, das sich ganz schnell, mitunter aber auch gar nicht einstellen kann, sondern ist auf kontinuierlichen Input angewiesen. Also möglichst viel und vielfältig kommunizieren, gerade am Anfang. Dazu gibt es in der Forschung ein paar Hinweise, wenngleich z.Zt. niemand sagen kann, wieviel Input nötig ist, um diesen Kristallisationspunkt zu erreichen.

Der Psycholinguist Jean Petit (Reims/Konstanz) schreibt auf der Grundlage eines detailliert ausgewerteten Unterrichtsexperiments mit Frühbeginn Deutsch:

Il nous semble quant à nous indéniable que les stratégies naturelles ont

beaucoup de peine à s'exercer dans le cadre institutionnel. Selon toute probabilité, ceci est dû, pour l'essentiel, au caractère complètement dénaturé de l'input („verzerrter Input“, H. Wode, conversation avec l'auteur, mai 1984). Par opposition aux conditions de l'acquisition naturelle, qui sont celles d'une immersion totale, nous sommes ici en présence d'une véritable dilution: un seul homme, dont nous admettons qu'il possède une compétence de native speaker, s'adresse à une trentaine d'apprenants, une heure par jour et trois jours par semaine, pendant cinq ou sept ans, dans une ambiance qui demeure factice, malgré tous les efforts qu'il peut faire pour la rendre aussi authentique et aussi attractive que possible.

La nature logico-perceptuelle des stratégies de l'acquisition naturelle requiert à l'évidence, pour leur mise en route, un seuil minimum d'exposition aux données. L'exposition délayée et le dosage homéopathique qui caractérisent notre enseignement des langues vivantes ont pour conséquence que la courroie patine et que les filtres ne s'amorcent pas.

Mais il arrive, qu'à l'occasion d'un séjour à l'étranger ou d'un contact un peu prolongé avec des native speakers de la langue cible, le démarrage s'effectue, à l'émerveillement de l'enseigné et de l'enseignant. Ce démarrage prend alors des allures d'éclosion, après une incubation ressentie comme interminable et démoralisante par toutes les parties. (Petit 1987, 213)

Wäre Mathematik als zusätzliches bilinguales Fach eine Überforderung?

Im Zusammenhang mit bilingualen Zweigen deutscher Gymnasien taucht die „Überbürdungsfrage“ (wie es zu Zeiten Vietors hieß) wieder auf (Bufo

1995: surcharge, surmenage). Vielleicht ist dies so zu deuten: Geschichte auf Französisch zu verhandeln, wird oft als sehr anstrengend empfunden. Kinder möchten das Joch gerne abschütteln. Ohne Anstrengung geht es aber nicht, und es geht auch darum, die Schüler jeweils bis an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit zu führen, um diese hinauszuschieben. Leider, so scheint es mir, gilt heute vielerorts Milde in der Leistungsanforderung als soziale Pflicht. Jeder soll so leicht als möglich an Leistungsqualifikationen herangeführt werden, die ihm ein möglichst leichtes soziales Aufsteigen bieten. Das geht letztlich zu Lasten der Schüler, da die Anforderungen im Beruf eher gestiegen sind. Natürlich muß den Schülern auch das Gefühl vermittelt werden, daß sie's schaffen können. Sie dürfen sich im Geographie- oder Geschichtsunterricht nicht allein schon durch die Fremdsprache belastet fühlen.

Mathematik als zusätzliches bilinguales Fach könnte durch seinen hohen Stundenanteil hervorragend dazu beitragen, daß

1) überhaupt viele Sprachkontakte entstehen

2) vielfältige, neuartige Sprachkontakte entstehen. Denn in der Mathematik spricht man z.T. anders als in anderen Fächern.

Der vermehrte Input würde sicherstellen, daß ein kritischer Schwellenwert erreicht und überschritten wird. So gesehen könnte die Hinzunahme von Mathematik als bilinguales Sachfach kein weiteres Erschwernis sein, sondern im Gegenteil dazu beitragen, daß die Fremdsprache allen leichter fällt.

Man könnte nun meinen, daß im Mathematikunterricht mehr gerechnet und weniger gesprochen wird. Das wäre zu überprüfen. Jedenfalls fällt auch im Mathematikunterricht viel von dem ab, was der allgemeinen Unterrichtssprache zuzurechnen ist, wie Lob und Tadel usw. Das Drum

und Dran des eigentlichen Unterrichts und Übens ist nicht unwichtig, wie anhand der Geschichtsstunde schon gezeigt wurde und von Cormon (und vielen anderen) bestätigt wird. Das Sprechen im Mathematikunterricht könnte auch dadurch relativ leicht fallen, daß Mathematik auf feste Formeln rekurriert: multipliziert mit, geteilt durch, zum Quadrat, Wurzel aus. Auch solche Formelsprache kann zum Grammatikerwerb beitragen. Ein Ausdruck wie „in Klammern“ z.B. kann den Dativ Plural festigen: in Dörfern, in Städten, in Häusern usw.

Umgekehrt kann man natürlich im Fremdsprachenunterricht selbst kopfrechnen lassen und etwa Wettbewerbe im mündlichen Schnellrechnen durchführen und dabei die Basiskomponenten der Sprache, Hördiskrimination und Artikulation, einüben.

Beobachtungssplitter

Mitschüler als Lehrer

Aus der Mathematikstunde sind noch zwei Dinge im Gedächtnis: Ein Schüler meldete sich spontan, ging zur Tafel und erklärte, wie dumm doch seine kleine Schwester noch sei. Sie meine immer noch, eine Zahl wie 0,211 sei größer als 0,3. Er sagte dann ungefähr: „Man kann noch zwei Nullen hinzu tun, also 0,300. Das ändert nichts, aber man sieht dann, daß 0,3 größer ist. Sie glaubt das aber nicht.“ Was natürlich Heiterkeit bei Mitschülern und Lehrerin hervorrief. Kein Schüler würde so eine Geschichte volontieren, wenn ihm die Fremdsprache nicht schon leicht von den Lippeninge.

Der andere Zwischenfall. Olivier meldet sich, Er hat nicht ganz verstanden, warum die Wurzel aus 8100 gleich 90 oder die Wurzel aus 2500 gleich 50 ist. Die Lehrerin erklärt es ihm an der Tafel. Er hat wohl immer noch nicht ganz kapiert. Jetzt reden

Mitschüler dazwischen, wollen es ihm z.T. auf französisch erklären. Die Lehrerin versucht es noch mal auf Deutsch, und Olivier meint schließlich, er wüßte es jetzt.

Kommentar: Ob der Schüler wirklich begriffen hat, ist unklar. Es könnte ihm auch peinlich werden, wenn sich die Lehrerin noch mal um ihn bemüht. Da winkt man lieber ab. Mögliche Alternativen: Ein Mitschüler darf es ihm erklären, auf Französisch. Entweder im Unterricht selbst coram publico, oder die beiden gehen in eine Ecke und flüstern miteinander oder dürfen auf den Flur.

Göbel (1986, 112) praktiziert diese Art von Schneeballsystem im Deutschunterricht mit Erwachsenen: „Im Unterricht mit griechischen Arbeitern (ich kann kein Griechisch) ergab sich häufig diese Situation: Ich versuchte, ein grammatisches Phänomen zu erklären. Die Kursteilnehmer unterhielten sich daraufhin einige Minuten angeregt auf griechisch und baten mich anschließend (auf deutsch) um einige Beispiele zu diesem Phänomen. Nach einer weiteren kurzen Verständigung in der Muttersprache gaben sie zu verstehen, daß nun die Sache in Ordnung gehe.“

Biologie als bilinguales Sachfach

Von der Viertelstunde über gesunde Füße, Hohl- und Plattfüße ist mir noch erinnerlich, wie auch bei relativ einfachen Lernzielen im Fach der sprachliche Ertrag sehr hoch sein kann. Die Schüler hatten zuhause einen farbigen Fußabdruck hergestellt. Die Produkte waren z.T. mehrfarbig und hätten sich auch im Kunstunterricht sehen lassen können. Im Grunde waren hier drei Fächer beteiligt: Zweitsprache, Biologie und Kunst. Fragen wie: Wie habt ihr die Füße gefärbt? Hat das gekitzelt? Haben die Eltern geschimpft? waren altersgerecht und wurden gern und ausführlich beantwortet. Die durch Wölbung erzielte größere Stabilität wurde mit einem DIN-A4 Blatt demonstriert:

handlungsbegleitendes Sprechen.

Überhaupt scheint Biologie auf dieser Stufe als bilinguales Fach durch aus geeignet, wenngleich es mit seinen Detailbeschreibungen (etwa: Anatomie eines Blattes oder menschliches Skelett) die Tendenz zu terminologischen Wucherungen zeigt und das Gedächtnis erheblich belastet. Es gibt aber auch relativ einfache Themen, wie etwa die Katze. Die Lehrerin macht vor, wie die Katze die Ohren stellen kann, wie sie sich heranschleicht und die Krallen herausstrecken kann. Dazu Wandtafel und Skizzen: wie sich die Pupillen nachts weiten. Diese Anschaulichkeit trägt die Sprache und klärt die Bedeutungen. Die punktuelle Mithilfe der Muttersprache wurde sichtbar, als die Lehrerin die wichtigsten Informationen in Form kurzer französischer Sätze wiederholte, die die Schüler schriftlich zu übersetzen hatten: eine gelungene Ergebnissicherung, welche die funktionale Fremdsprachigkeit des Biologieunterrichts nicht gefährdete.

Ein eigener Unterrichtsversuch

Abschied von der phonetischen und grammatischen Progression?

