

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 emprender
linguatgs

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N2/1998



Multimedia im Fremdsprachenunterricht
Multimedia e insegnamento delle lingue
Multimédia et enseignement des langues
Multimedia en l'instrucziun da linguas

Ideen und Ressourcen für die Verwendung von Computer und Internet
im Fremdsprachenunterricht
Idee e risorse per l'integrazione del computer e di Internet
nell'insegnamento delle L2

Présentation de programmes et d'expériences d'apprentissage des langues avec
des outils multimédias
Vorstellung von Lernprogrammen und Unterrichtserfahrungen mit Multimediaeinsatz

*Dibattito sull'insegnamento delle lingue e sulla politica linguistica in Svizzera:
inserto con le proposte di raccomandazioni della CDEP*
*Debatte zum Sprachenunterricht und zur Sprachenpolitik in der Schweiz:
Beilage mit den Vorschlägen zu Empfehlungen der EDK*

Agenda: Las linguas minoritaras en context, VALS/ASLA, Cuiras, 21-23.09.1998



Babylonia

Multimedia im Fremdsprachenunterricht
Multimedia e insegnamento delle lingue
Multimédia et enseignement des langues
Multimedia en l'instrucziun da linguas

Responsabile di redazione per il tema:
Anton Lachner, Università di Berna

Con contributi di
Helmut Brammerts, Bochum
Bruno Dahinden, Kreuzlingen
Daniel Feusi, Aarau
Emanuel Frey, Wallisellen
Christian A. Gertsch, Bern
Dimitri M. Ikonomu, Milano
Ernst Kretschmer, Varese
Anton Lachner, Bern
Roland Näf-Piera, Muri
Peter Niklaus, Emmenmatt
Michel P. Perrin, Bordeaux
Cécile Poussar, Montpellier
Laurence Vincent-Durroux, Montpellier

e un inserto didattico di
Franz Willi, Bellinzona

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2 / anno VI / 1998

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

| | | | |
|-------------------------------|-----------|--|--|
| | 4 | Editoriale | |
| Tema | | Multimedia e insegnamento delle lingue Multimedia im Fremdsprachenunterricht Multimédia et enseignement des langues Multimedia en l'istruzziun da linguas | |
| | 6 | Einführung <i>Anton Lachner</i> | |
| | 8 | On-line Ressourcen im Sprach- und Literaturunterricht <i>Christian A. Gertsch</i> | |
| | 16 | Computer im Sprachunterricht an Volksschulen <i>Roland Näf-Piera</i> | |
| | 20 | Wie kommen Lehrpersonen und Schüler ins Internet <i>Daniel Feusi</i> | |
| | 24 | Espace multimédia: description et approche critique <i>Laurence Vincent-Durroux, Cécile Poussar</i> | |
| | 31 | Apprendre à comprendre- VIFAX <i>Michel P. Perrin</i> | |
| | 36 | Lernpartnerschaft mit einem fernen Tandempartner <i>Helmut Brammerts</i> | |
| | 40 | TEXTHAUS: Ein Internet-Programm <i>Dimitri M. Ikonomu, Ernst Kretschmer</i> | |
| | 43 | Das Konzept zur "Lernsoftware Bonne Chance I und II" <i>Peter Niklaus</i> | |
| | 47 | Sprachen lernen am Computer - REVOCA <i>Bruno Dahinden</i> | |
| | 54 | Das Sprachlabor im Umbruch <i>Emanuel Frey</i> | |
| | 61 | Software kritisch beurteilt <i>Anton Lachner</i> | |
| Inserto didattico | | No. 28 Una fiaba per tante altre... <i>Franz Willi</i> | |
| Curiosità linguistiche | 73 | Schweizer Auswanderer <i>Hans Weber</i> | |
| Finestra | 74 | „Zugang zu fremder Schrift“ <i>Irit Ciubotaru</i> | |
| | 79 | „Sprachen in der Ingenieurpraxis“ <i>Siegfried Baruffol, Robert Keiser</i> | |
| Bloc Notes | 83 | L'angolo delle recensioni: testi sulla multimedialità | |
| | 86 | Informazioni | |
| | 88 | Agenda: "Les langues minoritaires en context", Coire 21-23.9.1998 | |
| | 90 | Programma, autori, impressum | |

Editorial Editoriale



Babylonia entra nel ciberspazio. Lo fa di buon grado, anche se, occorre pur dirlo, non certo con lo slancio dei pionieri di Internet. Lo fa piuttosto adeguandosi di fronte alla realtà, il cui potere - il tedesco "die Macht des Faktischen" rende bene l'idea - sovente indica perentoriamente la strada da seguire. Babylonia diventa dunque un testo fra i testi, parte dell'immensa ragnatela che avvolge ormai il mondo intero mettendo in relazione potenzialmente tutti e realisticamente quella élite che si sta familiarizzando con la nuova tecnologia dell'informazione e dispone dei mezzi necessari. Sappiamo che la realtà è fatta di testi. Ma se fino ad oggi i rapporti tra questi testi, ciò che ormai si usa chiamare *ipertesto*, erano un fatto mentale e soggettivo, ora diventano l'essenza stessa della rete, paradossalmente si oggettivizzano nella realtà virtuale. Babylonia entra in questa rete ipertestuale con un'idea chiara: salvaguardare la soggettività, evitare cioè che l'utente venga fagocitato, diventi la preda nella ragnatela di quel fantasmagorico essere che è il WWW (World Wide Web). Il 1998 è anno di ricorrenze importanti: nel nostro paese stanno passando sotto tono, ma non potrebbe essere altrimenti, i trent'anni del '68, il movimento di un'intera generazione che ha cercato, ancorché con scarso successo, una nuova soggettività. La critica della ragione strumentale di cui, più o meno direttamente, è figlio anche il ciberspazio, è stata una delle piste principali di questa ricerca. Ebbene, nel momento in cui l'avanzata della tecnologia sta gradualmente invadendo il quotidiano di noi tutti, credo sia giusto rammentarsi e ridare vigore a queste aspirazioni e ai valori legati all'emancipazione dei soggetti. Non potremo sottrarci alla ragione strumentale, ad Internet, all'ipertesto virtuale e multimediale - ne è dimostrazione anche questo numero di Babylonia zeppo di informazioni pratiche -, ma certamente potremo riaffermare il primato della dignità dell'uomo - e della natura - sulle forze che inesorabilmente continuano a sprigionarsi dal vaso di Pandora.

Inauguriamo l'apertura del sito <http://babylonia.romsem.unibas.ch> con un numero dedicato a computer e multimedialità nel mondo della didattica delle lingue. Il lettore troverà, come detto, molti contributi a carattere "pratico" con molte informazioni utili sul "come fare". Il nostro auspicio è che l'attenzione al "perché fare", quindi a ciò che può conferire senso e dignità alla tecnologia, non venga meno e costituisca momento di verifica critica costante nella pratica quotidiana.

Gianni Ghisla

Schulen ans Netz! Allenthalben war er zu hören und zu lesen dieser Slogan, der dem Schulunterricht in der Schweiz auf den Sprung ins 21. Jahrhundert helfen sollte. Das Internet ist aus der modernen Informations- und Kommunikationswelt mittlerweile nicht mehr wegzudenken: es ist ein fester Bestandteil der Lebensrealität unserer Schüler und Schülerinnen und hat damit auch Eingang ins Bewusstsein der Lehrpersonen gefunden. Manche von uns bewegen sich mit der gleichen stupenden Sicherheit und Selbstverständlichkeit im Cyberspace wie ihre Schüler und Schülerinnen, andere stehen der Existenz und damit dem Einsatz des neuen Mediums skeptisch oder ablehnend gegenüber. Schulen ans Netz? Computer im Schulzimmer? Die virtuelle Welt als Teil der Schulstube - oder gar umgekehrt?

Neben der Omnipresenz des Internets im Alltag ist die zunehmende Informatisierung didaktischer Materialien ein zusätzliches Argument, das für den Einsatz des Computers im Unterricht spricht. Die reine Existenz dieser CD-ROMs mit Lernsoftware oder Nachschlagewerken ist sicher kein Grund, sie auch zu benutzen. Die Qualität der Materialien, der leichte Zugang zu den Informationen und die den veränderten Informationsaufnahme-Gewohnheiten der Lernenden angepassten Lehr- und Lerntechniken sprechen da schon eher für eine - dosierte, lernzielorientierte und den Fähigkeiten der Lernenden angepasste - Verwendung im Unterricht.

Die vorliegende Nummer von Babylonia bietet schwergewichtig Beiträge zum Thema "Multimedia im Fremdsprachenunterricht" an: nicht nur die Möglichkeiten, die das Internet für den Fremdsprachenunterricht bietet, werden ausgelotet - es wird versucht, möglichst breit auf die verschiedenen Angebote im Bereich des multimedialen Lehrens und Lernens einzugehen: für Computerfreaks und (Noch-)Multimediamuffel gleichermaßen eine bereichernde, vielleicht sogar inspirierende Lektüre.

Nicht nur im Bereich des Fremdsprachenunterrichts hat das World Wide Web Einzug gehalten: auch Babylonia hat den Sprung ins Netz gewagt. Die Zweideutigkeit der Formulierung macht deutlich, dass wir uns diesen Entscheidung nicht leicht gemacht haben: künftig können uns also alle Internet-Surfer unter folgender Adresse im Internet besuchen: <http://babylonia.romsem.unibas.ch>. Wir hoffen natürlich auf regen Besuch im Netz und darauf, dass das Netz uns zum einen oder anderen Neuabonnenten verhilft und so zur Absicherung der Zukunft von Babylonia beiträgt.

Hanspeter von Flüe-Fleck

U *sername*: enseignant, *password*: ... L'avenir de l'enseignement des langues s'inscrit-t-il dans ces nouvelles technologies — documents multimédias, hypertextuels, télécopie, télématique, courrier électronique, etc. — qui, chaque jour, développent de nouveaux outils, défrichent de nouveaux territoires? Les enseignants de langues ne peuvent pas ne pas s'interroger à ce propos et s'informer des possibilités qu'ouvrent réellement les démarches qui leur sont aujourd'hui offertes. Mais ils doivent le faire en conservant un regard critique et en se demandant ce que chacun des outils introduits sur le marché apporte vraiment à leur enseignement, en quoi il permet d'augmenter l'autonomie des élèves par exemple, ou de favoriser l'usage communicatif de la langue via des échanges de courrier électronique ou la participation à des forums de discussion, ou, encore, d'améliorer la compréhension orale par une écoute attentive et structurée de documents oraux authentiques.

L'enseignant doit donc *trier le bon grain de l'ivraie*, afin de ne pas seulement succomber aux charmes, indiscutables, de la technique, mais de faire de ces moyens nouveaux de véritables outils didactiques, au service des apprentissages des élèves, afin aussi de conserver à l'enseignement des langues les dimensions subjectives et culturelles qui doivent le caractériser. Et cela est loin d'être évident! Le marché, en effet, est saturé de produits de tous ordres, des plus innovateurs aux plus *réactionnaires*, offrant parfois sous le couvert de la technologie des approches peu stimulantes voire franchement débilisantes, mais ouvrant aussi — à travers certains développements multimédias, à travers les approches hypertextuelles, ou encore grâce à la circulation informatisée de l'information — des perspectives d'une richesse qui apparaissait encore inimaginable il y a quelques années à peine...

Babylonia a déjà publié divers articles qui touchent, de près ou de loin, aux nouvelles technologies. Mais il était temps de consacrer un numéro entier à ce domaine, afin de fournir au lecteur des points de repère, l'aider à s'orienter dans cette espèce de supermarché et lui permettre de faire son propre tri, en fonction des besoins qui sont les siens. Ce numéro comporte par conséquent de nombreuses contributions à caractère très pratique, qui nous apprennent comment s'informer, comment faire, où trouver, etc. Sa parution coïncide en outre avec l'ouverture d'un site Internet de la revue, à l'adresse <http://babylonia.romsem.unibas.ch>.
Jean-François de Pietro

Scola rumantscha vi da la rait!

Quest imperativ che para da vegnir d'in insaziabel freak da computers na duai betg vegnir malchapida: Igl è – per fortuna - er el temp dad oz pussaivel da realisar buna scola senza internet, DC-Roms multimedials, conferenzas virtualas cun la chapellina da cyberspazi e tut il climbim che tutga er anc tiers. Bler da quai che questa enorma fabritga da datas e d'illusiuns stess senz' auter bler meglier l', danunder ch' i è vegn'. Dentant na vala quai betg per tut ils secturs. Dentant datti er ina pulit buna schelta da meds d'instrucziun (deplorablmain per gronda part per englais e tudestg) en furma da programs da computer. Dentant datti lura er las uschè numnadas raits da scola sin internet che dattan la pussaivladad da contact, offereschan forums da preschentaziun, mettan a disposiziun meds, material, ideas, tips per scolast e scolar. Da giavischar fiss er a la scola rumantscha ina tala rait, betg be per possibilitar a scolars e scolasts da sa preschentar ina giada ordaifer la chasa da scola u da tgirar contacts cun autras classas, mabain er per facilitar bler da quai ch'è tar nus bler pli cumplitg^ insanua auter.

Il pli impurtant problem è quel dals meds e dals materials d'instrucziun. Entant ch' in scolast da lingua tudestga, franzosa u taliana retschaiva di per di mantunadas da prospects per da tut las sorts cudeschs da scola raffinads, e material d' agid sofistic per tut las situaziuns d'instrucziun insaco pussaivlas, fan scolar e scolast rumantsch miffa davos – sch' i va bain – in cudesch d'instrucziun uffizial. Bain producescha mintga scolast – nolens volens – material supplemntar per l'agen adiever, ma quel banduna darar l'atgna stanza da scola. Forsa sa midass quai sch' i stess en stanza da scola computers colliads cun ina futura –rait da scola rumantscha' cun in forum da meds e materials. Las premissas tecnicas per la realisaziun d' ina tala rait n'èn gnanc uschè grondas. Per quai: Scolas rumantschas vi da la rait!

Werner Carigiet-Maissen

Tema

Multimédia et enseignement des langues
Multimedia en l'istruzziun da linguas

Multimedia im Fremdsprachenunterricht

“Schulen ans Netz” wird von engagierten Lehrkräften gerufen, damit die Schweizer Schülerinnen und Studenten den Anschluss an das “Informationszeitalter” nicht verpassen. Und die Politiker antworten damit, dass Sie den Schulen ausrangierte Computer aus der Bundesverwaltung “schenken”, eine Aktion, die sich durch den Besuch des Software-Giganten Bill Gates in der Schweiz auch noch medienpolitisch geschickt inszenieren liess.

Mit einer billigen PR-Aktion an den Schweizer Ausbildungsstätten kann kein zeitgemässer Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht eingerichtet und auf Dauer gesichert werden. Dies zeigen die Fragen und Lösungsansätze, die in diesem Heft versammelt sind und verschiedene Aspekte des Medieneinsatzes an unterschiedlichen Schultypen in der Post-Sprachlabor-Ära beleuchten.