Klasse 5. Zwölf quicklebendige Kinder aus Genf. Mir kam gar nicht zu Bewußtsein, daß wir am Anfang des Schuljahrs standen und die Klasse erst 3 Wochen Unterricht in Deutsch hinter sich hatte. Als ich hospitierte, fand ich die Artikulation schon so gut, daß ich nicht daran dachte. Offensichtlich helfen Reime und Lieder dabei beträchtlich, eine gute Aussprache anzubahnen - wie ich es besonders bei Besuchen in Waldorfschulen feststellen konnte. Die Kinder sangen mit Verve „Der Hahn ist tot“ im Kanon und lernten sehr schnell „Mein Hut, der hat drei Ecken“, ein Spiellied, bei dem sukzessive Wörter durch Gesten ersetzt werden. Man muß eben hier wie auch auf noch auf höheren

Klassenstufen mit dem Bewegungsdrang der Kinder rechnen, ihn methodisch sinnvoll einplanen durch Wechsel der Arbeitsformen: Wann müssen sie ganz still sitzen, wann aufstehen, wann können sie durcheinanderlaufen - auch dafür gibt es ja sinnvolle Aufgaben.

An der Wand hängen zwei Poster. Auf farbigem Grund stehen die schlichten Sätze:

- Darf ich zur Toilette gehen?
 - Darf ich meine Hände waschen?
- Der Sinn ist klar: Solche zum Schulalltag gehörenden Fragen müssen von Anfang an eingeübt werden, wenn eine fremdsprachige Atmosphäre geschaffen werden soll. Ich nehme mir vor, diese Sätze in meiner Stunde am nächsten Morgen zu festigen, das damit gegebene Satzmuster durchzuprobieren und weiterzuführen, und berichte hier nur über diesen Teil der Stunde.

Hier an eine grammatische Progression zu denken (dürfen ist erst später dran, „man darf noch nicht dürfen“), ist unnötig. Mit dem kommunikativen Ansatz hat sich hier einiges zum Positiven verändert. Dennoch sind die meisten Lehrwerke in dieser Beziehung immer noch zu ängstlich und wenig risikofreundlich. Man kann auch Erwachsenen schon in der ersten Deutschstunde den Satz präsentieren: „Ich hätte gern ein Bier“. Also nicht: Warten auf den Konjunktiv! So darf man auch dürfen - schon von der ersten Stunde an.

Nur: Die Sätze dürfen am Anfang nicht zu lang sein. Darüber gibt es empirische Befunde, z.B. Heuer (1976). So könnte man zur Vereinfachung auch das „mal“ weglassen, das ich später einfüge: „Darf ich mal meine Hände waschen?“ Im übrigen handelt es sich ja um ein sehr produktives Fragemuster, das zur Kerngrammatik gehört.

Zugleich kümmere ich mich auch nicht um eine phonetische Progression, wie sie im Anfangsunterricht noch vielfach praktiziert wird. Da ist schon viel

Tinte geflossen über die Frage, in welcher Reihenfolge man in einem Vorkurs oder Lautierkurs die fremden Lautungen einführen soll.

In beiden Ideen steckt natürlich ein richtiger Kern. Die Schüler dürfen nicht überfordert werden. Doch ist dabei der Phonetik und Grammatik in der Vergangenheit ein viel zu hoher Stellenwert eingeräumt worden; für mich ein Reflex allzu starker linguistischer Orientierung der Didaktik. Linguistische Gesichtspunkte müssen mit anderen verrechnet werden, z.B. der Zeit, die man bei einer Aufgabe verweilt, oder ob es um Rezeption oder Produktion geht usw. Die Überforderung, das falsche und zu schnelle Vorgehen ist ein komplexes Problem, in dem von Fall zu Fall die praktische Vernunft und die Sensibilität des Lehrers ausschlaggebend sind.

Ein Satz als syntaktische Keimzelle: eine vorkommunikative Übung.

Zuvor waren im Rahmen einer anderen Aufgabe Verben an der Tafel gesammelt worden: malen, tanzen, singen, klettern usw. Sie sind während des gesamten Übungsablaufs als visuelle Stütze vorhanden.

1. Die Übung ist in drei Schritten ausgelegt. Ich gehe von der Muttersprache aus: „Darf ich meine Hände waschen?“ Wie sagt ihr das auf Französisch? Wie heißt das? „Je peux laver les mains?“, bekomme ich zur Antwort. Ich muß dann - teils auf französisch - erklären, was ich jetzt von ihnen will: Ihr baut jetzt auf Französisch Sätze nach dem gleichen Muster, und ich sage sie euch auf Deutsch:

S: *Je peux faire du velo?*

L: *Darf ich Fahrrad fahren?*

S: *Je peux lire la phrase?*

L: *Darf ich den Satz lesen?*

S: *Est-ce que je peux regarder la télé?*

L: *Darf ich fernsehen?*

Interessant ist, daß die Schüler auch

das äquivalente Muster *est-ce que ...* gebrauchen. Ob sie wohl ganz selbstverständlich annehmen, daß sich das deutsche Muster nicht zu ändern braucht?

Jedenfalls ist den Schülern von Anfang an klar, daß es hier keine Eins-zu-eins Entsprechung zwischen den beiden Sprachen gibt.

2. Bald breche ich ab. „Jetzt sagt ihr weiter Sätze auf französisch. Ich sage sie euch wieder auf Deutsch. Dann aber sagt derselbe Schüler den Satz auch auf Deutsch. Er wiederholt also den deutschen Satz (*Vous répétez votre phrase en allemand*).

So geht es also weiter, wobei eine Schülerin, ohne zu wissen, was sie sich damit antut, vorgibt: *Je peux mettre le papier dans la poubelle?* Ich sage den deutschen Satz, nehme dann den Papierkorb in die Hand und sage *poubelle* - Papierkorb; *jeter* - werfen. Dann kämpfen wir beide uns gemeinsam durch den Satz hindurch: Darf ich mal - das Papier - in den Papierkorb - werfen? Auch das wird geschafft, weil ich natürlich nicht insistiere, daß sie nun selbständig den ganzen langen Satz hersagt. Das wäre die Katastrophe.

3. Dann beginnt die dritte Phase: „Steht auf. Jetzt sagt ihr **sofort** deutsche Sätze.“

Auch das geht einigermaßen, obwohl sich jetzt Ermüdungserscheinungen zeigen. Die Tatsache, daß die Schüler zunächst stehen, statt weiter zu sitzen, hilft jedoch. Wer einen Satz gesagt hat, darf (muß?) sich setzen. Der Satz mit dem Papierkorb wird mir natürlich nicht mehr geboten. Auffällig ist, daß die letzten Schüler einfach nur die Sätze wiederholen, die schon an der Wand angeschlagen waren: Darf ich zur Toilette gehen? Darf ich meine Hände waschen. Das akzeptiere ich gerne.

4. Zur Ergebnissicherung hätten in einem vierten Schritt ein paar neue Sätze an der Tafel erscheinen und abgeschrieben werden müssen. Dazu war nicht mehr die Zeit.

Eigenkommentar: Die Mitwirkung der Muttersprache ist äußerst hilfreich. Statt zu stören, führt sie die Kinder zum vollem Verständnis der fremden Struktur als Redemittel. Der Transfer in echte Kommunikation ist noch nicht vollzogen, aber angebahnt. Wodurch? Dadurch, daß die Kinder eigene Sätze gebildet haben. Es sind Sätze, die ihnen etwas bedeuten, die sie sagen wollen. Auch wenn es da ein grammatisches Korsett gibt, in das die Sätze eingepaßt sind. Das Korsett ist hier mehr Stütze als Zwang und Hemmung. Das heißt, die Schüler empfinden ihre Sätze weniger als Variationen eines vorgegebenen Schemas (was sie auch sind), sondern eher als Ideen, als neue Ausdrucksmöglichkeiten. Übrigens sind bilinguale Strukturübungen (exercices bilingues contrastifs, bilingual pattern practice) immer wieder empfohlen worden (neuerdings wieder von Schiffler, 1995), doch nie populär geworden wie etwa Lückenfüllsätze, die weit aus weniger effektiv sind. Wie vollzieht sich nun der Übergang zum kommunikativen Gebrauch? Der Lehrer muß nun auf Momente achten, wo sich natürliche Anlässe zum Gebrauch der Struktur ergeben und sie von den Kindern abfordern. Sobald etwa ein Kind ruft: Je peux lire?, muß der Lehrer insistieren: Wie sagt man das auf Deutsch? Oder wenn einer sich meldet und man weiß schon, daß er gerne an die Tafel will: „Was möchtest du jetzt? Sag’s auf Deutsch!“ Schüler: „Darf ich vorlesen?“ „Darf ich anschreiben?“ „Darf ich zur Toilette gehen?“ Schon an einem solch einfachen Versuch kann das Geheimnis des Spracherwerbs aufleuchten: es besteht in der harmonischen Verbindung von Grammatik und Kommunikation (Vgl. Butzkamm 1993, Kap. 12). Einerseits heißt Spracherwerb- in den Worten Humboldts - „von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch machen“. Oder: Spracherwerb ist im wesentlichen Analogiebildung. Dies wurde

hier vorgeführt. Andererseits wird - jedenfalls beim natürlichen Spracherwerb - von Anfang an kommuniziert, schon mit den ersten Worten. Zugegeben: in diesen 15 Übungsminuten wurde das Satzmuster noch nicht kommunikativ verwendet. Das könnte aber schon in der nächsten Stunde der Fall sein.

* Ich danke der Schulleiterin, Frau Pia Effront, herzlich für diese Gelegenheit zum Unterrichtsbesuch und -versuch.