Christian GERTSCH entwirft in seinem Beitrag eine Didaktik der Internetnutzung, deren Stärken in der Modularität, Interaktivität und Hypertextualität liegen; er zeigt u.a., dass offenes Lernen in Lernpartnerschaften die Lernenden aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbindet und z.B. für Teamfähigkeit schult, einer Schlüsselkompetenz in unserer zunehmend vernetzten Welt. In seinem Beitrag formuliert Roland NÄF Kriterien für die Auswahl sinnvoller Lernprogramme. Er weist nach, dass mit einer durchdachten methodischen Konzeption der Computereinsatz im Unterricht gerechtfertigt ist.

Das Internet ist in aller Munde. Doch wie kommt man hinein? Daniel FEUSI gibt Lehrpersonen und Schülern technische Ratschläge zum Problembereich und nennt auch die Kosten, die auf die Schulen zukommen. Laurence VINCENT-DURROUX und Cécile POUSSARD demonstrieren am Beispiel des Multimedia-Zentrums der Universität Montpellier, wie der Englischunterricht im Rahmen eines integrativen Medienkonzepts neuer und alter Medien individualisiert werden kann.

Die Beschäftigung mit authentischen Quellen ist das Ziel jeglichen Fremdsprachenunterrichts. Mit der Dienstleistung VIFAX, die Michel PERRIN vorstellt, erhalten Ausbildungsstätten im Abonnement Transkripte und abwechslungsreiche Übungen zu aktuellen Nachrichtensendungen aus der englischen, französischen und deutschen Welt. Der Clou hierbei ist, dass man die entsprechenden Sendungen selbst auf Video aufzeichnet und die schriftlichen Begleitmaterialien am Tag nach der Ausstrahlung abrufen kann. Briefpartnerschaften haben beim Fremdsprachenunterricht schon immer eine interessante Rolle gespielt. Helmut BRAMMERTS hat in einem von zwölf europäischen Universitäten getragenen Projekt vor vier Jahren begonnen, ein internationales Tandem-Netzwerk aufzubauen, an dessen Ausbau sich zunehmend Institutionen der Erwachsenenbildung - und auch Schulen aus den USA, Japan und

Multimedia e insegnamento delle lingue

Molti insegnanti sostengono la necessità di allacciare le scuole alla rete per evitare che gli allievi e studenti svizzeri perdano il treno dell'era informatica. I politici hanno risposto “regalando” alle scuole vecchi computer dell'amministrazione, un'azione inscenata con l'aiuto dei massmedia e favorita dalla recente visita del gigante dei software Bill Gates. Non è tuttavia con azioni di PR di questa fattura che si può assicurare alle scuole svizzere una dotazione di mezzi tecnologici all'altezza delle esigenze dell'insegnamento. Ciò appare dagli interrogativi e dalle proposte discusse nei contributi di questo numero in cui, aprendo l'orizzonte sulla nuova era post-laboratori linguistici, si analizzano aspetti dell'utilizzazione di risorse multimediali nei diversi tipi di scuola. Nel suo articolo Christian GERTSCH traccia una didattica dell'uso di Internet i cui punti forti risiedono nella modularità, interattività e ipertestualità. L'autore mostra come le possibilità di contatto e lavoro comune con le nuove tecnologie possano rendere protagonisti gli studenti e favorire lo sviluppo di competenze sociali indispensabili in un mondo sempre più globalizzato. Nel suo contributo Roland NÄF formula criteri per una scelta oculata di programmi di apprendimento. Egli dimostra che l'utilizzazione del computer nell'insegnamento delle lingue si giustifica a condizione di operare secondo un'impostazione metodologica chiara.

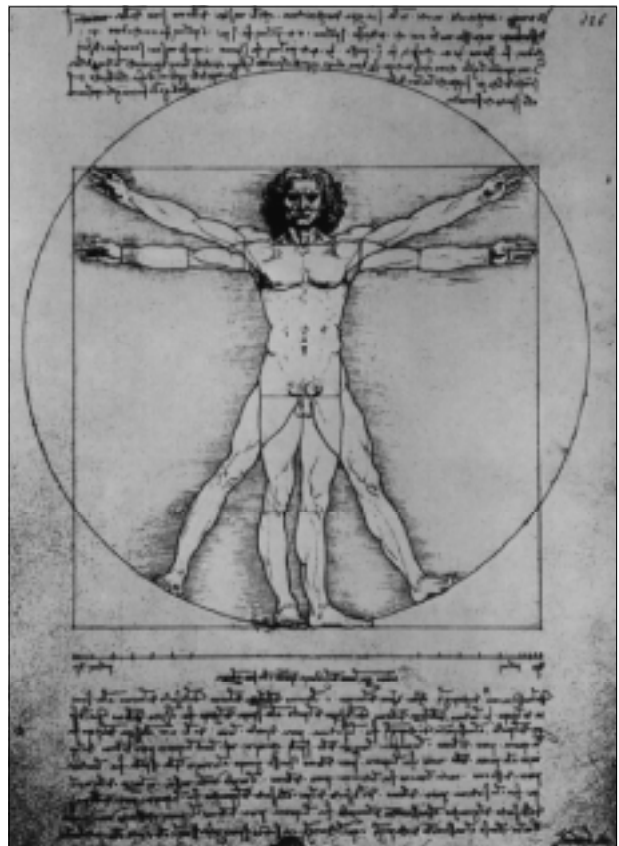
Tutti parlano di Internet. Ma come vi si accede? Daniel FEUSI fornisce a docenti e allievi una serie di consigli pratici e traccia un quadro dei costi per le scuole. Laurence VINCENT-DURROUX e Cécile POUSSARD descrivono l'esperienza del centro multimediale dell'università di Montpellier, dove si insegna l'inglese sulla base di un approccio individualizzato che integra metodi vecchi e nuovi. VIFAX, descritto nel contributo di Michel PERRIN, è un servizio che mette a disposizione delle scuole, su abbonamento, dei materiali didattici sull'attualità ricavati dai telegiornali. Interessante è in particolare il fatto di poter accedere al materiale visivo recuperabile da Internet il giorno seguente la trasmissione. Gli scambi epistolari hanno una lunga tradizione nell'insegnamento delle lingue. Helmut BRAMMERTS da quattro anni è impegnato, in collaborazione con 12 università europee, nella realizzazione di una rete di contatti tandem per scuole e istituzioni formative di tutto il mondo. Anche il successo di queste attività di apprendimento autonomo dipende dal sostegno delle scuole e dal grado di integrazione delle attività stesse nel curriculum. Grazie al programma TEXTHAUS, presentato dai suoi autori Dimitri M. IKONOMU e Ernst KRETSCHMER, sussiste la possibilità di imparare la lingua tedesca direttamente attraverso Internet. Anche in questo caso però l'efficacia dell'apprendimento è legata alla chiarezza delle consegne e alla possibilità di inviare per e-mail gli esercizi per la correzione. Peter NIKLAUS illustra il concetto che sta alla base del CD-ROM di accompagnamen-

Russland beteiligen. Auch bei dieser Form des autonomen Lernens wird klar, dass der Erfolg dieses Angebots umso grösser ist, je mehr Unterstützung die jeweiligen Schulen anbieten und je stärker diese Aktivität in das Curriculum eingebunden ist. Mit dem internetbasierten Programm *TEXTHAUS* ermöglichen Dimitri M. IKONOMU und Ernst KRETSCHMER Lernenden der deutschen Sprache (Anfängern und Fortgeschrittenen), sich unabhängig von der aktuellen Anwesenheit einer Lehrkraft mit dem Erwerb der deutschen Sprache zu beschäftigen. Sie nutzen die Möglichkeiten des Internet, ohne die Beschränkungen dieses Mediums zu missachten. Auch hier wird erkennbar, dass Lernautonomie umso effizienter ist, je mehr sie angeleitet ist: Übungsaufgaben werden per e-mail an eine Lehrkraft geschickt, die individuell antwortet. Aus dem Konzept für die CD-ROM zum Französischlehrwerk "Bonne Chance", das an Berner Schulen benutzt wird, können wir Anforderungen an Lernsoftware ableiten. Peter NIKLAUS zeigt in seinem Beitrag darüber hinaus auf, dass differenzierten Rückmeldungen des Programms auf Schülerantworten entscheidend sind für qualitativ hochstehende Software. Der Name *REVOCA Lernsoftware* ist an vielen Schulen ein Begriff. Aus einem Lateinprogramm von Bruno DAHINDEN entwickelte sich im Laufe von über zehn Jahren ein Multimedialkonzept für verschiedene Fremdsprachen und andere Fächer, das durch Schülerreaktionen ständig verbessert wurde. Emanuel FREY vergleicht in seinem Beitrag diverse moderne Lernmaschinen; es zeigt sich, dass auch hier der Computer unter verschiedenen Gesichtspunkten anderen Lösungen vorzuziehen ist. Wir sehen: Die Ausbildungsstätten brauchen keine jahrealten Geräte, auf denen sich moderne Betriebssysteme und Multimediaanwendungen gar nicht installieren lassen - und mit Geräten alleine ist es ja nicht getan. Wir brauchen Pioniere, die den Multimediaeinsatz im Fremdsprachenunterricht durch Forschung, Praxis und Entwicklung einer kritischen Bewertung unterziehen. Sie finden in diesem Heft Beiträge von vielen kreativen Autoren, die Mut und Weitblick besitzen, um der Fremdsprachenausbildung neuen Schwung zu verleihen. Die meisten Programme und Konzepte wurden neben dem regulären Pensum erarbeitet. Sollte dieses Heft auch dazu beitragen, den Entscheidungsträgern zu zeigen, dass solche Pioniere anderweitig entlastet werden müssen, wäre immerhin etwas erreicht. Eine Sammelrezension zu ausgewählten Programmen sowie Rezensionen zahlreicher Texte ergänzen das Angebot des Heftes. Wir sind uns bewusst, dass hier nur ein Ausschnitt der aktuellen Diskussion vorgestellt wird, doch hoffen wir, dass durch die Texte die Aktivisten zum Weitermachen ermuntert, Zauderer zur Mitarbeit animiert und Skeptiker zum Umdenken gebracht werden.

Anton Lachner

to a "Bonne Chance", metodo utilizzato nelle scuole bernesi per l'insegnamento del francese. Il nome *REVOCA* Lernsoftware è noto in molte scuole. Originato da un programma per l'insegnamento del latino di Bruno DAHINDEN, offre oggi un approccio multimediale per l'apprendimento di diverse L2. Emanuel FREY confronta nel suo articolo laboratori linguistici e nuove tecnologie evidenziando risorse e vantaggi del computer.

In generale possiamo constatare che le apparecchiature non costituiscono per nulla la soluzione dei problemi didattici. E'



Multimedia: a misura d'uomo?

*indispensabile il lavoro pionieristico di chi utilizza le risorse multimediali nell'insegnamento facendo esperienze valutabili criticamente. Tutti costoro troveranno in questo numero di *Babylonia* molti contributi di autori creativi che, non di rado investendo il proprio tempo libero, hanno sviluppato approcci coraggiosi capaci di aprire nuovi orizzonti nell'insegnamento delle lingue. L'offerta del numero viene completata con numerose recensioni sia di programmi che di testi. Siamo consapevoli del fatto di aver presentato solo una parte della discussione attuale, ma speriamo che i contributi stimolino chi è già attivo a continuare, incoraggino gli incerti e offrano agli scettici gli spunti per cambiare idea.*

Anton Lachner

Christian A. Gertsch
Bern

On-line Ressourcen im Sprach- und Literaturunterricht

Use of Internet resources in the teaching and learning of foreign languages and literatures will yield best results if pursued according to constructionist principles. Spaces for learning - both real (rooms) and virtual (curricula) - should be as open and flexible as possible. In learning and teaching processes which involve internet resources both teachers and learners must be prepared to swap their roles at times and take unprecedented risks. Use of Internet resources will not only impart factual knowledge in particular fields of investigation but will also further both social skills and media competence. Use of Internet resources in the language and literature classroom has very little in common with traditional Computer Assisted Language Learning (CALL). Internet resources may be put to use in three different ways: 1. as a means for local and for remote communication between those engaged in the learning processes (e-mail, mailing lists, newsgroups) 2. as a means for the retrieving of information from remote sources (World wide web) 3. as a means for the creation and publication of hypermedia documents for learning and/or teaching purposes. Any combination of those three basic uses may be chosen for a particular learning and teaching project. The use of Internet resources in the teaching of a Shakespeare play is given as an example for such a project.

Internet Einführungen

Lehrkräfte aller Schulstufen haben inzwischen erkannt, dass das Internet mannigfaltige Möglichkeiten zum Einsatz im Unterricht bietet. Wer die ersten Surfversuche in der farbigen WWW-Welt ohne Schaden Überstanden hat, verspürt schnell einmal das Bedürfnis, sich in etwas professionellerer Manier mit Internetressourcen auseinanderzusetzen. Zwei der besten on-line Internet Einsteigerkurse seien hier ausdrücklich genannt: Der *Internetkurs der Migros Kubschule Zürich*¹ sowie der *Internet-Kurs der interaktiv GmbH Köln*.² Das *ETH Leitprogramm*³ wendet sich vornehmlich an Schülerinnen und Schüler und vermittelt in gut verständlicher Form das Grundlagenwissen zu Internet und WWW. Eher Nachschlagecharakter hat die sehr nützliche *Übersicht über die gebräuchlichsten Dienste des Internet*⁴ von Joël Fisler. Hier findet man auch Hinweise auf Internet Software für die verschiedenen Betriebssysteme (Mac, PC, UNIX).

Pädagogisch-didaktische Überlegungen

Die Arbeit mit Internet-Ressourcen gestaltet sich fast immer als Teamarbeit. Alle daran Beteiligten werden sich abwechselnd sowohl in der Rolle von Lernenden als auch von Lehrenden wiederfinden. Dabei laden die sog. erweiterten Lehr- und Lernformen (Projektunterricht, Werkstatt, etc.) wegen ihrem Differenzierungspotential und ihrer grundsätzlichen Offenheit und Flexibilität den Einsatz der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, die sich ihrerseits durch offene, erweiterbare Struk-

turen auszeichnen, geradezu ein.

Der Einsatz von Internetressourcen im Unterricht erfordert grosse Offenheit und Risikobereitschaft sowohl bei Lernenden wie bei Lehrenden. Lernende müssen bereit sein, Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen, Lehrende müssen damit rechnen, dass sie die Lernprozesse nicht mehr bis in alle Einzelheiten steuern können, dass sie nicht mehr in jedem Fall mehr wissen als die Lernenden, dass Ungeplantes das Lernen in Bahnen leiten kann, die nicht vorgesehen waren.

Lehren und Lernen mit Internetressourcen macht es aus den genannten Gründen fast zwingend nötig, dass sich die Lehrenden einer pädagogisch-didaktischen Haltung verschreiben, die man als konstruktivistisch bezeichnet.

Die folgende Grundsätze charakterisieren konstruktivistische Lernumgebungen:

- Wissen ist unabgeschlossen.
- Wissen wird individuell und in sozialen Bezügen konstruiert
- Lernen ist ein aktiver Prozess.
- Lernen erfolgt in vieldimensionalen Bezügen.
- Unterrichtsgestaltung ist vordringlich eine Frage der Konstruktion.
- Lernende erfahren so wenig Aussensteuerung wie möglich.
- Lehrende fungieren als Berater/Mitgestalter von Lernprozessen.
- Unterrichtsergebnisse sind nicht vorhersagbar.

(nach: MANDL, HEINZ, *et al.* (1995): *Lerngeschichten: Lernerfahrungen als wirksamer Zugang zum Lernen*, Lengerich, Pabst Science Publ.)

“Wissenskonstruktionsprozesse als selbstverantwortete Prozesse müssen in die eigene Regie und Verantwortung der Lernenden gestellt werden,

denn Wissenserwerb ist kein Instruk-tions- sondern ein Konstruktionspro-zess. Der Lernende muss lernen, sein bisheriges Wissen angemessen in die-sen Konstruktionsprozess einzubrin-gen, er muss lernen, mit Problemen bei der Wissenskonstruktion fertig zu werden, er muss lernen, eine Wissens-basis nach jedem Lernvorgang zu re-konstruieren, und er muss schliesslich lernen, sein Wissen so zu automati-sieren, dass er es auf Abruf bereitstel-len kann.“ (Wolff 1996, S.52, zitiert bei Donath, Internet und Englisch-unterricht 1997, S.30)

In so verstandenen Lernprozessen wird der Umgang mit Internetres-sourcen nicht nur Sachkompetenz, sondern ebenso Sozial- und Metho-denkompetenz fördern helfen, denn

“der Computer kann Verarbeitungs- und Lernprozesse bewusst machen und damit die Wissenskonstruktion fördern, er kann Ordnungshilfen be-reitstellen und damit den Wissens-konstruktionsprozess transparenter machen, und er kann schliesslich auf-bereitete Informationen bereitstellen und damit dem Lerner die Organisati-on seines Wissenskonstruktions-prozesses erleichtern.“ (Wolff, D., 1996, S.65, zitiert bei Donath, Inter-net und Englischunterricht 1997, S.27)

Lernorte: Gruppenarbeitsraum, Computerraum, Medienlernzentrum

Auch die Orte, wo gelernt wird, müs-

sen neu organisiert werden. Der in ein Netzwerk eingebundene Computer hat nicht mehr die Funktion, die ihm im Rahmen des traditionellen Computer Assisted Language Learning (CALL) zukam. Er ist nicht mehr blosses Werk-zeug, dessen sich die Schüler bedie-nen (müssen) zum Zweck individuel-len Sprachtrainings - vergleichbar etwa der Situation in einem Sprach-labor, wo grundsätzlich weder kom-munikative noch kreative Fähigkeiten gefragt waren und wo es lediglich darum ging, nach behavioristischer Manier operationalisierte Lernziele zu erreichen, etwa indem isolierten Lern-willigen (oft auch: -unwilligen) be-stimmte sprachliche Fähigkeiten angedrillt wurden. Ganz im Gegen-satz dazu “fordert [der Einbezug von Internetressourcen im Sprachunter-richt] die Kommunikation und das gemeinsame Entwickeln von Arbeits-ergebnissen, das gemeinsame Produ-zieren von Ideen geradezu heraus und unterstützt es in einem bisher nicht vorhandenen Masse. Die Kommuni-kation ist orts- und zeitunabhängig und kann weltweit geschehen. Die Beteiligten konstruieren ihr Wissen, da sie ihre Ideen aufschreiben müs-sen, Reaktionen und Ideen von den Partnerinnen und Partnern erhalten und in diesem Prozess ihre Ideen wei-ter ausdifferenzieren.“ (Schulz-Zander, 1997, S. 10f, zitiert bei Obermeyer 1997, S. 10)“.

Der Computerraum alten Stils hat damit ausgedient. Idealerweise soll-ten für ein on-line Projekt mehrere Gruppenarbeitsräume zur Verfügung stehen, die sich möglichst flexibel möblieren lassen, in denen Netzwerk-computer in Inseln angeordnet sind, wo aber ganz nach Bedarf auch ande-re Lernorte eingerichtet werden kön-nen. Medienlernzentren schliesslich, wie sie zum Beispiel an der *Universi-tät Bern*⁵ bestehen, bieten eine ideale Werkstattumgebung für den Fremd-sprachenunterricht unter Einbezug von ganz verschiedenen off-line und on-line Medien.



Giorgio De Chirico, *Due maschere* 1916 - *Multimedialità per quale individuo?*

Lernorte: Fächerplan, Stundenplan, Stoffplan

Aber nicht nur die Räume, in denen sich Lernende und Lehrende einfinden, sondern auch - und das ist wohl noch entscheidender - die virtuellen Lernorte im Fächerplan, im Stundenplan und im Stoffplan müssen neu gedacht werden.

Lernen mit Internetressourcen hat nichts mit Informatikunterricht im alten Sinn gemein. Informatiker sind denn auch nicht die geeigneten Lehrpersonen, an die sich der Umgang mit dem Internet delegieren liesse. Die Möglichkeiten der Nutzung von Internetressourcen sind derart vielfältig, dass sie sich längst nicht mehr an einem bestimmten Ort im Fächerplan, z.B. im traditionellen Fach Informatik, ansiedeln lassen. Vielmehr ist jede Lehrkraft, egal welche Fächer sie unterrichtet, gefordert, sich mit den Chancen, die der Einsatz der neuen on-line Medien in ihrem Fachbereich bietet, auseinanderzusetzen, neue Ideen einzubringen, die Möglichkeiten, die sich bieten, weiterzuentwickeln. Grundsätzlich lassen sich drei Einsatzbereiche für on-line Ressourcen unterscheiden: Sie können als Kommunikationsmedium, als Informationsmedium und als Publikationsmedium fungieren.

On-line Ressourcen als Kommunikationsmedium für die lokale Kommunikation: e-mail anstatt Papier

Die Vorteile des Einsatzes von e-mail - selbst in einem lokalen Netzwerk, welches (noch) nicht in das Internet eingebunden ist - liegen auf der Hand: Das e-mail Netz fungiert zunächst einmal als zentrales Ablage- und Austauschsystem für Nachrichten und Dokumente aller Art. Im Unterschied zu einem traditionellen System von Ablagefächern in einem bestimmten Raum (Klassenzimmer, Lehrerzimmer, Bibliothek etc.) sind die Be-

nutzer eines elektronischen Ablagesystems durch keinerlei räumlichen oder zeitlichen Grenzen eingeschränkt. Die elektronischen Ablagefächer sind jederzeit und von jedem ans Netz angeschlossenen Computer aus erreichbar. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass alle auf diese Weise Übermittelte Information vom Empfänger sofort weitergeleitet oder weiterverarbeitet werden kann. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich bloss um eine kurze Mitteilung, eine Frage, einen Hinweis oder aber um ein längeres Dokument, eventuell um eine komplette Dokumentation handelt, die sogar Bilder oder Audio-dateien enthalten kann. Rein mechanische und zeitraubende Arbeiten wie Abschreiben, Kleben, Fotokopieren von unterschiedlich redigierten Vorlagen in verschiedenen Auflagen für verschiedene Zielgruppen und das anschliessende Verteilen von Papier entfallen. Die auf diese Weise eingesparte Zeit lässt sich für inhaltlich relevante Arbeit nutzen.

On-line Ressourcen als Kommunikationsmedium für die globale Kommunikation: Interkulturelles Lernen

Die Vorteile von e-mail für die Kommunikation kommen aber erst voll und ganz zum Tragen, wenn das schuleigene Netz ans Internet angeschlossen ist. Jetzt erst werden Lernprojekte möglich, die die Grenzen des geografischen Lernortes sprengen. Zu den Pionierprojekten im Bereich Fremdsprachenunterricht gehören seit einigen Jahren die von Reinhard Donath initiierten e-mail Projekte.

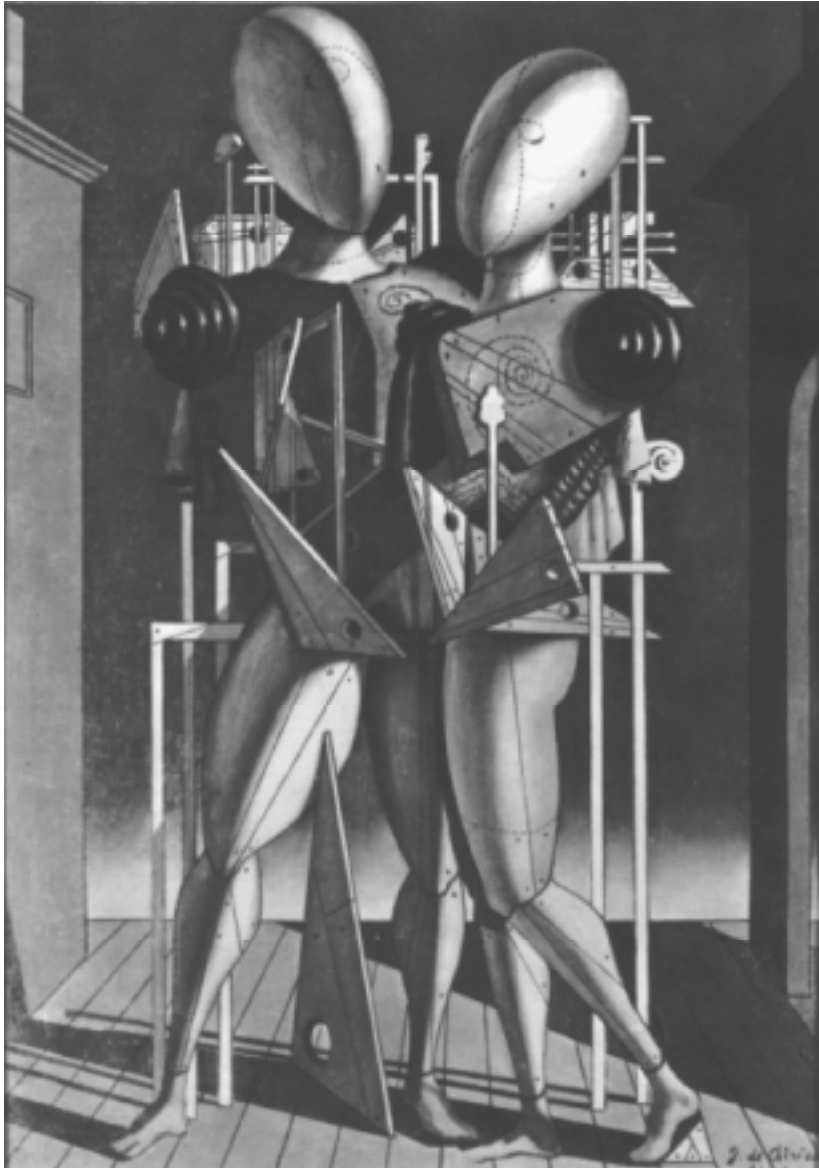
“Schülerinnen und Schüler einer Klasse oder eines Kurses kommunizieren schriftlich mit Gleichaltrigen z.B. in Grossbritannien, Irland, den USA, Kanada oder Australien auf Englisch. Die Kommunikation ist themengebunden und findet in einem vorher festgelegten Zeitrahmen statt. Das

bedeutet, dass e-mail Projekte entweder Unterrichtseinheiten des Lehrbuches ergänzen oder zu einem gerade aktuellen Thema realisiert werden. Sie sollten nicht gleichgesetzt werden mit reinen pen pal-Projekten, also dem individuellen und eher privaten Austausch von kurzen persönlichen Nachrichten.” (Donath, E-mail Projekte im Englischunterricht, 1997, S.13f)

E-mail Projekte ermöglichen interkulturelle Lernprozesse, die allein mit Lehrbuchtexten oder anderem Quellenmaterial nicht möglich sind. Durch die authentische Kommunikationssituation erhöht sich die Motivation bei den Lernenden ganz erheblich. Kommunikation wird für einmal nicht bloss simuliert, sondern mit fremdsprachigen Partnern aktiv praktiziert. Dabei wird auf beiden Seiten relevantes und authentisches Material produziert und rezipiert. Damit dies mit Erfolg geschehen kann, bedarf es einer umsichtigen Planung der Rahmenbedingungen für derartige Projekte durch die Lehrenden. Auch beim unvermeidlichen Auftreten von kulturell bedingten Missverständnissen während dem erwartungsgemäss mit vielen Imponderabilien behafteten Kommunikationsprozess müssen die Lehrenden den Lernenden Hilfestellung leisten können. Die Resultate von e-mail Projekten lassen sich nach Abschluss der Arbeit z.B. auf dem WWW publizieren. Partnerklassen für e-mail Projekte findet man über die *St.Olaf Liste*⁶.

Sprachenlernen im Tandem

Eine weitere Möglichkeit, die e-mail bietet, ist das Sprachenlernen im Tandem. Im *e-mail Tandem Network*⁷ findet z.B. ein Französischlernender schnell einen Gesprächspartner in Frankreich, der seinerseits daran interessiert ist, sein Deutsch zu verbessern. Lernende sind hier immer zugleich Lehrende. E-mail Tandems sind gefragt für alle europäischen und ei-



Giorgio De Chirico, *Metafisica dell'uomo e della donna*, 1916

nige aussereuropäische Sprachen in (fast) allen Kombinationen. Das Netz lässt also die herkömmliche Brieffreundschaft wiederaufleben, allerdings mit Reaktionszeiten, die so schnell sind, dass sie sich auf die Inhalte und den Stil der ausgetauschten Botschaften auswirken. Es findet hier so etwas wie eine Vermündlichung von schriftlicher Kommunikation statt, besonders natürlich in dem Fall, wo beide Partner gleichzeitig on-line sind und so eine Art schriftli-

ches Gespräch miteinander führen können. Hemmschwellen, wie sie traditionelle Medien der Schriftlichkeit aufgrund ihres Gültigkeitsanspruchs oft mit sich bringen, fallen hier ganz weg: Geschriebenes hat nur vorläufigen Charakter und kann - wie in einem Gespräch - sofort revidiert, korrigiert oder ergänzt werden.

E-mail Tandems funktionieren also immer zwischen zwei individuellen Teilnehmern. Darüberhinaus bietet das *e-mail Tandem Network* zu jeder

Sprachenkombination auch eine sog. Mailing Liste an. Mailing Listen sind Diskussionsforen in der Form eines regelmässig - oft täglich - erscheinenden elektronischen Bulletins, welches die von den Teilnehmern über e-mail eingesandten Beiträge an alle Abonnenten der Mailing Liste - wiederum über e-mail - weiterleitet. Hier lässt sich also zweisprachig über Themen diskutieren, die die Teilnehmer selber vorschlagen. Es können dabei natürlich auch mehrere Themen gleichzeitig diskutiert werden.