Bibliographie

- BUFE, Wolfgang (1994): *Les lycées à section bilingue en Allemagne: analyse critique*. Praxis des neusprachlichen Unterrichts 41, 2, p. 165-173.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1993, 1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, Francke.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1992): *Zur Methodik des Unterrichts an bilingualen Zweigen*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF) 3, 1, p. 8-30.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1993): *Bilingualer Unterricht - Fragen an die Forschung*. Die Neueren Sprachen 92, 1/2, p. 151-161.
- CORMON, Françoise (1992): *L'enseignement des langues. Théorie et exercices pratiques*. Lyon, Chronique sociale.
- DODSON, Charles Joseph (ed.) (1985): *Bilingual education: Evaluation, assessment and methodology*. Cardiff: Cardiff University of Wales Press.
- GÖBEL, Richard (1986): *Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht*. Mainz, Werkmeister.
- HEUER, Helmut (1976): *Lerntheorie des Englischunterrichts*. Heidelberg, Quelle & Meyer.
- MITCHELL, Rosamond (1988): *Communicative Language Teaching in Practice*. London, CILT.
- PETIT Jean (1987): *Acquisition linguistique et interférences*. Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.
- PY, Bernard (1995): *Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme*. Cahiers de praxématique 25: *S'appropriier la langue de l'autre*. Montpellier, Université Paul Valéry.
- SCHIFFLER, Ludger (1995): *Planung des Französisch-Anfangsunterrichts*. Einführung für Lehrer in der Ausbildung. Stuttgart, Klett.

Wolfgang Butzkamm

ist Inhaber des Lehrstuhls für Englische Sprache und ihre Didaktik an der RWTH Aachen und durch zahlreiche Publikationen auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik ausgewiesen.

Bloc Notes

Scambio

Tamara Moor
Roselyne Rezzonico
Mireille Venturelli
Bellinzona

Pour de bon: échangez et changez!

La Fondazione ch per la collaborazione confederale patrocina annualmente un concorso per premiare i progetti che favoriscono uno scambio interculturale o linguistico fra le regioni linguistiche svizzere.

Il 22 maggio scorso a Berna sono stati consegnati i premi seguenti:

• *alla Sekundarschule di Aarberg (BE);*

• *al Cycle d'orientation de la Veveyse di Châtel-St-Denis (FR);*

• *alle Scuole Medie di Savosa, Massagno e della Morettina, che hanno ricevuto il premio per il progetto "Pour de bon".*

Pour de bon ha avuto l'originalità di arricchire l'apprendimento linguistico con un progetto a sfondo professionale: gli allievi hanno potuto utilizzare le nozioni linguistiche e "professionali" simulate in classe (nella simulazione globale l'hôtel: cf. Babylonia 2/1994) nella realtà della Svizzera romanda sotto la guida di professionisti e apprendisti (francofoni!) del ramo.

L'immersione è avvenuta nel ramo alberghiero e, per certuni, nel campo dei mass media, a Rolle, sulle rive del Lemano.

Il progetto ha potuto essere realizzato grazie all'appoggio strategico e finanziario di Gastrosuisse e alla disponibilità di un direttore d'albergo.

Di fronte a questa realtà, gli allievi hanno saputo "jouer le jeu" dimostrando flessibilità e capacità di adattamento alla novità, agli imprevisti e alle costrizioni del mestiere.

Pour de bon... découverte du monde hôtelier:

un échange qui change dans sa réalisation mais aussi quant à son point de départ: une simulation globale multi-fonctionnelle pour l'apprentissage du français à la *Scuola Media* au Tessin.

Pourquoi cette approche?

En situation d'école obligatoire les besoins langagiers des élèves en L2 sont généralement reconduits uniquement aux nécessités scolaires. Le travail de l'enseignant de français consiste donc à stimuler l'apprentissage par le biais de méthodologies ou de stratégies qui lui semblent le mieux adaptées, motivantes et séduisantes.

Notre expérience en Simulation globale (SG) nous a déjà confirmé que l'approche créative et le projet de classe sont des instruments valables puisqu'ils suscitent, de manière fictive, certes, des besoins qui évoluent au fil de l'invention. Nous avons aussi constaté que l'application qui peut découler d'une SG fonctionnelle, donc axée sur un secteur professionnel avec un champ lexical spécifique, permet une motivation aux apprentisages (de la langue, de capacités méthodologiques scolaires et, pourquoi pas de techniques de travail) et une ouverture sur le monde, sur le monde du travail, de la vie active, aussi. Nous nous sommes donc demandé pourquoi ne pas élargir cette méthodologie à la **création de besoins langagiers** chez les élèves en appliquant la SG à un projet concret et réel, donc "pour de bon".

C'est ainsi que le projet "Pour de bon" est une SG multi-fonctionnelle où l'invention est appliquée dans des domaines différents (la pratique de l'hôtellerie

et le monde de la communication, dans notre cas) qui débouche sur un vécu et sur une utilisation réels en situation (interaction exolingue, bain linguistique et bain professionnel) des connaissances langagières.

D'un point de vue plus spécifique qui se rattache à la linguistique de l'acquisition, nous voulons essayer de découvrir, dans le cadre d'une "interaction exolingue comme lieu social de l'apprentissage", quels moyens cognitifs l'apprenant utilise pour se préparer à la tâche, et quelles ressources personnelles (compétences stratégiques ou compensatoires) il met en jeu pour répondre à de nouveaux problèmes de communication conjoncturels (s'il les reconnaît et veut les affronter) qui vont de la compréhension d'une consigne pratique, à la demande d'aide d'un natif, et à l'expression d'un vécu comme information authentique (dimension culturelle de la L2).

D'un hôtel de papier à un hôtel de pierre...

...du jeu de rôle au jeu de Rolle

La phase SG, "L'hôtel", en classe a duré environ 40 heures, durant lesquelles les élèves ont été préparés au vocabulaire, aux expressions, à un certain "jargon" et aux pratiques des métiers de l'hôtellerie, et pour certains, parallèlement, à quelques "ficelles" des travaux du journaliste. (En effet nous avions prévu, et réalisé, une présentation "sur place" à la presse romande et tessinoise, avec conférence de presse, rédaction d'articles, interviews et réponses à des interviews radio diffusés). Ainsi, le canevas d'invention prévoyait les étapes classiques de "l'hôtel", lieu

secret et événements spéciaux à l'appui, avec les rôles convenus.

En deux vagues, les élèves tessinois ont ensuite débarqué au Rivesrolle de Rolle. Cet hôtel s'est trouvé être le "terrain d'échange" où ils ont rencontré des apprentis vaudois du secteur hôtelier, invités eux-aussi, et appelés à partager leur expérience et à jouer le jeu de "chefs-formateurs". C'est sur ce terrain que les partenaires-participants ont collaboré pour accomplir des tâches du "fonctionnement" de l'hôtel. La rencontre s'est donc produite sur deux niveaux: en français et sur des tâches réelles.

Pour de bon est un échange pour changer de rôle: l'apprenti enseigne, explique et "commande", l'élève met la main à la pâte (au propre comme au figuré); l'étudiant qui a décidé de jouer le jeu des "média-information" gère une conférence avec des journalistes qu'il appelle "chers collègues"; des ados, à table, dans un 4 étoiles, ne se tiennent pas comme au MacDo! En classe on faisait "comme si...", à l'hôtel il a fallu faire "comme ça"!

Au retour de cette expérience le **premier bilan** est plus que positif: *il s'agissait bien d'un échange, mais qui a débouché sur un changement.*

- un échange pour *changer les représentations* des élèves - participants face au FLE, et face au monde hôtelier (l'hôtel..." c'est pas toujours les vacances!") comme face à l'univers professionnel, à ses hiérarchies, à ses contraintes et à ses gratifications;
- un échange pour *changer de rôle*: des apprentis qui deviennent des "chefs" et des enseignants, qui se doivent de "tout" expliquer à ces novices pour qui "préparer l'ail" ne correspond pas nécessairement à une séquence de gestes et d'actions (et d'abord c'est quoi, l'aïe, l'ail, la haie?);
- un échange pour *changer des pratiques didactiques*, évaluer autre chose et autrement, (et mettre en cause des stratégies aussi éprouvées que rassurantes);

- un échange pour *changer de regard* sur la morosité du FLE (au Tessin, en effet la "conjoncture FLE" n'est pas des meilleures!), sur le marasme des actuelles "non-didactiques" des L2, sur les questionnements ouverts des théories cognitives, ou encore sur les finalités et/ou l'efficacité de l'enseignement des langues en classe;
- ou même, pour nous, praticiennes de SG, un échange pour *changer de situation*: de la création fictive où le produit est aussi imaginaire que stimulant à un authentique hôtel *****, ouvert, avec de vrais clients où l'action réelle, concrète et ardue, voire pénible, nécessite l'application et le *dépassement* de ce qui a été "appris" en classe.

Echanger, donc, et ... changer.

Pourtant, le terrain de rencontre de cet "échange" de par sa particularité extrascolaire, pourrait inquiéter tout enseignant confronté à l'évolution actuelle parfois "décoiffante" des ados en fin de scolarité obligatoire.

Nous tenons à préciser que l'on ne doit pas redouter de se lancer dans ce type de séjour-échange dès lors que *les conditions ont été clairement établies* et que les élèves savent exactement pourquoi et dans quel état d'esprit ils partent.

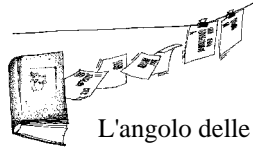
Les clauses initialement définies dans le *contrat* et acceptées par les élèves ont été entièrement respectées et sans bavures. Bien au contraire. Les élèves ont démontré une grande maturité dans leur façon professionnelle d'aborder les moments de travail ainsi qu'un esprit de responsabilité (horaires, heures supplémentaires, jouer le jeu langagier, etc); ils ont aussi découvert (ou renforcé, pour certains) l'importance d'apprendre les langues étrangères, la langue de l'autre qui n'est plus si étrange



(ou artificielle au sens de "à fins scolaires" pour les élèves moins "brillants").

Les élèves savent faire preuve de souplesse et de sérieux dans leur travail quand on leur accorde une confiance qui ne soit pas angélique mais clairement conditionnée.