On-line Ressourcen als Informationsmedium: Das WWW als Datenbank: Thematische Verzeichnisse, Virtuelle Bibliotheken, Bibliothekskataloge

Was die Handhabung betrifft, ist das WWW vergleichbar einer CD ROM, auf der die Information mittels Hyperlinks erschlossen ist. Mit dem Unterschied, dass die Menge der auf diese Weise erhältlichen Information jedes Vorstellungsvermögen sprengt. Ein - besonders für Einsteiger - wichtiger Teil des WWW sind deshalb die thematischen Verzeichnisse in denen sich nach Informationen zu bestimmten Themen suchen lässt. Thematische Verzeichnisse werden immer von Menschenhand erstellt, d.h. die Organisation der Information folgt einer nachvollziehbaren Logik. Meist werden - ähnlich wie in konventionellen Inhaltsverzeichnissen - hierarchische Strukturen für die Organisation der Information zu einem bestimmten Thema verwendet. Erwartungsgemäss gibt es kein vollständiges thematisches Verzeichnis aller WWW Dokumente. Zu den besten Informationsquellen zählen die sog. Virtuellen Bibliotheken. Sie sind meist einer etablierten Universitätsbibliothek angegliedert. Eine Virtuelle Bibliothek ist im Prinzip nichts anderes als ein thematischer Katalog von Internetressourcen. Im Unterschied zu den allgemeinen

thematischen Katalogen werden die virtuellen Bibliotheken von wissenschaftlichem Fachpersonal der Bibliothek regelmässig und intensiv betreut, so dass hier die Qualität der angebotenen Ressourcen in der Regel sehr gut ist. Eine der grössten und benutzerfreundlichsten virtuellen Bibliotheken im deutschsprachigen Raum ist diejenige der *Universität Düsseldorf*⁸. Eine der grössten virtuellen Bibliotheken im WWW ist die *Internet Public Library*⁹. Natürlich lassen sich auch die Kataloge der grossen Bibliotheken abfragen. Einen guten Einstieg in Bibliotheken mit abfragbaren Katalogen (sog. OPACs) im deutschsprachigen Raum bietet *BBB: Bibliotheken, Bücher, Berichte*¹⁰ von Markus Neteler. Das *Internet Clearinghouse Schweiz (ICH)*¹¹ vereingt alle Informationen von Schweizer Bibliotheken im Internet unter einem Dach.

Eine ganze Reihe von schulspezifischen thematischen Verzeichnissen, sog. Bildungsservern, erleichtert Lernenden und Lehrenden den Einstieg in die Informationsflut des WWW inzwischen ganz erheblich. Schulrelevante Internetadressen gibt es zuhauf. Verzeichnet findet man sie zum Beispiel in der on-line Dokumentation zur NZZ Format Sendung: *Lernen mit Internet*¹² vom 19. 5.1997. Ausdrücklich genannt seien hier nur die allerwichtigsten Adressverzeichnisse, die eigentlich jedermann, der auf irgend eine Weise mit Schule und Unterricht zu tun hat, kennen sollte: einen guten Einstieg - vorab in schweizerische Ressourcen - bietet das *Schulnetz Schweiz*¹³, wo auch weiterführende Adressen verzeichnet sind. Der *deutsche Bildungsserver*¹⁴, die *deutsche Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet*¹⁵ und das *deutsche Schulweb*¹⁶ bilden zusammen die derzeit wohl umfangreichste deutschsprachige Datenbank mit schulrelevanten Informationen, wohlgeordnet nach Ländern, Schulen, Schulstufen, Fächern und Zielgruppen. Hier findet

man nebst Unterrichtsmaterialien und -konzepten, Quellen, und Fachliteratur, alles über Schulprojekte, Wettbewerbe, Schüler-Zeitungen, Netze, Tagungen, Institutionen und das deutsche Projekt *Schulen ans Netz*¹⁷.

Das WWW als Datenbank: Suchmaschinen

Zum A und O einer professionellen WWW Nutzung gehört jedoch die *Bedienung von Suchmaschinen*¹⁸. Sie ermöglichen es dem Benutzer, genau diejenigen Dokumente im Web zu finden, die für sein Projekt relevant sind. Zeit, die man in das Kennenlernen der zum Teil sehr komplexen Funktionsweisen von Suchmaschinen investiert, zahlt sich später mehrfach aus. Im Unterschied zu den thematischen Verzeichnissen funktionieren die WWW Suchmaschinen ohne jedes menschliche Zutun. Suchroboter durchforsten regelmässig das gesamte WWW und indizieren alle gefundenen Seiten (und das sind inzwischen hunderte von Millionen) nach Stichworten. Die Stichworte werden - je nach Suchmaschine - entweder aus dem Titel des Dokuments, aus den ersten paar Zeilen oder aus dem gesamten Text gewonnen. Die bekannten grossen Suchmaschinen erschliessen in der Regel den vollen Text der indizierten Dokumente. Eine ausgezeichnete Beschreibung der komplexen Funktionen von Suchmaschinen und thematischen Verzeichnissen bietet Ulrich Babiak: Effektive Suche im Internet, Suchstrategien, Methoden, Quellen.

Im WWW finden sich aber nicht nur Textdokumente, sondern ebenso Bild- und Audiodokumente, die sich herunterladen und anschliessend in eigene Projekte integrieren lassen. In der Regel sind die Autoren von WWW Dokumenten über e-mail persönlich erreichbar. Auf diese Weise lassen sich schnell und bequem Fragen, Er-

gänzungen, Korrekturen oder Hinweise anbringen. Auch das Copyright betreffende Fragen lassen sich so rasch abklären.

On-line Ressourcen als Informationsmedium: Audioressourcen

Eine weitere für Sprachlehrer interessante Internetquelle ist realaudio: Zahlreiche Radiostationen in der ganzen Welt (in Deutschland zum Beispiel die *Deutsche Welle*¹⁹) senden Nachrichten und andere Programme in verschiedenen Sprachen über Internet. Die dazu benötigte Software - *realaudio*²⁰ - ist gratis im Internet zu beziehen. Ein anderer guter Einstiegspunkt ins Internet Radio ist *Audione*²¹. Hier lassen sich zwar nicht einzelne Radiostationen, dafür aber nach Themen geordnete Sendekanäle auswählen. Realaudio-Exzerpte können ebenso wie Text oder Bilddateien in Hypermediadokumente eingebunden werden. Auf diese Weise lassen sich Lernsequenzen erstellen, die mehrkanaliges Lernen ermöglichen: Text, Bild und Ton illustrieren und verstärken sich dabei gegenseitig.

On-line Ressourcen als Informationsmedium: Mailing Listen und Newsgroups

Wer an weltweit geführten Diskussionen über einen bestimmten Gegenstand teilnehmen will, abonniert eine sogenannte mailing list, ein regelmässig - oft täglich - erscheinendes elektronisches Bulletin, welches die von den Diskussionsteilnehmern über e-mail eingesandten Beiträge an alle Abonnenten der Liste - wiederum über e-mail - weiterleitet. Mailing Listen lassen sich auch als Informationsquelle nutzen. Sei es, indem man bestimmte Fragenkomplexe zur Diskussion stellen möchte, sei es um ganz konkrete Sachinformationen von einzelnen Listenteilnehmern zu erhal-

ten. Qualitativ hochstehende Diskussionsforen werden zudem von einem fachlich qualifizierten Redaktor betreut, d.h. es gelangen nur Beiträge ins Forum, welche gewissen Qualitätsansprüchen standhalten. Es gibt zu jedem Fachgebiet mindestens ein Diskussionsforum. Mailing lists findet man mittels spezieller *Suchmaschinen*²².

Im Unterschied zu den mailing lists funktionieren die sog. newsgroups ohne jede Intervention eines Redaktors: Eine *newsgroup*²³ ist am ehesten mit einem Anschlagbrett zu einem bestimmten Gegenstand zu vergleichen, an welches jederman einen Diskussionsbeitrag, eine Frage, etc. anbringen kann. Es gibt wohl keine noch so exotisch anmutende Frage, die nicht von irgend jemand auf der Welt gelesen und beantwortet werden könnte, vorausgesetzt allerdings, der Fragende hat sein Problem in der richtigen Abteilung des Forums angebracht. Mit der Suchmaschine von *Dejanews*²⁴ lassen sich gleich alle newsgroups auf einmal nach Nachrichten zu einem bestimmten Stichwort absuchen. In einer newsgroup lassen sich aber nicht nur Fragen anbringen, sondern hier kann man ebenso Diskussionen führen wie in einer mailing list. Und obwohl hier kein Redaktor seine ordnende Hand im Spiel hat, verlaufen die meisten Diskussionen in einer newsgroup sehr diszipliniert. Nimmt eine Diskussion einen für eine Gruppe von Diskussionsteilnehmern unerwarteten oder unerwünschten Verlauf, so können diese Teilnehmer ganz einfach einen neuen Diskussionsstrang (einen sog. thread) eröffnen, um dort ein anderes Thema weiterzudiskutieren. In newsgroups werden häufig (tages-)aktuelle Themen diskutiert, während fachspezifische Fragen eher in einer Mailing Liste angebracht sind.

On-line Ressourcen als Publikationsmedium

Die Hypertexttechnologie des WWW lässt sich in idealer Weise als Medium für eigene Kreationen nutzen. Eine Homepage, eine Schülerzeitung oder Hypertextdokumente für den Unterricht zu erstellen, ist inzwischen kein grosses Kunststück mehr. Stefan Münz hat dazu ein gutes deutsches *HTML-Handbuch im Hypertextformat*³⁵ verfasst. Für Hypertext-Lernprojekte, die lediglich lokal genutzt werden, braucht es auch keinerlei zusätzlichen technischen Aufwand. Ein Web Browser wie Netscape lässt sich als Plattform dafür einsetzen. In seiner neuesten Version enthält er auch gleich den Editor für das Herstellen der Dokumente. Für das Erstellen von umfangreicheren Hypertextprojekten und insbesondere für die Verwaltung einer ganzen Dokumentstruktur empfiehlt es sich allerdings, spezialisierte HTML Software einzusetzen.

Das WWW ist auch der Ort für die Publikation von eigenen Lernprojekten. Der dazu benötigte Speicherplatz auf einem Web Server lässt sich beim Internet Provider mieten oder er wird von schulnahen Institutionen für Schulprojekte in begrenztem Umfang gratis zur Verfügung gestellt. Wer sein Lernprojekt auf dem Web präsentieren möchte, sollte allerdings vorgängig den ausgezeichneten *Style Guide der Universität Yale*³⁶ konsultieren. Wer ihn beherrscht, wird eine benutzerfreundliche Dokumentstruktur für seine Site schaffen und auch nicht mehr der Versuchung erliegen, seine Dokumente mit unnützen grafischen Elementen zu spicken.

Lernen mit Hypermedia in der Praxis: Ein Projekt zur englischen Literatur

In einem Lernprojekt zum elisabethanischen Theater, zu den Dramen Shakespeares, und speziell zu Romeo

und Julia nutzen wir verschiedene Möglichkeiten, die das Internet bietet. Die Studenten arbeiten in verschiedenen Gruppen an unterschiedlichen Themen. Eine Gruppe von Studentinnen beginnt ihre Arbeit damit, dass sie eine Vorlesung mit integrierter *Diaschau über das Theater der Shakespearezeit*²⁵ liest. Die Universität Köln bietet diesen Vortrag, den die namhafte Shakespeareforscherin Hilda D. Spear vor einiger Zeit dort gehalten hat, als Hypertextdokument an. Der Text des Vortrags und einzelne Bilder daraus werden auf die lokalen Computer heruntergeladen, der Text wird exzerpiert, die Reproduktionen von einzelnen Stichen werden auf Folien kopiert und so für die Plenumsdiskussion im Unterrichtsraum verfügbar gemacht.

Unterdessen hat sich eine andere Gruppe einen Überblick über die in den elektronischen Textarchiven des Internet erhältlichen Textversionen von Romeo und Julia verschafft. Den für unsere Zwecke geeignetsten e-text findet sie an der *Universität von Sidney*²⁶. Der gesamte Text des Stücks wird auf die lokale Harddisk heruntergeladen, was kaum drei Minuten dauert. Immer wenn wir künftig Kombinationen von bestimmten Szenen-, Reden-, oder Dialogausschnitten brauchen, holen wir uns die Texte hier, formatieren sie mit einem Textprogramm und verwenden sie im Unterricht.

Ein Student stellt eine Bibliographie neuerer Aufsätze zu Romeo und Julia zusammen. Er öffnet dazu den link zur *Colorado Alliance of Reserach Libraries*²⁷, welche eine Datenbank unterhält, wo bibliographische Angaben zu neueren und neuesten Aufsätzen aus 12'000 Zeitschriften nicht nur verzeichnet, sondern - per Fax und kostenpflichtig - auch erhältlich sind. Nachdem die Bibliographie erstellt ist, wird im *SIBIL Katalogsystem der Stadtbibliothek Bern*²⁸ nachgeschaut, in welchen schweizerischen Bibliotheken die Zeitschriften vorhanden sind.

Eine weitere Gruppe hat den Auftrag, die für unseren Gegenstand relevante *Newsgroup*²⁹ im Auge zu behalten. Hier sind die Erträge nicht immer sehr ergiebig. Immerhin können wir einem Studenten in Warschau mit aktuellen bibliographischen Angaben zu Romeo und Julia weiterhelfen.

Die *Internet Film Datenbank*³⁰ wird konsultiert. Die Studenten finden detaillierte Informationen über ein Dutzend zwischen 1916 und 1997 entstandene *Verfilmungen von Romeo and Juliet*³¹.

Auf der *SHAKSPER mailing list*³² wird während mehreren Wochen eine Diskussion über die Rolle des Regisseurs im elisabethanischen Theater geführt. Nebst namhaften Shakespeareforschern melden sich hier auch Studenten aus verschiedenen Ländern zu Wort. Eine Gruppe liest täglich die

neuen Diskussionsbeiträge, lädt sie anschliessend herunter auf den lokalen Computer, redigiert diese Texte mit einem Textprogramm und druckt den Diskussions-„thread“ zu Handen der ganzen Klasse wöchentlich aus. Dabei wird auch der Frage nach den Bühnenmusiken auf dem elisabethanischen Theater einige Beachtung geschenkt. Um diese Diskussion auch mit auditiven Mitteln zu illustrieren, erhalten zwei Studenten den Auftrag, *elisabethanische Musik*³³ aus einem Audio-Archiv des Internet zu beschaffen, um diese Tondokumente anschliessend vor der Klasse abzuspielen. Wir diskutieren die Beiträge und verfassen schliesslich einen eigenen Beitrag für die mailing list. Auf unseren Diskussionsbeitrag erhalten wir bereits am nächsten Tag verschiedene persönliche Repliken.

Im Zusammenhang mit der Grablebungsszene im 4. Akt von Romeo und Julia taucht die Frage auf, wie Begräbnisszenen in anderen Shakespearestücken auf der Bühne darzustellen wären. Eine Gruppe unternimmt es, diese Frage mit Internet Ressourcen zu beantworten. Der *Shakespeare Server am Massachusetts Institute of Technology*³⁴ erlaubt eine Stichwortsuche im gesamten dramatischen Werk Shakespeares. Die Arbeitsgruppe filtert alle Kontexte heraus, in denen das Wort 'burial' vorkommt. In Sekunden-schnelle sind Begräbnisszenen aus elf anderen Shakespearestücken gefunden. Die Gruppe trifft eine Auswahl, lädt die relevanten Texte herunter, redigiert und kommentiert sie und unterbreitet sie der Klasse zur Diskussion.

Internetressourcen und weiterführende Literatur

• Schulserver

- *Centre National de Documentation Pédagogique*
- *Deutsches Schulweb*
- *Schulnetz Schweiz*
- *Deutscher Bildungsserver*
- *Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet*
- *EducETH*
- *Schule im Netz*

<http://www.cndp.fr/>
<http://www.schulweb.de/>
<http://www.schulnetz.ch/>
<http://dbs.schule.de/>
<http://www.zum.de/>
<http://educeth.ethz.ch/>
<http://schule.inka.de/SIN96/index.html>

• Mailing Listen und Newsgroups

- Verzeichnisse von Mailing Listen: *E-mail Discussion groups*
- *St.Olaf-Liste für e-mail Projekte*
- *Französischsprachigen Mailing Listen*
- *Französischsprachige Mailing Listen: Catalogues de listes de diffusion francophones*
- *Französischsprachige Newsgroups: Listes des groupes fr*
- *Mailing Liste des deutschen Schulweb*

<http://alabanza.com/kabacoff/Inter-Links/listserv.html>
<http://www.stolaf.edu/network/iecc/>
<http://alf.zfn.uni-bremen.de/~obermey/texte/listen.html>
<http://www.cru.fr/Listes/>
<http://www.fr.net/news-fr/liste.html>
<http://mail.educat.hu-berlin.de/>

• on-line Publikationen: Internet und Unterricht

- *Archiv von Zeitungsartikeln zum Thema Schule und Internet*
- BORGSMANN, E. L. (Hrsg.), *Spr@chen Lernen mit Neuen Medien*, Frankfurt Main: VAS, 1997 ISBN 3-88864-239-6.
- DONATH, R., *WWW im Englischunterricht*
- DONATH, R., *Internet und Englischunterricht*
- DONATH, R., *Publikationen zu Internet und Sprachunterricht*
- *ETH Leitprogramm für Schulen*
- GERTSCH, Ch. A., *Das Internet in den Geisteswissenschaften: On-line Ressourcen im universitären Literaturunterricht*
- GERTSCH, Ch. A., *Internet macht Schule*
- *Live Text (Columbia University)*
- *NZZ on-line: Lernen mit Internet*

http://www.goldnet.ch/schule_kuesnacht/Links/Schuleinternet/internet.html
<http://www.fh-fulda.de/language/tagung/index.htm>
<http://www.englisch.schule.de/www.htm>
<http://www.englisch.schule.de/>
<http://www.englisch.schule.de/ver.htm>
<http://educeth.ethz.ch/schulen/leitprog/>
<http://www.cx.unibe.ch/ens/internetlit.html>
<http://www.cx.unibe.ch/ens/Schulinternet.html>
<http://daemon.ilt.columbia.edu/k12/livetext/index.html>
http://www-x.nzz.ch/format/broadcasts/broad_12.html

- OBERMEYER, J., *Internet im Französischunterricht*
- OBERMEYER, J., *Frankreich im World Wide Web, La France dans la toile*
- *Sandi Goldman's classroom corner*

<http://alf.zfn.uni-bremen.de/~obermey/texte/frankreich.html>

<http://alf.zfn.uni-bremen.de/~obermey/texte/frankreich.html>

<http://www.fcbe.edu.on.ca/~goldmans/homepage.html>

• Internet Einführungen

- *HTML Einführungen, Internet Einführungen (Bibliographie)*
- *Internet-Einführung (Migros Klubschule)*
- *Internet Kurs der Interaktiv Gmbh Köln*
- FISLER, J., *Rundgang durchs Internet*
- *Das Internet ABC*
- *Bernd Zimmermanns Internet Kurs*
- *Internet: Werkzeuge und Dienste*

<http://www.pfaffenhofen.de/intern/links.html>

<http://www.echo.ch/edu/klubschuleag/kurstoc.htm>

<http://www.koeln-digital.de/kurs/index.htm>

<http://www.music.ch/about/faq/internet-starter/>

<http://www.lateam.com/lateam/surfer/allgem/internet-abc/index.htm>

<http://www.erlangen.netsurf.de/kurs>

<http://askhp.ask.uni-karlsruhe.de/books/inetwd.html>

• Druckmedien

- UNIVERSITÄT MÜNSTER, *Internet Publikationen*³⁷[Ausführliche, kommentierte on-line Bibliographie zu Druckmedien]
- BABIAK, U. (1997): *Effektive Suche im Internet, Suchstrategien, Methoden, Quellen*³⁸, Köln, O'Reilly Verlag, ISBN 3-930673-68-1
- BORGMANN, E. L. (1997) (Hrsg.): *Spr@chen Lernen mit Neuen Medien*³⁹, Frankfurt Main, VAS, ISBN 3-88864-239-6.
- DONATH, R. (1996): *E-Mail-Projekte in Englischunterricht*.⁴⁰ *Authentische Kommunikation mit englischsprachigen Partnerklassen*, Stuttgart, Klett-Verlag, (ISBN 3-12-719001-8).
- DONATH, R. (1997): *Internet und Englischunterricht*.⁴¹ Stuttgart, Klett-Verlag⁴², (ISBN 3-12-719002-6).
- DONATH, R./VOLKMER, I. (Hrsg.) (1997): *Das Transatlantische Klassenzimmer*.⁴³ *Tips und Ideen für On-line Projekte in der Schule*. Hamburg, Edition Körber-Stiftung, (ISBN 3-89684-002-9) [Aufsatzsammlung, Literaturhinweise].
- GERTSCH, Ch. A. (1998): *Internet für Lernende und Lehrende*, Aarau, Sauerländer.
- HILDEBRAND, J. (1996): *Internet-Ratgeber für Lehrer*. Köln, Aulis-Verl. Deubner, ISBN 3-7614-1891-4, Best.-Nr. 2123.
- *Internet: Werkzeuge und Dienste von "Archie" bis "World Wide Web"*, Berlin Heidelberg, Springer-Verlag, 1994.
- OBERMEYER, J. (1997): *Internet im Französischunterricht*.⁴⁴ Stuttgart, Klett-Verlag, (ISBN 3-12-719003-4).
- PERROCHON, L. (1996): *School goes Internet*, Heidelberg, d-punkt Verlag⁴⁵.
- WOLFF, D., *Möglichkeiten des Computereinsatzes beim fremdsprachlichen Lernen mit Texten*, in: BÖRNER, W. und VOGEL, K. (Hrsg.) (1996): *Der Text im Fremdsprachenunterricht*, Bochum, Aks Verlag, p. 48-66.

Anmerkungen

¹ <http://www.echo.ch/edu/klubschuleag/kurstoc.htm>

² <http://www.koeln-digital.de/kurs/index.htm>

³ <http://educeth.ethz.ch/schulen/leitprog/>

⁴ <http://www.music.ch/about/faq/internet-starter/>

⁵ <http://www.mlz.unibe.ch/>

⁶ <http://www.stolaf.edu/network/iecc>

⁷ <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/idxdeu00.html>

⁸ <http://www.uni-duesseldorf.de/WWW/ulb/virtdef.html>

⁹ <http://www.ipl.org/>

¹⁰ <http://www.laum.uni-hannover.de/iln/bibliotheken/bibliotheken.html>

¹¹ <http://www.stub.unibe.ch/clearing/ger/index.htm>

¹² http://www-x.nzz.ch/format/broadcasts/broad_12.html

¹³ <http://www.schulnetz.ch/>

¹⁴ <http://dbs.schule.de/>

¹⁵ <http://www.zum.de/>

¹⁶ <http://www.schulweb.de/>

¹⁷ <http://www.schulweb.de/schnet95/>

¹⁸ <http://www.stub.unibe.ch/stub/forms/suchprgr.html>

¹⁹ <http://www.dwelle.de/language.html>

²⁰ <http://www.realaudio.com/>

²¹ <http://www.audionet.com/>

²² <http://alabanza.com/kabacoff/Inter-Links/listserv.html>

²³ <http://sunsite.unc.edu/usenet-i/>

²⁴ <http://dejanews.com/>

²⁵ <http://www.rz.uni-koeln.de/phil-fak/englisch/shakespeare/spear.html>

²⁶ <http://www.gh.cs.su.oz.au/~matty/Shakespeare/Shakespeare.html>

²⁷ <http://www-lib.iupui.edu/erefs/carl.html>

²⁸ <http://www.stub.unibe.ch/>

²⁹ news.humanities.lit.authors.shakespeare

³⁰ <http://www.imdb.com/>

³¹ <http://uk.imdb.com/M/title-substring?title=romeo+and+juliet>

³² <http://tile.net/listserv/shaksper.html>

³³ <http://www.classical.net/music/links/emusic.html>

³⁴ <http://the-tech.mit.edu/Shakespeare/>

³⁵ <http://www.netzwelt.com/selfhtml/>

³⁶ <http://info.med.yale.edu/caim/manual/contents.html>

³⁷ <http://medweb.uni-muenster.de/zbm/liti.html>

³⁸ <http://www.oreilly.de/german/essential/suche2/index.html>

³⁹ <http://www.fh-fulda.de/language/tagung/index.htm>

⁴⁰ <http://www.englisch.schule.de/inhaltsv.htm>

⁴¹ <http://www.englisch.schule.de/inhaltsv.htm>

⁴² <http://www.klett.de/php.cgi/php/Produkt.phtml?Pr=719001-8&ID=13645>

⁴³ <http://www.stiftung.koerber.de/tak>

⁴⁴ <http://alf.zfn.uni-bremen.de/~obermey/texte/buch.html>

⁴⁵ <http://educeth.ethz.ch/schulen/sgi/>

Christian A. Gertsch

ist Anglist. Als Lehrer für Deutsch und Englisch an der Berufsmaturitätsschule der Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern (GIBB) und als Dozent für englische Literatur an der Universität Bern sammelt er bereits seit einigen Jahren Erfahrungen mit dem Einsatz von Internet Ressourcen im Sprach- und Literaturunterricht auf den verschiedensten Stufen. Von Christian A. Gertsch erscheint im Herbst im Verlag Sauerländer Bildung, Aarau: *Internet für Lernende und Lehrende: Ein Kompendium für Selbstlerner und für den Unterricht*.

• Dieser Artikel ist on-line erhältlich unter: <http://www.unibe.ch/ens/flt.html>

Roland Näf-Piera
Bern

Computer im Sprachunterricht an Volksschulen

L'auteur utilise l'ordinateur dans les cours d'allemand (langue maternelle) et français. Il présente ses expériences et décrit les facultés nécessaires à un programme de langue pour qu'il puisse aider les élèves à atteindre les buts de l'enseignement. En outre, il définit les conditions techniques et méthodiques du travail avec l'ordinateur. Il souligne la nécessité d'une bonne préparation du travail par le prof et insiste sur le fait que l'emploi de l'ordinateur se justifie surtout par l'obligation d'individualiser l'enseignement.

Aus der Presse und auch von Seiten vieler Eltern hören wir wiederholt den Vorwurf, die Informationstechnologien würden von den Schulen kaum wahrgenommen und entsprechend auch nicht eingesetzt. Es stellt sich die Frage, ob sich Computerprogramme im Unterricht lernzielorientiert sinnvoll einsetzen lassen. An der Schule Seidenberg in Muri BE setzen wir seit ungefähr 8 Jahren Lernprogramme im Unterricht ein. Unsere Erfahrungen dienen im folgenden dazu, die verschiedenen Aspekte des Einsatzes von Lernsoftware im Sprachunterricht auszuleuchten.

Welchen Ansprüchen sollte Lernsoftware genügen?

Beim Beschaffen von Lernsoftware für den Unterricht gilt es auf einige Kriterien besonders zu achten:

Vernetztes Wissen: Im Gegensatz zum linearen Aufbau eines Lehrbuches sollten die Informationen vernetzt sein und entsprechend autosensitive Hilfen jederzeit zur Verfügung stehen. Linear aufgebaute Lernprogramme nutzen zudem den Wunsch nach entdeckendem Lernen nicht.

Differenzierte Fehlermeldungen: Ob Antworten falsch oder richtig sind, kann auch einem Lösungsblatt entnommen werden; eine grössere Hilfe bieten differenzierte Fehlermeldungen, die den Lernenden weitere Hinweise geben. Diese Anforderung bedingt eine viel komplexere Programmierung, denn mögliche Fehlüberlegungen müssen von den Autoren vorausgesehen werden, um konstruktive Fehlermeldungen bzw. eine differenzierte Hilfestellung zu ermöglichen.

Arbeitsbericht / Beurteilung: Für viele Schülerinnen und Schüler ebenfalls wichtig ist die Möglichkeit, die eigene Leistung zu beurteilen, d. h. ein Arbeitsbericht, der mehr ist als ein "Score" wie bei Videospiele. Beispielhaft gelöst ist dies bei einem Programm zum Lernen der Zeichensetzung: Die Schülerinnen bzw. Schüler erhalten nach der Arbeit differenzierte Angaben, in bezug auf welche Interpunktionsregeln ein weiterer Übungsbedarf besteht.¹

Lernziele versus Unterhaltung: Bei der Herstellung vieler Lernprogramme wird besonderer Wert auf deren Unterhaltungswert gelegt. Leider musste ich im Unterricht feststellen, dass die geplanten Lernziele bei solchen Programmen oft das Nachsehen haben. Spannung, Humor und ansprechende Grafik sollten nach meiner Erfahrung diskret im Hintergrund bleiben. Beim Einsatz von Programmen, die versuchen die Kinder mit Unterhaltung zu gewinnen, konnte ich immer wieder beobachten, wie diese gezielt unterhaltende Sequenzen suchen und die Lernziele kaum mehr eine Rolle spielen. Ein typisches Beispiel ist das Programm ULK² zum Training der Rechtschreibung, der rote Faden der Software ist das Bestehen eines Abenteurers; die wenigste Zeit wird mit dem eigentlichen Sprachtraining verbracht. *Einfache Bedienung:* Selbst wenn wir davon ausgehen, dass Schülerinnen und Schüler bereits ein wenig im Umgang mit dem Computer vertraut sein, sollte die Bedienung der Programme einfach sein, denn nur so kann sich die Lehrkraft auf die Arbeit mit dem Rest der Klasse konzentrieren. Die Schülerinnen und Schüler sollten wenig Zeit mit umständlichen Einführungen und unbeholfenem Ein-

tippen von Antworten verlieren. Ich halte entsprechend wenig von Lernsoftware, bei der die Antworten grösstenteils über die Tastatur eingegeben werden müssen. Die Fehlerquelle bei den Eingaben ist zu gross. Diesen Nachteil weisen oft ältere Lernprogramme auf, die noch unter DOS entwickelt wurden. Bei Lernprogrammen, die eingeführt werden müssen, bewährt es sich, dies teilweise im Klassenzimmer zu machen, und zwar mit Hilfe der wichtigsten ausgedruckten und auf Folien kopierten Bildschirmseiten (Hellraumprojektor). Für viele Kinder ist es schwierig, beim ersten Kontakt mit dem Computer konzentriert zuzuhören, zu gross ist die Bereitschaft, endlich den Computer in Betrieb zu setzen.