Quant à leur vision des progrès en français? les textes produits en bilan par les élèves eux-mêmes sont éloquentes. Ils y croient donc, eux, pourquoi ne devrions-nous pas y croire? A notre sens, et après cette nouvelle vérification, nous pouvons dire que les progrès passent par une conviction des capacités (faits à l'appui): se rendre compte que l'on sait nager quand on se jette à l'eau, c'est mieux qu'une bouée pour oser la traversée!



L'angolo delle recensioni

In questa rubrica proponiamo sia recensioni che presentazioni di nuovi libri. Queste ultime sono contraddistinte da un asterisco.

SION, Ch. (Hg.) (1995): 88
Unterrichtsrezepte Deutsch als Fremdsprache. Eine Sammlung interaktiver Übungsideen, Stuttgart/Dresden, Klett, ISBN 3-12-768790-7.

Endlich ein Rezeptbuch für den DaF-Unterricht, ist man angesichts des Titels dieser Übungssammlung versucht auszurufen. Was ist unter *Rezept* zu verstehen? Das Duden-Wörterbuch spricht von einer "Anleitung zur Zubereitung eines Gerichts o.ä. mit Mengenangaben für die einzelnen Zutaten" oder von "schriftliche Anweisung des Arztes an den Apotheker zur Abgabe, gegebenenfalls auch Herstellung, bestimmter Arzneimittel"; das Duden Fremdwörterbuch fügt zum Kochrezept und zum Arztrezept noch die "feste, vorgeschriebene Regel, [das] Mittel, [die] Patentlösung" hinzu.



Was Lehrpersonen allenfalls suchen, wenn sie ein solches Buch zur Hand nehmen, ist wohl das letztere: Patent-

lösungen. Sie werden weiter suchen müssen, denn was das vorliegende Heft bietet, sind Zubereitungsanweisungen für DaF-Übungen, wobei im Vorwort darauf hingewiesen wird, "daß diese Rezepte zwar in gebrauchsfertiger Form vorliegen, daß aber Sie [die Lehrpersonen] der Küchenchef sind" (3). Damit gemeint ist: würzen nach Belieben, variieren nach Bedarf und so – um in der Metaphorik zu bleiben – ein Mahl bereiten, das den Bedürfnissen von Lehrperson sowie Lernenden entspricht.

Grundlagen

Die 88 *Unterrichtsrezepte* sind keine Neuschöpfung, sondern eine Auswahl aus verschiedenen Übungssammlungen des Herausgeberteams, ursprünglich für den Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht konzipiert¹. Die Vorlagen stammen aus den Jahren 1985, 1990 und 1991. Der Rezeptgedanke wurde wohl von den Vorlagen übernommen, von denen eine z.B. den Titel *Recipes For Tired Teachers* trägt, was der Rezensent selbstredend so stehen lassen möchte.

Aufbau des Buches

Die 88 Rezepte für den Deutschunterricht in der Erwachsenenbildung und an Schulen sind an sich anwenderfreundlich präsentiert: das Buchformat (A4) und der durchgehende Schwarz-Weiss-Druck lassen ohne großen technischen Aufwand die Herstellung von Kopien zu, die Seiten sind perforiert und gelocht, so daß das Material aus dem Buch problemlos zusammen mit dem selbst hergestellten Zusatzmaterial in einem Ringbuch aufbewahrt werden kann. Einziger kleiner Mangel in diesem Bereich: bei den Kopiervorlagen wurden die Seitenzahlen weggelassen, was der Anhänger sauberer präsentierter Handouts begrüßen dürfte. Wird das Buch aber, wie es die Seitenperforierung anregt, auseinandergenommen (vielleicht fällt es nach intensiverem Gebrauch auch von selbst auseinander), werden einzelne Blätter schwer wieder einzuordnen sein, wenn sich auf Vorder- und Rückseite Kopiervorlagen ohne Seitenzahl befinden (z.B. 17/18).

Nach einem kurzen Vorwort (3) folgt ein ausführliches Inhaltsverzeichnis (4-8), dem neben den üblichen Angaben wie Übungsnummern und Seitenzahlen auch in übersichtlicher Form Informationen zu den Lernzielen / Lerninhalten, den Fertigkeiten, dem Lernniveau, der beanspruchten Zeit

und dem Material bzw. der Vorbereitung zu entnehmen sind. Anschließend kommen die 88 Rezepte (9-125). Die Angaben für die Lehrperson sind meist auf nur einer Seite zusammengestellt: Niveau, Lernziele, Material, Vorbereitung, Unterrichtsverlauf, evt. Varianten. Die Kopiervorlagen – kopieren zum Unterrichtsgebrauch ausdrücklich gestattet – schließen, sofern vorhanden, gleich an die Informationen für die Lehrpersonen an. Den Abschluß des thematischen Teils macht eine Seite mit neunzehn sogenannten Mini-Rezepten zum DaF-Unterricht (126). Die beiden letzten Seiten sind dann noch dem Register gewidmet (127f.).

Inhalt

Was wird nun in diesen 88 Unterrichtsrezepten geboten? Die Übungen sind einmal so angelegt, "daß sie echte Sprechanlässe im Klassenraum schaffen und nicht nur die Simulation von fiktiven Situationszusammenhängen darstellen" (3). Fiktion läßt sich aber im Sprachunterricht kaum vermeiden. So ist auch diese Übungssammlung nicht fiktionslos, so z.B. in Rezept 49, wo Kärtchen an die Lerner verteilt werden, die darüber Auskunft geben, an welcher Krankheit sie leiden, wobei der Rest der Klasse Ratschläge zur Heilung erteilen soll. Ich halte Fiktion im Unterricht nicht an sich für etwas Verwerfliches, im Gegenteil, aber man soll offen sagen, daß es nicht um die Realität, sondern um ein Spiel handelt: Lernende spielen gute Spiele gern!

"Überzeugt sind die Autoren dieses Buches auch davon, daß ein vielfältiges und abwechslungsreiches Angebot an Sozial- und Übungsformen [...] der Vielfalt der Lerntypen entspricht und dem Erfordernis eines möglichst ganzheitlichen Lernens entgegenkommt" (3). In der Tat ist das Angebot an Übungs- und Sozialformen in diesem Buch sehr abwechslungsreich.

Bei der Zusammenstellung der Übungen wurde auch darauf geachtet, „daß alle Fertigkeiten in dem ihnen gebührenden Maß berücksichtigt werden“ (3) – was immer das heißen mag. Tatsache ist, daß von den 88 Rezepten 63 Sprechen, 25 Schreiben, 21 Hören und 12 Lesen berücksichtigen (Mehrfachnennungen möglich): die produktiven Fertigkeiten überwiegen also deutlich. Inhaltlich gesehen gehen viele der angebotenen Übungen nicht über einfache Fragestellungen aus dem herkömmlichen Konversationsunterricht hinaus, so z.B. Rezept 29 (Themen sammeln im Plenum und dann in Partnerarbeit darüber sprechen) oder 53 (16 Fragen zum Telefonieren zu zweit diskutieren).

Die Sammlung vereint Übungen für vier Lernniveaus: von der Anfängerstufe bis zu Übungen für den Nachzertifikats- bzw. Konversationsunterricht. Die Dauer der Übungen erstreckt sich von 5 bis 90 Minuten, wobei der Großteil eine halbe bis eine ganze Lektion in Anspruch nehmen dürfte. Bei den Lernzielen und bei den -inhalten geht es im wesentlichen um den Erwerb bzw. die Festigung von Wortschatz und Grammatikstrukturen – meistens am Beispiel von konkreten Sprechakten, wobei sich durchaus nach dem konkreten Nutzen einzelner Übungen fragen läßt, z.B. bei Rezept 72 (Werbetext formulieren und mündlich vortragen) oder bei Rezept 13, wo landeskundliche Informationen wie „Die berühmtesten deutschen Dichter sind Schiller und Goethe“, „Die größte Stadt der Schweiz ist Zürich“ oder „Bis 1918 regierte ein Kaiser Österreich“ ausgetauscht und zusammengefaßt werden sollen.

Gesamturteil

Als eine (weitere) Übungssammlung auf dem Bücherbord der Lehrpersonen können die 88 *Unterrichtsrezepte* die gleichen Dienste leisten wie ihre Konkurrenten: Anregungen und Material für die eine oder andere Lektion lie-

fern. Die vorgeschlagenen Übungen sind nicht neu: nicht bloß vom Alter, sondern auch von der Konzeption her. Nicht alles, was alt ist, ist auch schlecht – bei Rezeptbüchern schon gar nicht. Es kann aber einfach passieren, daß sich der Geschmack ändert, sowohl bei den Kochenden als auch bei den Konsumierenden. Dieses Rezeptbuch im Sinne von *Kochbuch* nach Duden-Wörterbuch wird einfache Hausmannskost erlauben, im Sinne von *Patentlösung* nach dem Fremdwörterduden ist es aber ungeeignet: zum Schluß noch zwei Mini-Rezepte zur Illustration des Urteils: „Stellen Sie sich vor, Sie sind allein auf einer Insel. Welchen Film würden Sie sich am liebsten anschauen?“ und „Erzählen Sie Ihrem Nachbarn / Ihrer Nachbarin einen Scherz. Sie / er muss ihn der Gruppe in der indirekten Rede erzählen“ (beide 126). Erinnerungen an *Wir sprechen deutsch* werden wach ...

Hanspeter von Flüe-Fleck
Universität Freiburg / CH

Anmerkungen

¹Die Unterrichtsrezepte liegen in analoger Form auch für den Französisch- und den Italienischunterricht vor:

SION, Christopher (Hg.) (1993): *88 Unterrichtsrezepte Französisch. Eine Sammlung interaktiver Übungsideen*, Stuttgart, Dresden: Klett. ISBN 3-12-525810-3

SION, Christopher (Hg.) (1993): *88 Unterrichtsrezepte Italienisch (1993). Eine Sammlung interaktiver Übungsideen*, Stuttgart, Dresden: Klett. ISBN 3-12-526240-2

UR, P. / WRIGHT, A. (Hg.) (1995): *111 Kurzrezepte für den Deutschunterricht (DaF). Interaktive Übungsideen für zwischendurch*, Stuttgart/ Dresden, Klett, ISBN 3-12-768780-X.