Software zum Lehrmittel: Im Fremdsprachunterricht bewährt es sich besonders, wenn Software eingesetzt werden kann, die direkt zum obligatorischen Lehrmittel entwickelt wurde. Ein sehr gelungenes Beispiel scheint mir die Software zu "Bonne Chance"³, die auch durch ihre Einfachheit und Bedienerfreundlichkeit besticht. Für die Betreuer der Informatikanlage weniger erfreulich ist die Installation, vor allem in einem Netzwerk.

Multimedia: Um auch Lernziele in den Bereichen Hörverständnis oder mündlicher Ausdruck festlegen zu können, brauchen wir Multimedia-Software. In bezug auf Hörverständnis habe ich ausgezeichnete Erfahrungen mit den Lernprogrammen "Sprachreise"⁴ der Firma Digital Publishing gemacht. Ebenfalls erwähnenswert ist das Programm "CompuTalk"⁵: Antworten werden übers Mikrofon eingegeben und die Lernenden können nur zum nächsten Arbeitsschritt gehen, wenn Aussprache und Sprechgeschwindigkeit einigermaßen mit den Vorgaben übereinstimmen.

Technische Voraussetzungen

Um auch Lernziele in den Bereichen Hörverständnis oder mündlicher Ausdruck festlegen zu können, brauchen wir leistungsstarke Multimedia-computer mit Kopfhörer und Mikrofon. Die Programme sind umfangreich und bedingen eine sehr gute technische Ausrüstung. Um zum Beispiel an mehreren Geräten parallel mit solcher Software zu arbeiten, ist eine vernetzte Anlage mit Programm- und Datenserver von Vorteil. Entsprechend hoch ist der finanzielle Aufwand, insbesondere wenn wir an den teuren technischen Support der Anlage denken. Da die finanziellen Mittel im allgemeinen nicht vorhanden sind, wird es auch weiterhin so sein, dass nur Schulen mit hochmotivierten Lehrerinnen und Lehrer über die nötigen technischen Voraussetzungen verfügen. Verständlicherweise werden nur wenige bereit sein, diese Tätigkeit unbezahlt auszuüben. Sie bedingt, abgesehen von der Betreuung der Computer, sich in der Freizeit das nötige Know-How anzueignen.

Arbeitsformen

Der Einsatz des Computers zur Unterstützung des Unterrichtes hat vor allem in bezug auf die Forderung nach Individualisierung einen gewissen Stellenwert in meinem Sprachunterricht bekommen. Einerseits handelt es sich selbst nach Selektionsentscheiden und in einstufigen Schulklassen niemals um leistungshomogene Lerngruppen, andererseits müssen die Lernziele auf der Oberstufe unterschiedlich festgelegt werden, und zwar entsprechend der unterschiedlichen Berufswahlentscheide. Als Beispiel erwähne ich die Grammatik im Deutschunterricht. Abgesehen von der Diskussion über die Relevanz der Grammatik für die muttersprachlichen Fähigkeiten, habe ich in der Praxis als Deutschlehrer an einer Sekundarschule festgestellt, dass grammatisches

Wissen nicht für alle Schüler und Schülerinnen gleich wichtig ist: die Vorbereitung auf weiterführende Schulen auf der Oberstufe verlangt die individuelle Förderung jener, die einen Übertritt anstreben, während für andere die gleichen Lernziele kaum begründbar sind. Individualisierung lässt sich allerdings schwer mit Frontalunterricht und "erarbeitendem Unterricht" verbinden, vielmehr lässt sich der Computer optimal in neueren Unterrichtsformen wie Wochenplan, Werkstatt oder in Form von arbeitsteiliger Gruppenarbeit einsetzen. Die Wahl solcher Unterrichtsformen hängt auch direkt mit der vorhandenen Installation zusammen.

Bei der Einführung der Informatik haben Berufs- und Mittelschulen fast ausnahmslos sogenannte Computerräume mit mehreren Geräten eingerichtet, während ein Teil der Volksschulen Klassenzimmer mit je einem Arbeitsgerät ausgerüstet haben. Diese unterschiedliche Organisation bedingt auch verschiedene Arbeitsformen beim Einsatz von Lernprogrammen.

1. Arbeit im Computerraum

An der Sekundarschule Muri bei Bern haben wir uns für einen Computerraum entschieden. Dies schafft die Möglichkeit, zwei bis drei Gruppen gleichzeitig am Computer arbeiten zu lassen. Einige Kolleginnen und Kollegen setzen die Lernprogramme im Rahmen von arbeitsteiligem Gruppenunterricht ein. Während zwei bis drei Gruppen selbständig am Computer arbeiten, können sie beispielsweise mit dem Rest der Klasse mündliche Unterrichtssequenzen durchführen, die nur dank geringerer Kinderzahl funktionieren, oder haben mehr Zeit, um individuell Einzelarbeiten zu besprechen.

Die Arbeit am Computer eignet sich nach meiner Erfahrung ebenfalls sehr gut als Aufgabe innerhalb eines Wochenplans. Entsprechend haben

die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, nach ihrem Ermessen während dem Wochenplanunterricht in den Computerraum zu gehen, um dort die festgelegten Unterrichtsziele zu erreichen.

Allerdings bedingen diese selbständigen Arbeitsformen eine klare Vorgabe des zu Erreichenden (s.u.) und nach meinen Erfahrungen zum Teil auch die spätere Überprüfung des Gelernten. Im Zusammenhang zum Bewertungssystem an unseren Schulen ist es wohl nur realistisch, wenn auch die Arbeit am Computer von den Schülerinnen und Schülern als für die Notengebung relevant empfunden wird.

2. Arbeit am Einzelarbeitsplatz (vorwiegend im Klassenzimmer)

Ein einzelner Computer im Klassenzimmer oder in einem Spezialraum lässt sich besonders gut im Rahmen von Werkstattunterricht einsetzen. Dabei scheint es mir durchaus zweckmässig, jeweils zwei Schülerinnen bzw. Schüler zusammen arbeiten zu lassen, allerdings mit der Vorschrift, dass sie sich bei der Bedienung von Maus und Tastatur regelmässig ablösen. Auch bei dieser Unterrichtsform scheint mir wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler einen präzisen Auftrag erhalten (s.u.), und zwar schriftlich auf einem Zettel, der am Gerät angebracht ist.

Selbstverständlich lässt sich ein Einzelgerät auch während schriftlicher Arbeiten einsetzen. Allerdings müssen wir uns bewusst sein, dass es eine oder mehrere Wochen dauern kann, bis alle ihr "Training" am Computer absolviert haben.

Aufgabenstellung

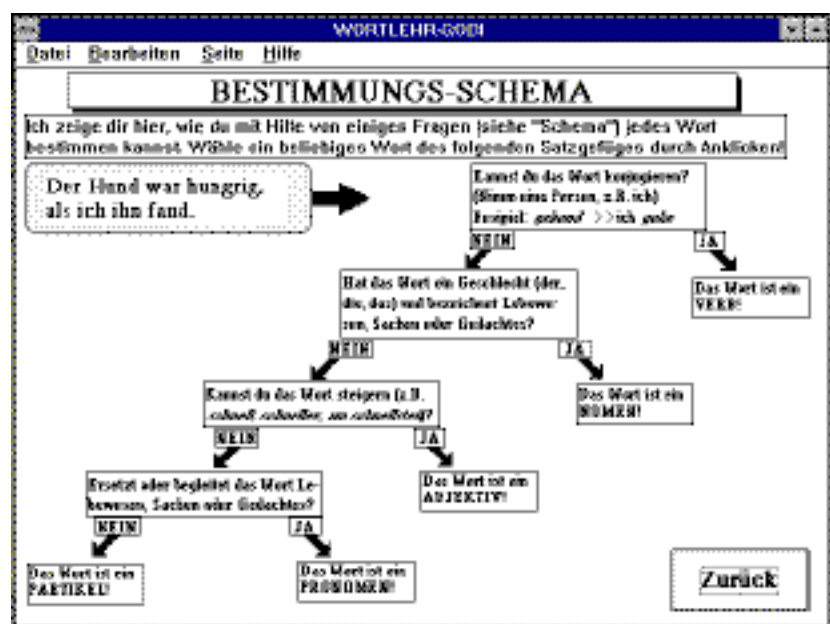
Wie oben bereits erwähnt, ist es wichtig, dass der selbständigen Arbeit am Computer eine klare Aufgabenstellung vorausgeht. Am besten legen

wir schriftlich fest, welche Teilbereiche bearbeitet und welche überprüfbaren Lernziele erreicht werden müssen. Wir verhindern dabei, dass die Schülerinnen und Schüler wegen Selbstüberschätzung oder mangelndem Selbstvertrauen die Lernziele nicht erreichen. Möglich ist auch die Vorgabe der genauen Arbeitszeit; noch besser scheint mir allerdings im Sinne der Individualisierung das Festlegen der zu bearbeitenden Programmsequenzen und, wenn dies möglich ist, die zu erreichende Fehlerquote bzw. Punktzahl. Ein derartiges Festlegen des Arbeitsziels ermöglicht es zudem den Lernenden, ihr Können besser einzuschätzen. Bei Arbeitsblättern neigen schwächere Schülerinnen und Schüler oft dazu, ihr Können zu überschätzen, da Rückmeldungen nie so klar und unbestechlich ausfallen, wie dies am Computer möglich ist. Zudem lässt sich Kritik von seiten eines Computers meistens wesentlich besser ertragen

Es wäre schade, wenn wir bei der Aufgabenstellung weitere Möglichkeiten der Individualisierung nicht ausschöpften. So kann zum Beispiel bei den Programmen zur deutschen

Grammatik, die wir verwenden, der Schwierigkeitsgrad ausgewählt werden; er beruht auf der Komplexität des Inhalts und des Stils der zu bearbeitenden Texte. Zudem ermöglichen solche Lernprogramme, dass gute Schüler und Schülerinnen sich selbstständig zusätzliches Wissen erarbeiten. Beispielsweise in bezug auf die Bestimmung von Wortarten und Satzgliedern schiene es mir eher fragwürdig, wenn auch schwächere Schüler und Schülerinnen diese bis in jede Einzelheit beherrschen müssten. Vielmehr bieten gerade in dieser Hinsicht gute Lernprogramme stärkeren Schülern die Möglichkeit, sich ohne weitere Hilfen auf Prüfungen vorzubereiten.

Am besten werden die Schüler und Schülerinnen bei jeder Aufgabenstellung wieder neu auf die vorhandenen Hilfen aufmerksam gemacht. Da Schüler mit geringer Lernmotivation dazu neigen, statt den Erklärungen und Hilfen zu folgen mit dem "try and error"-Verfahren zum Ziel zu gelangen, ist es durchaus möglich, zusätzlich schriftlich Fragen zu stellen, die den Inhalt der Erklärungen und Hilfen betreffen.



Besonders wichtig scheint mir eine gute Vorbereitung, wenn wir das Internet im Fremdsprachunterricht einsetzen wollen. Als Beispiel erwähne ich ein Spiel in Gruppen, bei dem es darum ging, schriftlich gestellte Fragen zu einem aktuellen Thema möglichst schnell mit Hilfe des Internets zu beantworten. Ich wählte ein Thema, von dem ich wusste, dass die Informationen vorwiegend auf Französisch vorhanden waren, es waren verschiedene Webpages zu Piccards Ballonfahrt (Breitling Orbiter II). Jede Gruppe bestimmte drei Spezialisten: ein "Surfer", ein Mitglied, das sehr schnell im Wörterbuch unbekannte Begriffe nachschlagen konnte, und ein Sekretär, um die Ergebnisse festzuhalten. Der Spass, der dieses Spiel den Schülerinnen und Schülern bereitete, war ein angenehmer Nebeneffekt.

Kann auch muttersprachlicher Unterricht vom Computer unterstützt werden?

Begreiflicherweise stehen Sprachlehrerinnen und -Lehrer Computerprogrammen als Unterrichtshilfen skeptisch gegenüber, denn Sprache lässt sich nur sehr eingeschränkt mit Algorithmen beschreiben. Doch gerade bei der genaueren Analyse grammatikalischer Zusammenhänge, wie dies die Umsetzung in Algorithmen nötig macht, ist mir aufgefallen, dass wir beispielsweise bei der Bestimmung von Satzgliedern unbewusst Überlegungen miteinbeziehen, die wir entsprechend den Schülern und Schülerinnen gar nicht weitergeben können. Dank der Vernetzung des grammatikalischen Wissens können die Schülerinnen und Schüler selbstständig am Computer beim eigenen Wissensstand beginnen und riskieren viel weniger, an mangelnden Voraussetzungen zu scheitern. Wie oft sind wir Unterrichtenden überrascht, dass die erwarteten Grundlagen gar nicht vorhanden sind! Dank der Reform

des Dudens 84, gerade in bezug auf Satz- und Wortlehre, wie sie von neueren Sprachlehrbüchern aufgenommen wurde (Treffpunkt Sprache; Welt der Wörter; Verstehen Reden Schreiben), lassen sich Bestimmungskriterien wesentlich klarer festlegen und mit Algorithmen beschreiben.

An einem Beispiel möchte ich zeigen, dass durch algorithmisches Denken, das "Computer-Denken" schlechthin, ein neuer Zugang zur Grammatik gefunden werden kann, der nach meiner Erfahrung den Schülern und Schülerinnen beim Verständnis der Grammatik helfen kann. Die Abbildung zeigt eine Bildschirmseite eines Unterprogramms zur Wortlehre. Die Dudengrammatik 84, aber auch die oben erwähnten neueren Lehrmittel, stützen sich bei der Bestimmung der fünf Hauptwortarten auf das Kriterium der Veränderbarkeit. So können die Lernenden allein mit Hilfe des dargestellten schematischen Vorgehens durch Ja/Nein -Antworten die fünf Hauptwortarten bestimmen. Dieser didaktische Zugang zur Bestimmung der Wortarten hat nach meiner Erfahrung noch bei allen Schülern und Schülerinnen zum Erfolg geführt.

Zusammenfassung und Ausblick

Nach mehreren Jahren Versuchszeit mit verschiedenen Schulklassen lasse ich meine Schülerinnen und Schüler getrost allein oder gruppenweise am Computer arbeiten, und zwar in der Gewissheit, dass sie im Sinne einer inneren Differenzierung gewisse Lernziele leichter erreichen können als in herkömmlichen Arbeitsformen einer meistens zu grossen Lerngruppe. Dabei ist der Spass an der Arbeit eine angenehme Nebenwirkung.

Längerfristig kann ich mir durchaus vorstellen, dass weitere Lernprogramme, die den eingangs geschilderten Kriterien genügen, den gesamten Sprachunterricht erheblich erleichtern könnten.

Anmerkungen

¹ Lernprogramme zum Deutschunterricht, Interpunktion, SSSZ / BLMV, Bern.

² ULK, Rechtschreibabenteurer, Cornelsen Software, Berlin.

³ Computerlernprogramm BONNE CHANCE! BLMV, Bern.

⁴ Interaktive Sprachreise (Französisch, Englisch, Italienisch, Spanisch), Digital Publishing, München.

⁵ COMPUTALK (Französisch, Englisch, Italienisch, Spanisch), Auralog, Köln.