Die einleitenden Bemerkungen der Besprechung der *88 Unterrichtsrezepte* (vgl. oben) gelten sinngemäß auch hier. Im weiteren handelt es sich

bei den vorliegenden *111 Kurzrezepten* auch nicht um eine Neuschöpfung, sondern ebenfalls um eine Zusammenstellung und Adaptation von Übungen aus Übungssammlungen, die ursprünglich für den Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht konzipiert waren und aus den Jahren 1988 bzw. 1992 stammen¹.

Aufbau des Buches

Das Buch ist äußerlich analog zu den *88 Unterrichtsrezepten* aufgemacht. Das Vorwort (3) ist kürzer, dafür folgt nach dem weniger ausführlichen In-



haltsverzeichnis (4-6), in dem sich keine Angaben zu den Lernzielen und den Fertigkeiten mehr finden, ein längeres Kapitel über *Was das Lernen*

fördert (7-12). Vor dem Register (110) findet sich der Hauptteil des Buches, die 111 Kurzrezepte (13-109), die nach Themen mit unterschiedlicher Komplexität der Aufgaben in 8 Kapitel eingeteilt sind:

- Buchstaben, Wörter, Wortspiele
- Begriffe erraten, (zu)ordnen, definieren
- Vom Satz zum Text
- Grammatik in Aktion
- Bilder sprechen lassen
- Wer fragt, weiß mehr
- Einander kennenlernen
- Diskutieren und Argumentieren

Inhalt

Bevor im Buch einzelne Aktivitäten mit konkreten Lernzielen vorgestellt werden, machen die Herausgeber den Lehrpersonen im Kapitel *Was das Lernen fördert* einige Vorschläge, wie möglichst günstige Bedingungen für einen erfolgreichen Lernprozess her-

gestellt werden können (3). Begonnen wird mit dem Einstieg in die Unterrichtseinheit: entspannte Lernende lernen besser, sie sind frei für die Aufnahme neuer Erfahrungen. Vorgeschlagen werden zum Einstieg zwei Übungen: 'entspannendes Sitzen' (eine reine Entspannungsübung) und 'gehen als ob ...' (einstimmende Bewegungsübung). Die Idee ist gut, denn oft wird im Unterrichtsalldag voll guten Willens versucht, mit dem Einstieg in die Lektion ein Feuerwerk zu zünden, während die Lernenden noch gar nicht aufnahmebereit sind. Störend ist hier, daß sich bei den konkreten Vorschlägen zur Bewegungsübung (8) Grammatikfehler eingeschlichen haben: von den 25 Anregungen sind 20 in der Form von modalen Relativsätzen formuliert, von denen wiederum in 15 Konjunktiv I statt Konjunktiv II verwendet wird (z.B. "Gehen Sie, als ob Sie müde seien." statt: ... wären).

Als weiteres wichtiges Element beim Lernen wird die Kontinuität erwähnt: "Gewisse Fertigkeiten [...] kleindosiert, aber mit Ausdauer zu üben, führt zu wahrnehmbaren Erfolgen und motiviert zum Weitermachen" (8). Die Herausgeber schlagen in der Folge 17 Aktivitäten vor, die "zu festen Bestandteilen einer Unterrichtsstunde werden [können]" (8), wobei darunter sinnvolle ebenso wie fragwürdige zu finden sind. Eine Auswahl:

- Übungen zur Wortschatzerweiterung (Wörterbucharbeit)
- Lernertagebuch
- Kurzreferate
- in Fortsetzungen vorlesen
- Arbeit mit Liedern (wobei das Singen der Lieder hier erst an 6. Stelle genannt wird!)
- Lehrbuch kennenlernen
- Zungenbrecher

Zum Abschluß des einleitenden Kapitels findet sich erfreulicherweise ein Ansatz zur Unterrichtsevaluation. Die Kopiervorlage *Einzelkommentar des Deutschkurses* (12) ist aber nicht nur wegen des Titels (Übersetzungs-

problem?) so nicht brauchbar. Die vorgeschlagenen Bereiche zur Bewertung zielen fast ausschließlich auf eine Bewertung der Unterrichtsqualität (lehrerzentriert), kaum aber auf Aspekte der Lernqualität (schülerzentriert).

Bei den *111 Kurzrezepten* handelt es sich um "eine Sammlung von interaktiven Übungen, die nicht mehr als 5-15 Minuten Unterrichtszeit beanspruchen" (3). Die Rezepte selbst sind dann immer nach dem selben Muster präsentiert: Lernziel, Verlauf der Übung (allenfalls Varianten dazu), ggf. Material oder Lösungsvorschläge und Kopiervorlagen.

Die Übungen sind von den Anforderungen her sehr unterschiedlich. Die Bandbreite reicht von ganz simplen Wortschatzwiederholungsübungen (z.B. Rezept 4: Anfangsbuchstaben vorgeben, Lernende sammeln möglichst viele Wörter, die mit diesem Buchstaben beginnen) bis zu sehr anspruchsvollen Übungen, bei denen wohl selbst Muttersprachler kaum das Niveau der Vorgabe erreichen würden (z.B. Rezept 36: Zeitungsüberschriften vorgeben, Lernende sollen daraus einen kompletten Satz bilden; Vorgabe im Beispiel: "Kanzler und Wirtschaftsminister in Japan", erwartete Lösung: "Der deutsche Bundeskanzler sowie der Wirtschaftsminister befinden sich derzeit zu einem offiziellen Staatsbesuch in Japan, um die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen beiden Ländern zu vertiefen."). Am Beispiel von zwei Übungen soll noch auf einen grundsätzlichen Problembereich hingewiesen werden: Adaptation und Übersetzung. Im Vorwort wird gesagt, daß die Aktivitäten für den DaF-Unterricht adaptiert und mit entsprechenden Musterbeispielen und Kopiervorlagen versehen worden seien (3). Die Übersetzung und Adaptation von Sprachübungen ist eine äußerst anspruchsvolle Angelegenheit. Sie wurde vom Übersetzerintenteam weitgehend gut (bei den *88 Unterrichtsrezepten* übrigens besser), aber nicht immer zur vollen Zufrie-

denheit gelöst. Erstes Beispiel: Rezept 26. Es sollen u.a. Verwandtschaftsbezeichnungen geübt werden. Zur Motivationsförderung wird vorgeschlagen, dies doch vielleicht am Beispiel des Stammbaums der englischen Königsfamilie zu tun (Adaptation? Warum nicht die Hohenzollern oder die Habsburger?). Neben dem, daß die Stammbaumdarstellung fehlerhaft ist (die Großkinder der Königin werden z.T. falschen Eltern zugeordnet), beginnt der Einleitungstext mit "Das Haupt der englischen Königsfamilie ist ..." (Übersetzung? Engl. *head* kann dt. *Haupt* oder – hier korrekt – eben *Oberhaupt* heißen.). Zweites Beispiel: Rezept 108. Es sollen deutsche Sprichwörter gelernt und wiederholt werden. Als Unterstützung werden der Lehrperson 20 Beispiele vorgeschlagen. Die Qualität der Vorschläge läßt allerdings zu wünschen übrig: z.B. "Unglück kommt selten allein." statt: Ein Unglück ..., "Schuster bleib bei deinen Leisten!" statt: Schuster, bleib bei deinem Leisten!, "Bei den Blinden ist der Einäugige König." statt: Unter den Blinden ... (Adaptation? Übersetzung? Ein Blick in Röhrichs "Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten" hätte genügt.) Übersetzungsfehler, sprachliche Unzulänglichkeiten und Adaptationsmängel sind zwar nicht allzu häufig, aber sie kommen doch wahrnehmbar vor und das stört.

Gesamturteil

Die *111 Kurzrezepte* bieten z.T. brauchbare Anregungen für den Fremdsprachunterricht. Rezepte im Sinne von Patentlösungen sind es aber sicher nicht. Rezepte im Sinne von Kochanleitungen schon eher: was geboten wird, sind Vor- und Nachspeisen, vielleicht mal ein Zwischengang – was nicht geboten wird, sind ganze Menüs mit einem klaren Aufbau. Auch hier – wie bei den *88 Unterrichtsrezepten* – muss man sich fragen, was gemessen an den Erwartungen, die vom anspruchsvollen Ti-

tel geweckt werden, nach der Durchsicht des Buches bleibt: eine (weitere) Übungssammlung für den Bücherschrank der Lehrpersonen, ab und zu hervorgeholt, wenn einen bei der Vorbereitung einer Lektion die Muse einfach nicht küssen will.

Hanspeter von Flüe-Fleck
Universität Freiburg / CH

Anmerkungen

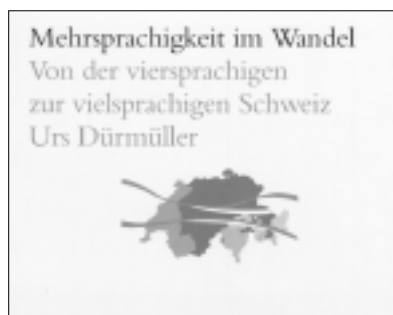
¹Die Kurzrezepte liegen in analoger Form auch für den Französisch- und den Italienischunterricht vor:

UR, Penny / WRIGHT, Andrew (Hg.) (1994): *111 Kurzrezepte für den Französisch-Unterricht. Interaktive Übungsideen für zwischendurch*, Stuttgart, Dresden: Klett. ISBN 3-12-525840-5

UR, Penny / WRIGHT, Andrew (Hg.) (1994): *111 Kurzrezepte für den Italienisch-Unterricht. Interaktive Übungsideen für zwischendurch*, Stuttgart, Dresden: Klett. ISBN 3-12-526241-0

* **DÜR MÜLLER, U. (1996):** *Mehrsprachigkeit im Wandel. Von der viersprachigen zur vielsprachigen Schweiz. Zürich, Pro Helvetia.*

Ist Mehrsprachigkeit eine zentrale Bestimmungsgröße der Schweiz? Soll sie auch weiterhin gepflegt werden? Welchen Stellenwert haben die vier Landessprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoroma-



nisch? Spielt es eine Rolle, ob die einzelne Schweizerin, der einzelne Schweizer all diese Sprachen beherrscht? Wie sehen die Sprachenrepertoires der Schweizer

Bevölkerung aus? Hat der sogenannte polyglotte Dialog noch eine Chance, oder muß sich die Schweiz nach einer allgemein akzeptierten Verkehrssprache, einer Lingua franca umsehen? Ist an die Stelle der altvertrauten nationalen Viersprachigkeit nicht neu eine internationale Vielsprachigkeit getreten? Haben die alten Sprachgrenzen noch ihre Berechtigung oder sind sie neu zu definieren? Mehrsprachigkeit im Wandel. Von der viersprachigen zur vielsprachigen Schweiz nimmt diese Fragen auf und versucht, mögliche Antworten in einen zusammenfassenden Text zu integrieren.

* **POGLIA, E. / PERRET-CLERMONT, A.-N. / GRETLER, A. / DASEN, P. (sous la direction de) (1995):** *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant II*, Berne, Peter Lang.

La nécessité d'une approche interculturelle en pédagogie et dans la formation des enseignant-e-s n'est actuellement plus guère contestée, un élève sur cinq étant d'origine étrangère. L'ouvrage "Pluralité culturelle et éducation en Suisse" présente, au fil des 28 contributions qui le constituent, un bilan des efforts entrepris dans ce domaine. Parmi ces contributions, celle de Charles Muller, professeur à l'Ecole Normale de Neuchâtel, met plus particulièrement en lumière les obstacles institutionnels à une pédagogie interculturelle.

BAUR, S./ CARLI, A./ D., LARCHER (eds.): *Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachunterrichts.*

Agire tra le culture. Nuove prospettive nell'apprendimento della lingua seconda, Bolzano, ALPHA & BETA Dall'anno scolastico 1994/95 sono in vigore i nuovi programmi d'insegna-

mento per il tedesco L2 nelle scuole dell'obbligo della Provincia di Bolzano. Nel febbraio 1995 questi nuovi curricula vennero presentati al grande pubblico in un convegno a Bolzano. Ora esce - nella collana dell'Assessorato "educazione bilingue" e per i tipi di ALPHA & BETA - il libro che raccoglie gli atti di quel convegno. In questo senso il volume cerca di "fare il punto" al dibattito intorno all'apprendimento della seconda lingua in contesti plurilingui e nello stesso tempo di dare stimoli per un approccio nuovo e più globale a questa problematica.

* **VERARDI, G. (1995):** *Le parole veloci*, Locarno, Armando Dadò

La lingua italiana non è più solo una lingua letteraria, ma finalmente una lingua parlata dalla maggioranza della gente. Ciò si deve soprattutto ai



mezzi di comunicazione di massa. La loro organizzazione a livello globale fa sì che sempre più notizie si diffondano sempre più velocemente. Insieme

alla pubblicità, i mass media si ergono a nuovi punti di riferimento per uno standard linguistico che un tempo era dominio esclusivo dei letterati. Oggi sono i mass media che diffondono nuove parole e nuovi concetti.

Sono le parole veloci: neologismi che studiati attentamente rivelano aspetti nuovi sui meccanismi che governano la comunicazione dei nostri giorni.

Bloc Notes

Informazioni

Die Reform der deutschen Rechtschreibung und die Schule

Über die Reform der deutschen Rechtschreibung ist in letzter Zeit viel gesprochen und geschrieben worden. Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen sind durch verschiedene Veröffentlichungen umfassend informiert worden. Zudem ist am 22. August nun auch der neue „Duden“ erschienen. Durch die von allen deutschsprachigen oder auch deutschsprachigen Ländern beschlossene Reform ist nun das Mass der Unzufriedenheit recht gleichmässig verteilt: den einen, darunter vielen Sprachwissenschaftlern, geht die Reform zuwenig weit, andere, darunter etliche (v.a. deutsche) Politiker sehen dadurch die abendländische Kultur in Gefahr. So hatte etwa die von vielen erhoffte Umstellung auf Kleinschreibung „politisch“ nicht die geringste Chance, obwohl sie in allen nationalen Fachkommissionen mehrheitlich gutgeheissen wurde.

In den Schulen tritt die neue Rechtschreibung 1998 in Kraft mit einer siebenjährigen Übergangsfrist. Vom Schuljahr 1998/99 an soll nur noch nach der neuen Rechtschreibung unterrichtet, in den Schülertexten soll aber bis zum Ende des Schuljahres 2004/2005 neben der neuen auch die alte Rechtschreibung toleriert werden. Und gerade darin, in dieser Übergangs- und Toleranzphase, liegt eine grosse Chance für eine „Entkrampfung“ des schulischen Umgangs mit der deutschen Orthographie. Zudem sind auch nach 2005 in zahlreichen Gebieten der deutschen Rechtschreibung Varianten zugelassen (so z.B. in der Umlautschreibung, in der Schreibung und Trennung zahlreicher Fremdwörter und in der Kommasetzung). Die Rechtschreibereform kann, ja soll für die Schule Anlass sein, den Stellenwert der Rechtschreibung im Unterricht, besonders beim Schreibenlernen und bei der Bewertung schriftlicher Textproduktionen von Schülerinnen und Schülern, neu

zu überdenken. Auch wenn in unserer Gesellschaft Schreibenkönnen vor-schnell noch oft mit orthographisch richtigem Schreiben gleichgesetzt wird, darf sich die Schule diesem verkürzen Verständnis schriftlicher Kommunikation nicht anschliessen. Angesichts dieses Verständnisses darf man sich nicht wundern, wenn Deutschschweizer Jugendliche beim Schreiben im ausserschulischen Bereich auf die Mundart ausweichen, wo man eben keine „Fehler“, zumindest keine Rechtschreibfehler, machen kann. Damit soll nicht einer Geringschätzung der Rechtschreibkenntnisse und ihrer Anwendung bei der Textproduktion das Wort geredet werden. Die verbesserte Systematik und die Vereinfachungen sowie die Zulassung von Varianten, welche die Reform bringt, sollen dem schreibenden Lernenden und dem lernenden Schreibenden zugute kommen. Die Reform soll dazu beitragen, den Schülerinnen und Schülern aller Schulstufen das Lernen, hier das Schreibenlernen, zu erleichtern. Wenn die schulische Umsetzung der Reform dies leistet, was allerdings das oben kurz angesprochene Neuüberdenken des Stellenwerts der Orthographie beim Schreiben und vor allem beim Schreibenlernen voraussetzt, dann hat sie mehr erreicht, als man mit Fug und Recht von ihr erwarten darf.

Christoph Flügel



Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

Wie kommen wir zur zweiten Landessprache?

Jede Schweizerin, jeder Schweizer lernt in der Schule eine zweite Landessprache. Verschiedenartige Erfahrungen im beruflichen und privaten Leben formen in der Folge diese sprachliche Kompetenz. Was bewirken dabei berufliche Praktika in einer anderen schweizerischen Sprachregion bei jungen Erwachsenen? Marco Polli, Deutsch- und Informatik-lehrer an einem Collège in Genf, hat eine diesbezügliche Untersuchung bei zwei grossen schweizerischen Unternehmen durchgeführt.

Schule und Praktikum spielen eine komplementäre Rolle

Das Praktikum ist kein Wundermittel. Es gelingt wohl, die Sprachkompetenz der Angestellten zu verbessern und wertvolle persönliche Kontakte zu knüpfen, die mehr Verständnis zwischen den Sprachregionen aufbauen helfen. Aber auch die Rolle der Schule ist wichtig. Solide Basiskenntnisse in einer Fremdsprache erleichtern den Kompetenzzuwachs im Praktikum. Die Interviews machen deutlich, dass die Schule diese Aufgabe in hohem Masse erfüllt. Hingegen muss die Neugier und das Interesse an der anderen Sprachgemeinschaft geweckt und entwickelt werden, wozu ein Praktikum viel beitragen kann.

Fremdsprachigkeit als Herausforderung

Fremd-Sein, in einer unvertrauten Umgebung leben und lernen, meist ungefragt, zufällig an diesem bestimmten Ort: Dies ist der problematische Teil der Realität zugezogener fremdsprachiger Kinder. In der Schule findet die Auseinandersetzung mit anderen Kindern statt, mit Lehrpersonen und mit fremden Lern-

Bloc Notes



Agenda

6.11.96 u. 7.-9.5.97	Luzern	Bilingualer Sachunterricht	WBZ/CPS Jules Zehnder, Mariazellweg 3B, 6210 Sursee
20.-24.1.97	Ascona	Europäisches Seminar / Seminario europeo: Lernen im mehrsprachigen Raum Apprendre dans un espace plurilingue	WBZ/CPS Frau A. Arnold-Mona Postfach, 6000 Luzern 7 041/2499911
24.-26.4.97	Tramelan	Comment décoder et "faire parler" un document télévisé?	WBZ/CPS Deta Hadorn-Planta, rue Mon-Foyer 14, 2503 Bienne
1996-1998	Zu bestimmen:	Weiterbildung für Fremdsprachenlehr - personen: Deutsch, englisch und Französisch als Fremdsprache (Ein lang - fristiges Weiterbildungsprojekt in Modulen)	WBZ/CPS Beda Künzle, CLAC, Passage du Cardinal 2D, 1700 Fribourg
5.-7.6.97	Nancy	CETaLL - AILA Symposium Media-Multimedia-Omnimedia	Dr. Udo O.H. Jung Universität Bayreuth, Sprachenzentrum D - 95440 Bayreuth
4.-9.8.97	Amsterdam	Xi. Internationale Deutschlehrertagung: Deutsch in Europa und in der Welt Chancen und Initiativen	Congresbureau Universiteit Amsterdam Postbus 19268 NL-1000 GG Amsterdam

inhalten. Auch für die Lehrperson ist die Situation nicht immer einfach. Die Integration fremdsprachiger Kinder erfordert Sensibilität. Als Unterstützung für den bewussten Umgang mit diesen Kindern hat der Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen Leitgedanken formuliert und Materialien für den Schulalltag zusammengestellt.