Roland Näf-Piera

ist Sekundarlehrer phil. I an der Schule Seidenberg, Muri b. Bern; er unterrichtet die Fächer Deutsch, Geschichte, Französisch und Informatik: Im weiteren ist er verantwortlich für die Betreuung der Informatikanlage (Netzwerk unter Novell 3.12 und Kommunikationsserver Linux mit 17 Clients).

Daniel Feusi
Aarau

Wie kommen Lehrpersonen und Schüler ins Internet

“Come entrare nella rete?”

Daniel Feusi si pone l'interrogativo con il fine eminentemente pratico di raccogliere una serie di suggerimenti utili per facilitare l'accesso ad Internet ad insegnanti e studenti. Le sue informazioni sono tanto basilari quanto indispensabili per chi si accinge a fare il passo nella rete, ma torneranno in buona parte utili anche ai fruitori navigati che vi possono scoprire piccoli segreti per risolvere problemi sempre messi da parte. In ogni caso l'articolo offre una panoramica aggiornata su tutte le attrezzature e le risorse tecniche - dal computer passando per provider fino al telefono-, compresi i prezzi, che occorre conoscere e avere per poter accedere alla rete evitando frustrazioni inutili. (red.)

Eigentlich braucht es für den Einstieg ins Internet lediglich einen Telefonanschluss, einen Computer mit Internet-Software und ein Modem, sowie einen Provider. Dabei darf man nicht vergessen, dass häufig recht viel Zeit vergeht bis die Internet-Anbindung klappt.

1. Der Computer

Erfreulicherweise spielt das Computersystem und der Computertyp keine Rolle. Selbst mit exotischsten Typen wie Amigas, Ataris oder DOS-Computern kann der Anschluss ans Netz bewerkstelligt werden. Für Einsteigerinnen und Einsteiger ist es jedoch ratsam, auf ein möglichst modernes Computersystem zu setzen. Mit Windows 98 oder Mac-System 8.1 wird der Netzanschluss relativ einfach. Mit wenigen Informationen lässt sich dieser konfigurieren. Surfen Sie mit einem Farbbildschirm, sonst verpassen Sie einiges. Weil moderne Software sehr speicherhungrig ist, lohnt es sich, zusätzlichen Arbeitsspeicher einbauen zu lassen. Falls Sie ein neues Gerät anschaffen, sollte von vornherein der Arbeitsspeicher verdoppelt werden. Das spielt preislich nur noch eine kleine Rolle, weil die Kosten dafür sehr tief sind.

Soll ein ganzes Computernetzwerk angeschlossen werden, ist es nötig, dass das Gerät mit einer Netzwerkkarte ausgerüstet ist. Diese sogenannte Ethernet-Karte lässt sich bei Bedarf auch nachträglich einbauen.

2. Vom Computer ins Netz

Analoge Verbindung: Als private Anwenderin oder Anwender werden Sie den Anschluss normalerweise via Telefonleitung bewerkstelligen. Mit Hilfe eines Modems werden die digitalen Informationen aus dem Computer in analoge Töne umgewandelt. Sie kennen diese exotischen Töne von Ihrem Faxgerät. Auf der anderen Seite bei Ihrem Provider werden die Töne wieder in digitale Informationen umgewandelt.

Bei den Modems wird zwischen internen und externen Modems unterschieden. Moderne Computer haben schon eingebaute Modems. An alle Geräte lässt sich auch ein externes Gerät anschliessen, was den Vorteil hat, dass es einfach überwacht und ausgewechselt werden kann. Bei der Wahl des Modems sollte auf die Geschwindigkeit geachtet werden. Je schneller, desto besser. Das Mass aller Dinge ist die Geschwindigkeit von 56000 bps (bits pro Sekunde), diese Geschwindigkeit wird mit dem V. 90 Standard beschrieben. Hier muss jedoch darauf geachtet werden, dass der Provider diese Geschwindigkeit auch unterstützt.

Beim Kauf ist es wichtig, dass sie genau angeben, für welches Betriebssystem das Modem gebraucht wird. Windows und Mac haben unterschiedliche Anschluss-Stecker. Auch die mitgelieferte Software passt nur zum entsprechenden System. Die Kosten für eine Modem liegen zwischen Fr. 150.– und Fr. 300.–

Digitale Verbindung: Falls Sie eine Swissnet-Telefonanlage besitzen, brauchen Sie ein spezielles Modem, einen sogenannte Terminal-Adapter. In der übrigen Welt heisst Swissnet

übrigens ISDN (Integrated Services Digital Network). Im Unterschied zur analogen Betriebsart müssen die Informationen nicht mehr in analoge Informationen umgewandelt werden, sondern können digital über das Telefonnetz transportiert werden, weshalb die Daten viel schneller ans Ziel gelangen. ISDN hat neben der höheren Geschwindigkeit (64'000 bps) auch noch andere Vorteile. So verfügen sie unter anderem über mehrere Telefonnummern und können zwei Leitungen gleichzeitig benutzen. Beim analogen Betrieb ist die

Leitung besetzt, wenn Sie im Internet surfen. Leider ist die digitale Telefonie in der Schweiz recht teuer, dies vor allem, weil die Hausinstallation sehr aufwendig ist. Die monatlichen Gebühren betragen für einen normalen ISDN-Anschluss mit fünf Telefonnummern Fr. 53.25, für ISDN-Light mit drei Nummern Fr. 39.30. Bei der Anschaffung eines Terminal-Adapters gelten die gleichen Regeln wie beim Modemkauf.

Verbindung mit einem Computernetzwerk: Beim Anschluss eines

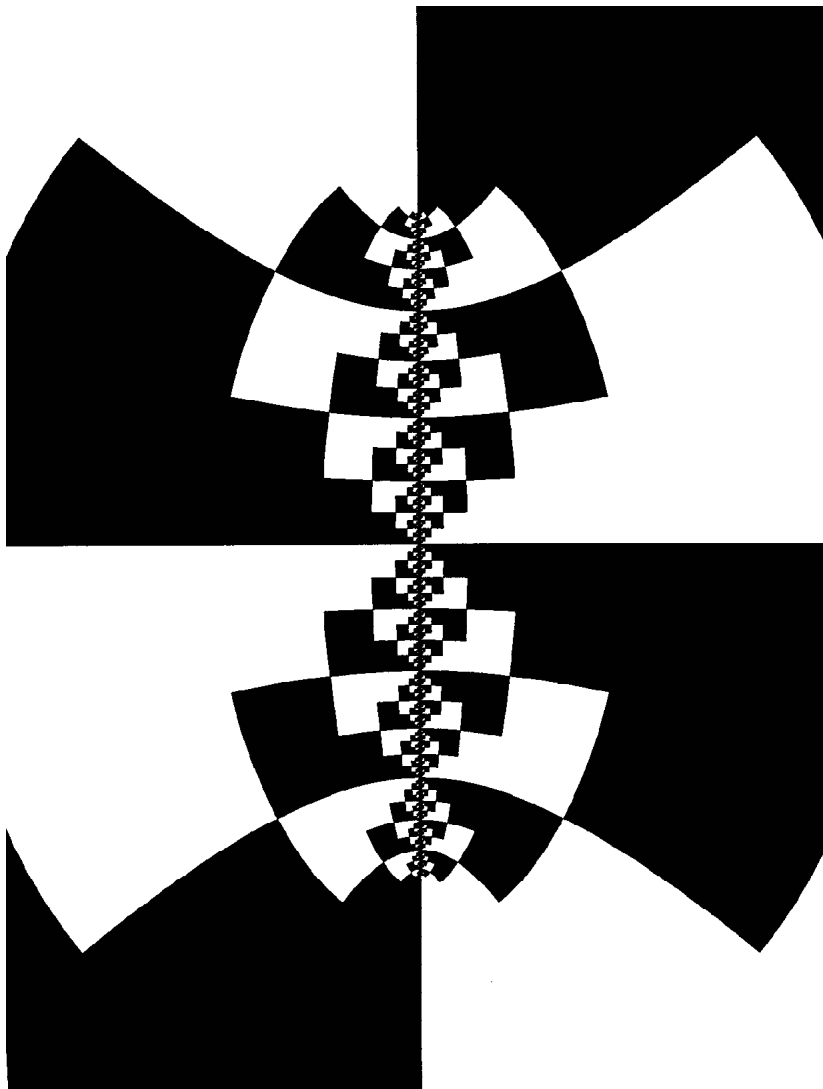
Netzwerkes an das Internet braucht es einen sogenannten Router. Mit diesem Gerät können gleichzeitig mehrere Computer gleichzeitig im Internet surfen. Wenn Ihr Provider nichts dagegen hat, bezahlen Sie nur für einen Einzelanschluss. Voraussetzung für dieses Anschlussart ist ein ISDN-Anschluss und die Vernetzung der Computer mit Ethernet. Die Kosten für einen Router betragen ca. Fr. 900.-. Es besteht auch die Möglichkeit eine Netzverbindung über eine analoge Leitung herzustellen. Ich rate jedoch von dieser Lösung ab, da sie sehr langsam ist und keine Zukunft hat. Lassen Sie sich auf jeden Fall von einer Fachperson beraten.

Weitere Anschlussmöglichkeiten

Kabelnetz: Bis Ende Jahr wird es in vielen Gegenden der Schweiz möglich sein, über das Kabelnetz ins Internet einzusteigen. Der grosse Vorteil ist, dass damit keine Telefongebühren anfallen und das Telefon nicht besetzt ist, und die Geschwindigkeit ein Vielfaches höher ist als über das Telefonnetz. Natürlich nur so lange, als das Internet nicht sonstwie überlastet ist. Für den Betrieb über das Kabelnetz benötigt man ein spezielles Kabelmodem sowie einen Ethernet-Anschluss. Die monatlichen Kosten betragen ca. Fr. 60.-, dazu kommt bei manchen Anbietern noch, dass sie die Datenübertragungsmenge beschränken. Die Kosten für den Kabelanschluss dürfen auch nicht vergessen werden.

Ich gebe dieser Anschlussart für Schulen eine grosse Chance, falls die Kabelnetzbetreiber hier die Mengenbeschränkungen fallenlassen.

Mietleitung: Die Leitung zu Ihrem Provider ist permanent verfügbar. Sie bezahlen der Swisscom eine Pauschalgebühr, die von der Strecke und dem Datendurchsatz abhängig ist. Selbstverständlich verlangt der Provider bei dieser Variante eine höhere Gebühr. Der Provider der Swisscom «Blue Window» offeriert den Schulen eine



Estetica frattale I

solche Lösung für den Pauschalbetrag von Fr. 250.– pro Monat.

Standleitung: Hier wird eine Kupferdrahtverbindung der Swisscom benötigt, welche viel billiger ist als eine Mietleitung. Bei dieser Lösung muss beachtet werden, dass der Anschluss nur in einem bestimmten Umkreis um den Einwahlpunkt eines Providers möglich ist.

Funk, Strom, Satellit: Diese Möglichkeiten sind teilweise schon Wirklichkeit, kosten jedoch momentan noch recht viel oder sind noch nicht ausgereift.

Wenn Sie schon morgen Ihre ersten Erfahrungen sammeln wollen, entscheiden Sie sich für einen Einzelanschluss über die Telefonleitung.

3. Provider

Der eigentlichen Zugang ins Netz erfolgt über einen Provider. Er ist vergleichbar mit der Zahlstelle auf der Autobahn Richtung Süden. Die Wahl des richtigen Providers ist nicht ganz einfach, deshalb liste ich einige Kriterien auf, die die Entscheidung erleichtern sollen. Grundsätzlich muss man sich folgende Punkte überlegen: Wo ist der Einwahlpunkt? Wie hoch sind die Kosten für den Provider? Wie gut ist der Support? Wie schnell ist die Anbindung ans Internet?

Einwahlpunkt: Point of Presence (POP) heisst der Ort an den Sie sich via Telefon einwählen müssen. Hier fallen die Telefonkosten an, die unterschiedlich je nach Distanz und Tageszeit sind. Es gibt zwei Tarifzonen: den Nahbereich bis 10 km und den Fernbereich für den Rest der Schweiz. Die Telefonnummer 0800 800 114 gibt Ihnen Auskunft, welche Ortschaften an Ihrem Wohnort in der Nahbereichszone sind. Die Tabelle 1 gibt Auskunft über die detaillierten Verbindungskosten.

In Zukunft richten viele Provider sogenannte Megapops ein, welche es

| Tarif Swisscom | Normaltarif Montag - Freitag | Niedertarif Montag - Freitag | Nachtтарif Montag bis Sonntag |
|----------------|--------------------------------|---|-------------------------------|
| Zeiten | 08.00 - 17.00 19.00 - 21.00 | 06.00 - 08.00 17.00 - 19.00 21.00 - 23.00 Sa/So/Feiertage 06.00 - 23.00 | 23.00 - 06.00 |
| Kosten | | | |
| Nahbereich | Fr. 4.– / h | Fr. 2.– / h | Fr. 1.– / h |
| Fernbereich | Fr. 15.– / h | Fr. 7.60 / h | Fr. 3.80 / h |

Tabelle 1

erlauben, sich von jeder Ortschaft der Schweiz zum Nahbereichstarif einzuwählen.

Alle Tarife werden sich dank der Liberalisierung im Telefonmarkt bald ändern.

Providerkosten: Am einfachsten ist es, wenn ein Pauschalbetrag erhoben wird. Sie bezahlen pro Jahr zwischen 200.– und 350.– Fr. und erhalten eine unbeschränkte Zugriffsmöglichkeit aufs Internet. Für Schulen ist das eine absolute Notwendigkeit, wenn Sie nicht mit der Stoppuhr neben den Schülerinnen und Schülern sitzen wollen. Andere Provider erlauben es, während einer bestimmten Zeit im Netz zu surfen, beispielsweise während 30 Stunden pro Monat. Für ein kleines Lehrerzimmer oder eine Einzelperson reicht diese Zeit natürlich aus. Woher soll man denn diese 30 Stunden wieder nehmen? Falls Sie nur hie und da ihr eMail-Postfach leeren wollen, reicht ein Abo für 2 Stunden pro Monat aus. Zusatzstunden werden dann extra berechnet. Klären Sie bei Ihrem Provider ab, welche Tarife er anbietet.

Auf der Homepage von www.providerinfo.ch finden Sie alle Informationen über die Provider an Ihrem Wohnort.

Bei vielen Providern erhalten Sie Platz für eine eigene Homepage, das kann von 1 MB bis zu 20 MB reichen. Falls Sie sich oder Ihre Schule auf dem Netz präsentieren möchten, sollten Sie sich erkundigen. Für Schulen ist es jedoch kein Problem, gratis Platz auf einem Schulserver zu erhalten.

Support: Gerade für Internet-Einsteigerinnen und Einsteiger kann es

bei der Erstinstallation zu Problemen kommen. Ihr Provider sollte deshalb über ein Beratungstelefon verfügen. Klären Sie auch ab, ob die Beratung kostenlos ist. Viele Provider verlangen für die «Hotline» erhöhte Telefongebühren. Es nützt auch nichts, wenn das Telefon ständig besetzt ist und die Beratung nichts taugt. Probieren Sie diese Dienstleistung vorher aus.