Die Broschüre enthält viele Anregungen und zeigt Wege auf, wie mit Schwierigkeiten umgegangen werden kann. Sie will Lehrpersonen und Schulbehörden unterstützen und bestärken im Bemühen um den angemessenen Umgang mit ausländischen Kindern und ihren Eltern. Daraus kann gegenseitiges Verständnis wachsen.

Wer forscht was und wo in der Schweiz?

Das neue Verzeichnis der "Schweizerischen Institutionen der Bildungs-

forschung und Schulentwicklung" gibt Auskunft über 125 Institutionen der Bildungsforschung und Schulentwicklung in der Schweiz. Wer beschäftigt sich im Kanton Basel-Landschaft mit Schulentwicklung? Wo ist interkulturelle Erziehung ein Forschungs- oder Entwicklungsthema? Solche und viele andere Fragen finden im Institutionenverzeichnis eine Antwort.

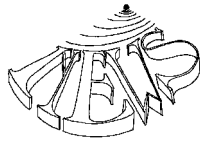
Enfants étrangers

Etre de langue étrangère: un défis

Etre étranger, vivre et apprendre dans un environnement inconnu, être souvent là par hasard et sans l'avoir choisi: telle est la partie problématique de la réalité vécue par des enfants immigrants allophones. A l'école, ces derniers sont confrontés à d'autres enfants, à des enseignants et à des contenus d'apprentissage étrangers. Pour les enseignants également, cette situation

n'est guère simple. L'intégration d'enfants de langue étrangère requiert de la sensibilité. A titre d'appui, le *Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen* à Lucerne a formulé des idées directrices et constitué un matériel didactique approprié.

Eine Gratisdokumentation zu jeder der vorgestellten Untersuchungen ist erhältlich bei der Schw. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfeldstr. 61, 5000 Aarau, Tel. 064/212180



Bloc Notes

Attualità linguistica - Actualités des langues - Sprachen aktuell

Jean-François De Pietro

Neuchâtel

Et si, pour une fois, nous parlions d'orthographe? Cela n'est pas fréquent dans notre revue, et peut-être pas prioritaire dans la perspective d'enseignement des langues que nous voulons renforcer...

Pourtant, deux évènements¹, presque simultanés, justifient un tel choix: alors que la CDIP/CH décidait de co-signer, en compagnie des principaux pays germanophones, la «déclaration intergouvernementale concernant la réforme de l'orthographe allemande» et approuvait diverses recommandations de mise en oeuvre, la CDIP/SR+Ti acceptait de son côté, sur proposition de sa Délégation à la langue française, de diffuser auprès des enseignants un document d'information sur les propositions de «rectifications de l'orthographe» émises en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française (France) et ratifiées par l'Académie française.

Or, trop souvent, les enseignants de langue seconde restent peu informés de ces initiatives — ou, plutôt, des réalisations concrètes qu'elles suscitent — et ils risquent de ce fait de présenter une conception excessivement normative, voire un peu archaïque de la langue qu'ils enseignent. En outre, ces deux évènements² témoignent d'une ouverture inhabituelle à l'égard des changements qui affectent les langues et nous rappellent qu'aucune norme n'est immuable, même pour l'orthographe! Cela ne méritait-il pas d'être souligné? C'est pourquoi, nous profitons de cette rubrique pour mentionner brièvement ces deux



9 mai: la CDIP / SR + Ti accepte, sur proposition de sa Délégation à la langue française, d'éditer un document d'information concernant les propositions de «rectifications de l'orthographe» émises en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française (France) et ratifiées par l'Académie française; ce document sera adressé aux enseignants de l'ensemble des cantons francophones.



30 mai: décision de la CDIP / CH de co-signer, à Vienne, le 1er juillet 1996, la «déclaration intergouvernementale concernant la réforme de l'orthographe allemande»; à cette même occasion la CDIP approuve des recommandations qui esquissent les modalités de mise en application de cette nouvelle réglementation³ dans le domaine des écoles.



1er juillet, Vienne: signature de la «déclaration intergouvernementale concernant la réforme de l'orthographe allemande».



A la fin du mois de juin, le Forum Helveticum et l'Office fédéral de la culture ont organisé un séminaire sur la compréhension et l'échange entre les communautés linguistiques en Suisse, dans le but avant tout de susciter des propositions concrètes en vue de la future loi-cadre d'exécution du nouvel article constitutionnel sur les langues, accepté le 10 mars dernier. Plusieurs suggestions touchant à

l'économie (avantages fiscaux pour inciter aux échanges), à l'enseignement (cours organisés dans les wagons des trains intercity), aux échanges (un bateau, ou une île, réservé pour cela dans le cadre de l'expo 2001), etc., ont été émises afin de promouvoir une Suisse plurielle et multilingue. En effet, selon les participants au séminaire, la cohésion nationale est en danger et il est urgent de réinventer la Suisse, par des propositions iconoclastes s'il le faut! [pour une information plus approfondie à propos de ce séminaire, on peut consulter aussi la synthèse proposée par J.-A. Tschoumy (1996): *Punts - Ponti - Pönts - Brücken*, Neuchâtel, IRDP (document 96.404)]



Dans une étude financée par le FNRS et consacrée à l'économie des langues, F. Grin, Maître-assistant et chargé de cours au département d'économie politique de l'Université de Genève, analyse les relations entre revenus et compétences linguistiques. Les résultats réservent quelques surprises. Ainsi, s'il est vrai que les Suisses alémaniques qui ont une bonne maîtrise de l'anglais ont en moyenne un salaire de 15% plus élevé, cela n'est pas le cas pour les Latins. Pour eux, d'un point de vue économique en tout cas, il semble plus profitable d'apprendre l'allemand ou un dialecte alémanique. Plus généralement, l'étude fait apparaître des disparités considérables entre les diverses communautés linguistiques, au détriment des ressortissants de Suisse romande et du Tessin. Signalons que F. Grin avait déjà écrit un article pour notre revue sur ce même sujet: *La valeur des compétences linguistiques: vers une perspective économique*. *Babylonia* 2/95, p. 59 à 65.

décisions, sans toutefois entrer dans le débat (sur la nature des rectifications proposées, sur les différences quelque peu étonnantes, mais pas innocentes, dans les procédures suivies, sur les conséquences de ces décisions pour l'enseignement, sur la situation de la langue italienne par rapport à l'orthographe, etc.). Mais nous reviendrons plus longuement sur ces questions dans le prochain numéro.

¹ Non, ce n'est pas une erreur: *évènement* peut s'écrire ainsi désormais!

² Voir supra, note 1.



Mise en place progressive de l'agence de presse «Agentura da novitads rumantscha» qui assurera dès le début de 1997 la transmission d'informations aux journaux de langue romanche. C'est Giusep Capaul, actuellement rédacteur au Bündner Tagblatt, qui a été nommé rédacteur en chef.



En vertu du principe non écrit de la liberté des langues, le Tribunal fédéral a donné raison — contre les autorités communales qui s'y opposaient — à une famille francophone établie dans la commune germanophone de Mörigen, près de Bienne, et qui voulait scolariser sa fille dans une école francophone de la métropole seelandaise...



Der Grosse Rat des Kantons Graubünden hat zu Beginn seiner Herbstsession Eintreten auf die Gesetzesrevision beschlossen, die vorsieht, an den Deutschbündner Primarschulen von der vierten Klasse an Italienisch als zweite Landessprache einzuführen. Für Gemeinden an der deutsch-romanischen Sprachgrenze besteht die Wahlmöglichkeit zwischen Italienisch und Romanisch. An der Volksschuloberstufe bleibt (vorerst) alles beim alten (Italienisch oder Französisch als Pflichtfach). Nach Aussagen des Bündner Erziehungsdirektors Joachim Caluori ist es jedoch denkbar, dass mittelfristig (in etwa 10 Jahren) Italienisch auch an der Real- und Sekundarschule obligatorisch wird. Diese Teilrevision des Bündner Schulgesetzes wird 1997 dem Volk zur Abstimmung vorgelegt.

La rubrique *Actualités linguistiques / Sprachen aktuell / Attualità delle lingue* est nouvelle. Basée sur la lecture d'informations puisées ci et là, dans les quotidiens en particulier, elle vise à fournir de manière succincte quelques éléments des débats en cours sur les questions linguistiques.

Afin que cette rubrique soit nourrie de données de toutes provenances, vous êtes cordialement invité(e) à nous envoyer toute information qui vous paraît mériter d'être signalée. Merci d'avance de votre précieuse collaboration.



Kt. Uri: Der offizielle Lehrplan Italienisch für das 7.-9. Schuljahr sieht für das 9. Schuljahr die Möglichkeit vor, Sachfächer auf Italienisch zu erteilen (zweisprachiger Unterricht). Das Thema des zweisprachigen Unterrichts wird Bestandteil des „Konzepts für die Konsolidierungsphase 1997-2002“ bilden und soll für die nächste Zeit ein Schwerpunkt der Projektleitung Fremdsprachen sein.



Am 21. Oktober 1996 wird die *Università della Svizzera italiana* in Lugano (Fakultäten für Wirtschafts- und Kommunikationswissenschaften) und Mendrisio (Akademie für Architektur) eröffnet. Offizielle Sprache der *Università della Svizzera italiana* ist Italienisch. Einzelne Kurse und Seminare können in Englisch, Deutsch oder Französisch gehalten werden. Das „Istituto di Lingua Italiana“ (ILI) in Lugano organisiert italienische Sprachkurse für Studierende nicht-italienischer Muttersprache.



Die Abteilung Schulwesen des Tessiner Erziehungsdepartements hat am 1. Oktober 1996 eine gut besuchte Informationsveranstaltung an der *Europäischen Schule* Varese durchgeführt. Zur Zeit bestehen in Europa neun europäische Schulen, die mit dem in allen Mitgliedstaaten der Europäischen Union, der Schweiz, den USA, Kanada und Australien anerkannten „Baccalauréat Européen“ (nicht zu verwechseln mit dem „Baccalauréat international“) abschliessen. „Babylonia“ wird in einer ihrer nächsten Nummern auf das in der Schweiz zu Unrecht wenig bekannte Modell der europäischen Schulen zurückkommen



Seit einiger Zeit sind zwischen der Schweiz, Oesterreich und Deutschland Verhandlungen über den Abschluss einer *trinationalen Kooperationsvereinbarung im Prüfungsbereich Deutsch als Fremdsprache* im Gange. Die Vertragspartner haben die Absicht, eine gemeinsame Sprachprüfung mit dem Namen „Zertifikat Deutsch“ auf den Markt zu bringen, welche die bereits bestehenden Prüfungen „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“ des Goethe-Instituts und der Internationalen Zertifikatskonferenz sowie die „Grundstufe II“ des Oesterreichischen Sprachdiploms ersetzt. Die Verhandlungen sollen in den kommenden Monaten abgeschlossen und die *Kooperationsvereinbarung* anschliessend von den Kooperationspartnern unterzeichnet werden.



Nella Scuola media ticinese diminuiscono le ore di francese e aumentano quelle di tedesco. Il Consiglio di Stato ha ratificato la nuova griglia settimanale della Scuola media, che entrerà in vigore a tappe a partire dall'anno prossimo. Per quanto riguarda la lingua, vi sarà un aumento di un'ora settimanale del tedesco nel secondo biennio, e di converso una diminuzione di due ore e mezzo complessive del francese. L'inglese (opzionale) verrà spostato in 4a media, con 4 ore settimanali. L'operazione non è indolore, e ha suscitato dure critiche sia tra i responsabili del francese, sia tra i direttori delle scuole superiori, per i quali il precedente assetto delle lingue era più equilibrato, anche in vista della riforma della nuova maturità. Ma è stato dato così un contentino ai settori economici che invocano un rafforzamento del tedesco...Morale: per fare "meglio", si può anche sacrificare il buono!



Conseil européen des langues

Communiqué 30.9.96

L'Algérie vient de décider la généralisation de l'anglais comme première langue étrangère dans le système scolaire et universitaire algérien. Cette décision est certes celle d'un État souverain et de ce point de vue ne souffre aucune contestation de principe.

En revanche, on peut et on doit en contester le bien-fondé éducatif dans l'intérêt bien compris de l'Algérie et de sa jeunesse. Ceci pour deux raisons:

1. Une seconde langue vivante qui est présente tout au long de la scolarité - surtout si elle est introduite de façon précoce et intensive - doit absolument s'appuyer sur les données de l'environnement: présence de cette langue dans les médias, dans l'histoire, dans les relations majoritaires avec l'étranger, proximité géographique et nombre de locuteurs de cette langue sur place. Toutes ces raisons accumulées militent en faveur d'une première langue étrangère: le français, de surcroît deuxième langue commune du Maghreb à côté de l'arabe. Quand on a deux clés dans son jeu, pourquoi en jeter une à la mer ?

2. Quand on a la chance de bien maîtriser deux langues grâce à l'environnement social, intellectuel et médiatique, on a la meilleure base possible pour accéder à la 3^e et à la 4^e langue.

L'éducation bilingue arabe-français n'est pas la fermeture sur un monde exclusivement francophone. C'est au contraire la base d'une éducation plurilingue, de l'apprentissage efficace d'autres langues.

C'est parce que les compétences de l'enfant bilingue, quand elles sont portées et motivées par l'environnement, sont éminemment transférables à d'autres langues que le maintien et le renforcement de l'éducation bilingue arabe-français est la seule solution d'avenir et d'ouverture pour les

jeunes générations d'Algérie.

A l'opposé - mais pour les mêmes raisons - l'éviction du français ne contribuera pas à la maîtrise réelle de l'anglais.

Signataires:

Jacques GOLLIET, président du Conseil Européen des Langues
Umberto ECO, écrivain, philosophe, Milan

Claude HAGEGE, professeur au Collège de France, Paris

Albert RAASCH, professeur à l'Université de Sarrebruck

Andrée TABOURET-KELLER, chercheur et professeur à l'Université Strasbourg I

Renzo TITONE, professeur à l'Université de Rome, membres du Collège présidentiel

Gilbert DALGALIAN, délégué général du Conseil Européen des Langues

Vorschau 1996/1997- Programmazione 1996/1997

3/96 Dezember 1996: Die Rolle der Sprachen im Rahmen der gymnasialen Matura (Informationen zur Reform, Erfahrungsberichte, didaktisches know how, Stimme der Abnehmer, usw.)

4/96 Januar 1996: Sondernummer: Die Amtssprachen in der Schweiz (Akten der Asconatagungen zur Mehrsprachigkeit)

1/97 April 1997: Authentische Texte

2/97 Juni 1997: Die Rolle der Sprachen im Rahmen der Fachhochschulen

3/97 September 1997: Sprachaustausche

4/97 Dezember 1997: Die Rolle der Sprachen an den Universitäten

Autori di questo numero

Sigrid Andenmatten, rue Talleepied 107, 1095 Lutry

Francesca Antonini, via Fleming 10, 6500 Bellinzona

Grazia Bernasconi-Romano, via Rovello 15, 6900 Massagno

Laura Berutti, rue F. Courvoisier 58, 2300 La Chaux-de-Fonds

Wolfgang Butzkamm, RWTH, FB 7, Wüllnerstr. 5-7, D - 52062 Aachen

Bernard Cathomas, Lia Rumantscha, via da la Plessur 47, 7000 Cuir

Danièle De Pietro, Avenue L. Robert 74, 2300 La Chaux-de-Fonds

Christoph Flügel, via ai Prati 4, 6500 Bellinzona

Eva Furrer, Bliggenswil, 8494 Bauma

Gianni Ghisla, via Vescampo, 6949 Comano

Margrit Hagenov, MGB-KOST, Postfach 266, 8031 Zürich

Bernd Kielhöfer, Fregestrasse 54, D - 12161 Berlin

Mariagrazia Margarito, via B. Galliani 32, I - 10125 Torino

Martin Müller, CLAC, Passage du Cardinal 2, 1700 Fribourg

Tamara Moor, 6965 Cadro

Esther Naef, MGB-KOST, Postfach 266, 8031 Zürich

Danielle Rappan, Impasse Hirondelle 12, 2300 La Chaux-de-Fonds

Roselyne Rezzonico, via Lugano 22, 6500 Bellinzona

Carla Tognola, Nadro, 6537 Grono

Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a, 6500 Bellinzona

Lukas Wertenschlag, CLAC, Passage du Cardinal 2, 1700 Fribourg

Hans Weber, Kreuzenstr. 36, 4500 Solothurn

Daniela Zorzi Calò, Scuola Superiore Interpreti e Traduttori, I - Forlì

Immagini

Le immagini che illustrano la parte tematica di questo numero sono tolte dal catalogo della mostra dedicata a Rudolf Mumprecht alla Pinacoteca comunale Casa Rusca di Locarno (1992).

Manoscritti

I manoscritti sono da inviare alla redazione su dischetto senza formattazioni con una copia stampata corredata delle indicazioni per il layout. Aggiungere alcune righe di presentazione biografica.

Esempio per i riferimenti bibliografici nel testo: (Rossi, 1989: 88)

Esempio per la bibliografia:

HOLEC, Henry (1987): *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?*, in: WENDEB, A. / RUBIN, J.: *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, p. x-x.

VAN LIER, L.: *The use of L1 in L2 classes*, in: *Babylonia* 2/1995, p. 37-43.

Si ringraziano il Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino, l'UFIAML, la CDPE e l'UES per il sostegno.

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture

CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla, Via Vescampo,

6949 Comano (coordinazione)

Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149,

2300 La Chaux-de-Fonds (attualità linguistiche)

Urs Dudli, Via Pratocarasso 30 e,

6500 Bellinzona

Christoph Flügel, Via ai Prati 4,

6503 Bellinzona (recensioni in italiano - Ti)

Jean-Marc Lüscher, Rue du Prince,

1204 Genève (recensioni in francese)

Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1,

6500 Bellinzona

Silvia Serena, Via Giuseppe Verdi 18,

I-21100 Varese (recensioni in italiano - I)

Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a,

6500 Bellinzona (antenna esigenze insegnanti)

Hanspeter von Flüe-Fleck, Steinackerstr.

17, 3184 Wünnewil (recensioni in tedesco)

Segretaria di redazione:

Mari Mascetti, Via Pedotti 1,

6500 Bellinzona

Organo d'informazione di:

• **LEDAFIDS** (Lettori e Lektorinnen

Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)

• **Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz**

Indirizzo

Babylonia, CP 120, CH-6949 COMANO

Tel./Fax 0041/91/941 48 65

PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 2/1996:

1300 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di

spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 16.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese

prima della fine dell'anno si rinnova

automaticamente.

Tipografia

Fröhlich Druck AG - Electronic Publishing,

Dachslerenstrasse 3, CH-8702 Zollikon

Inserzioni

Kretz AG - Verlag und Annoncen,

General Wille-Str. 147, CH-8706 Feldmeilen

Tel. 0041/1/9237656

Fax 0041/1/9237657