Geschwindigkeit: Je nach der internationalen Anbindung ans Netz können bestimmte Verbindungen mehr oder weniger schnell sein. So können Verbindungen in die USA bei einem bestimmten Provider ab einer gewissen Zeit sehr langsam sein. Viele Fachzeitschriften machen sporadisch Tests, welche die Geschwindigkeit überprüfen. Meistens strengt sich der Provider dann im bemängelten Bereich speziell an, worauf er beim nächsten Test wieder besser abschneidet.

Hier gilt es mittels eines Probeabonnements auszuprobieren oder die Bekannten über Ihre Erfahrungen mit bestimmten Providern auszufragen.

4. Software

Wenn Sie alle Geräte und den Provider haben, brauchen Sie noch die Software. Normalerweise erhalten Sie diese von ihrem Provider. Bei den neueren Betriebssystem wird sie mitgeliefert oder ist sogar Bestandteil des Systems (Windows 98). Zusätzliche Programm für die elektronische Post, für die Arbeit mit Newsgroups oder für ganz spezielle Anwendung können sie als Shareware via Internet aus dem Netz kopieren. Vielen Computerzeitschriften liegen CD-Roms bei, auf denen Sie alles finden, was das Surferherz begehrt.

Neben dem Browser (die Software, mit der gesurft werden kann) braucht es noch einige Hilfsprogramme wie: «Real Player» zum Hören von Tönen, «Shockwave» für Multimedia und Animationen, «QuickTime» für

Multimedia, «Adobe Acrobat Reader» für PDF-Dateien und «Live3D» für 3D-Welten.

5. Telefonanschluss

Im Normalfall genügt eine einzelner Telefonanschluss. Mit einem Doppelstecker kann sowohl das Modem, als auch das Telefon angeschlossen werden. Falls Sie einen ganz alten Anschluss haben, gibt es in den Fachgeschäften Übergangsstecker. Ist das Telefon fest mit der Wand verbunden, müssen Sie einen Telefoninstallateur kommen lassen, der Ihnen einen neuen Stecker montiert.

Sie müssen sich jedoch bewusst sein, dass die Telefonleitung besetzt ist, wenn Sie am Surfen sind. Sie sind also per Telefon nicht erreichbar. An einer Schule kann das hauptsächlich während der Pausen zu Problemen führen. Abhilfe schafft ein zweiter Anschluss oder die Installation einer ISDN-Anlage. Falls Sie schon via Kabelnetz surfen können, muss Sie dieses Problem nicht kümmern.

Mit der Liberalisierung des Telekommunikationsmarktes werden wir noch viele Veränderungen erleben. Gerade in städtischen Agglomerationen werden neue und günstigere Leitungsanbieter auftreten. Planen Sie also nicht allzuweit in die Zukunft und wählen Sie eine Lösung, die Ihnen jetzt und heute am besten dient.

6. Unterlagen

Es gibt eine Fülle von Unterlagen zu diesem Thema. Achten Sie darauf, dass sie relativ neu sind. Die Informationen veralten sehr schnell. Gute Erfahrungen habe ich mit folgenden Produkten gemacht:

Einsteiger-Literatur

«Der leichte Einstieg ins Internet»
Kassensturz-Dossier von J. Brander
Bezug: K-Tip, 9401 Rohrschach
«So funktioniert das Internet» Markt

und Technik, ISBN: 3-8272-5209-1

Zeitschrift

«ct magazin für computer technik»
Heise Verlag, Bezug am Kiosk

Im Internet selber finden sich alle Information zum Konfigurieren und Betreiben des Internet-Anschlusses. Eine gute Startseite ist die Homepage des Providers «Internet Access» www.access.ch. Hier finden sich Tips und Tricks zum Konfigurieren und eine gut unterhaltene Software-sammlung für Mac, Windows und Linux. Auch auf meiner Homepage www.access.ch/private-users/dfeusi finden Sie viele gute Tips und Links zum Weitersurfen.

Daniel Feusi

ist an der Beratungsstelle für Informatik der Lehramtsschule des Kantons Aargau tätig, Lehrbeauftragter für Informatik am Didaktikum Aarau und Mitarbeiter am Nationalfondsprojekt «Literalität im medialen Umfeld». Sie erreichen ihn unter der Adresse: dfeusi@access.ch.

Laurence Vincent-Durroux
Cécile Poussard
Montpellier

Espace multimédia: description et approche critique

Dispositifs de formation en anglais à l'Université Paul-Valéry
Montpellier-III

In diesem Text wird das Multimedia-Zentrum (Espace Multimedia) der Universität Paul-Valéry (Montpellier-III) vorgestellt. Nach einer Einführung zur Einrichtung, zu den BenutzerInnen und den angebotenen Sprachen liefern die Autorinnen eine kritische Evaluation des Konzepts für die Englischausbildung von Studierenden verschiedener Fachrichtungen, die diese Fremdsprache im Rahmen der Studienordnung studienbegleitend erlernen müssen. Das Konzept für das erste Studienjahr sieht einen Wechsel von autonomem Lernen und Gruppenarbeit vor; das zweite Studienjahr ist geprägt von geleiteter Lernautonomie, die aus Tutoratssitzungen, autonomer Arbeit und mündlicher Praxis besteht. (Red.)

L'Espace Multimédia de l'Université Paul-Valéry (Montpellier-III) émane de la création en 1992 de l'Espace Langues (Durroux, 1995), destiné à répondre à une situation devenue critique pour les enseignements d'anglais aux étudiants non-spécialistes. La taille des groupes de travaux dirigés oscillait en effet autour de 100 étudiants par groupe. A l'initiative du Président de l'Université et en synergie avec la volonté de quelques enseignants, un site temporaire de travail autonome intégrant les Nouvelles Technologies de Formation (NTF) fut ouvert en 1992, avec une mise en place progressive des activités: l'accès de l'Espace Langues fut d'abord réservé aux étudiants de deuxième année (500 étudiants, dont 350 pour l'anglais); à partir de la rentrée 1993, les étudiants de première année furent également accueillis (1200 étudiants, dont 800 pour l'anglais); en 1995-96, une expérimentation fut faite, pour l'anglais, auprès d'étudiants de troisième année (effectifs limités à 60), avant d'être élargie à tous les étudiants de troisième année à la rentrée 1996 (800 étudiants actuellement, dont 660 pour l'anglais).

Le site initial de l'Espace Langues était devenu trop petit; le déménagement de l'Espace Langues se fit à l'occasion d'un regroupement avec la Médiathèque de la Bibliothèque Universitaire, dans le cadre d'une convention. Finalement, en janvier 1998, il y eut fusionnement entre le SESAM (Service d'Enseignement Supérieur Aménagé de Montpellier) et l'Espace Multimédia, et création d'un service

commun de l'Université, le SEAM (Service d'Enseignement Aménagé et Multimédia).

1. L'espace multimédia: quelques données concrètes

1.1. Le lieu

L'Espace Multimédia occupe désormais une vaste salle (250 m²) au premier étage de la Bibliothèque Universitaire. Il dispose actuellement¹ de 20 magnétoscopes et de 36 ordinateurs, d'un lecteur de CD-I, d'un poste vidéo collectif et de 6 magnétophones. Les étudiants sont accueillis par des moniteurs (au nombre de 4; chacun d'eux travaillant 20 heures par semaine) et le suivi du matériel est assuré par un adjoint technique. L'Espace Multimédia est ouvert de 9 à 19 heures du lundi au vendredi.

1.2. Le public et les langues proposées

Les étudiants qui viennent à l'Espace Multimédia sont tous des étudiants non-spécialistes de langue, étudiants de première, deuxième ou troisième année, devant satisfaire à une obligation de langue vivante dans le cadre de leur diplôme (DEUG ou Licence). Pour l'année en cours (1997-98), ils sont 3500 environ (1700 en première année; 1000 en deuxième année; 800 en troisième année).

Les langues faisant l'objet d'un enseignement impliquant l'Espace Multimédia sont d'une part, au niveau débutant, l'arabe (200 étudiants),

le chinois (200), l'hébreu (10), le russe (5) et le tchèque (30); d'autre part, au niveau première ou deuxième langue, l'allemand (60), l'anglais (3000), l'espagnol (120) et le russe (5).

L'Espace Multimédia est donc un site de travail autonome, qui est certes destiné à répondre à la situation critique dans laquelle se trouvait notre université au début des années 1990, mais dont le fonctionnement et le développement furent pensés dans le but d'accompagner les étudiants dans leur démarche d'apprentissage.

Nous présentons ici le fonctionnement de la formation en anglais, qui illustre cette démarche.

2. Un dispositif mixte pour le premier cycle

2.1. Quelques données concrètes

La formation en anglais est prévue pour les étudiants ayant commencé l'anglais comme première ou deuxième langue au collège. Il y a actuellement 22 groupes de première année (soit 1400 étudiants) et 12 groupes de deuxième année (soit 900 étudiants). Le volume horaire est d'une heure et demie hebdomadaire sur l'année. Cette formation est dispensée par alternance: une séance de travaux dirigés en demi-groupes tous les quinze jours; deux séances de travail autonome² à l'Espace Multimédia. Les séances sont de 45 minutes. La présence des étudiants et le type d'activité sont enregistrés sur un logiciel. Les séances de travaux dirigés en demi-groupes et les séances de travail autonome ont des liens de plusieurs natures. Chronologiquement, le travail autonome précède le travail en travaux dirigés et en constitue la base: le travail dirigé en demi-groupes consiste à mettre en commun et à approfondir le travail autonome; cela se fait par des explications, des exercices (voir plus bas) et de la pratique orale. Matériellement, ce lien est assuré par un fascicule qui comporte:

- le programme³ de l'année, tel qu'il a été déterminé par l'équipe enseignante et qui est commun à tous les groupes;
- les documents d'accompagnement pour le travail autonome: chaque document explicite la nature de la tâche, propose un guidage et des exercices complémentaires liés au contenu du produit.

Ces documents proposent des démarches différentes selon la nature du produit: compréhension orale, grammaire... Pour la compréhension orale, par exemple, les fiches du fascicule proposent à l'apprenant de mobiliser ses connaissances à partir d'une question du type "Que pourriez-vous dire à propos de...?" ou "Que savez-vous de...?" en lien avec le thème du produit. L'apprenant est ensuite invité à regarder la vidéo en entier, avant de recourir au vocabulaire donné, le cas échéant; il lui est indiqué ensuite de revoir la vidéo en s'aidant du document et des exercices proposés. Le document contient donc du vocabulaire lorsque le produit n'est pas sous-titré (vidéo non sous-titrée, CD audio, cédérom), ainsi que des exercices: questions de compréhension à choix multiples ou questions de compréhension nécessitant une réponse rédigée; puis exercice lexical et/ou grammatical et, enfin, proposition d'un thème donnant lieu à une rédaction ('essay writing') ou à la préparation de discussions menées lors des séances de travaux dirigés en demi-groupes. Les questions de compréhension donnent lieu à un travail sur place, alors que les exercices sont à faire à la maison.

Pour la grammaire, le document présente une synthèse des didacticiels afin d'éviter à l'apprenant la prise de notes excessive durant la séance de travail autonome, puis des exercices: énoncés à compléter ou énoncés à traduire ou énoncés à reformuler.

Ces documents permettent donc à l'apprenant d'avoir un lien concret entre travail autonome, travail à la maison

et séances de travaux dirigés en demi-groupes. Les exercices sont corrigés lors des séances de travaux dirigés.

L'évaluation, enfin, constitue un autre lien puisque les épreuves de contrôle continu portent aussi bien sur le contenu des matériaux étudiés en travail autonome que sur celui des séances de travaux dirigés en demi-groupes. Les épreuves comportent des travaux écrits avec pour support un texte d'actualité, des exercices de grammaire, des exercices de compréhension orale à partir d'un document vidéo et un exposé oral. Il s'agit alors de supports conçus strictement pour les épreuves d'évaluation.

2.2. Un peu de recul par rapport à ce dispositif

Pour mettre en place ce dispositif, nous avons dû prendre en compte deux types de facteurs: des critères didactiques et des contraintes liées à l'institution; cela conduit parfois à des situations relativement paradoxales. Par exemple, étant donné d'une part la présence sur le site de magnétoscopes et d'ordinateurs et, d'autre part, la nécessité d'accueillir des effectifs lourds (2300 étudiants) devant effectuer deux séances par quinzaine, il a fallu prévoir que les activités de ces deux séances s'effectuent sur des machines de nature différente: magnétoscope et ordinateur. Cette alternance systématique introduit donc une part non négligeable d'arbitraire dans la gestion du parcours sur l'année, ce qui entre en conflit avec notre désir de privilégier l'individualisation du travail, en termes de niveaux et de besoins des apprenants. Ce type de dispositif, qui reste encore centré sur l'enseignement de groupe plutôt que sur l'apprentissage individuel, puisque le parcours est le même pour tous les étudiants, nous semble toutefois actuellement le seul compatible avec les effectifs que nous devons accueillir. Une deuxième limite à ce dispositif

concerne la disparité des produits que nous y avons intégrés; cette disparité est liée au tri que nous avons nécessairement opéré à partir des produits existant sur le marché. Il faut préciser que notre site ne crée actuellement aucun produit. Cette disparité va de pair avec l'incomplétude de la formation, puisque des pans entiers de la langue ne sont pas abordés; au plan grammatical par exemple, la détermination nominale n'est pas traitée puisque aucun produit ne nous a semblé ni satisfaisant ni cohérent avec notre approche. Un des rôles des séances de travaux dirigés en demi-groupes consiste donc à formuler cette situation auprès des apprenants et à établir la cohérence du parcours en y intégrant des compléments d'information. Par ailleurs, nous sommes conscientes de la nécessité de renouveler les produits utilisés, et ce, pour des raisons diverses; d'une part, les vidéos, par exemple, sont parfois marquées par l'époque de leur tournage. Les problèmes abordés (famille royale

britannique; intelligence artificielle et avancées technologiques; etc.) ainsi que les décors (véhicules, vêtements) témoignent d'une époque; même si ces éléments ne sont pas l'essentiel du produit, ils interfèrent avec le travail des apprenants. D'autre part, les enseignants, compte tenu de leur service, ont généralement plusieurs demi-groupes de travaux dirigés et se doivent de reprendre, année après année, les mêmes documents d'accompagnement sur les mêmes thèmes. Les enseignements ont donc un caractère répétitif dont l'effet doit être toutefois mis en perspective avec l'ampleur de l'investissement requis pour trouver de nouveaux produits (problèmes liés à l'achat et aux droits d'utilisation) et pour réaliser des documents d'accompagnement de qualité. Enfin, signalons que le taux de fréquentation de l'Espace Multimédia est très élevé à certaines heures de la journée et certains jours de la semaine. Cela fait que le travail autonome n'est pas nécessairement réa-

lisé de façon individuelle et que des binômes de travail se constituent de façon aléatoire. Cette situation n'est pas nécessairement négative puisqu'elle entraîne des discussions entre les apprenants, dont nous pouvons supposer qu'elles provoquent des réflexions; elle s'apparenterait alors à de la co-formation.

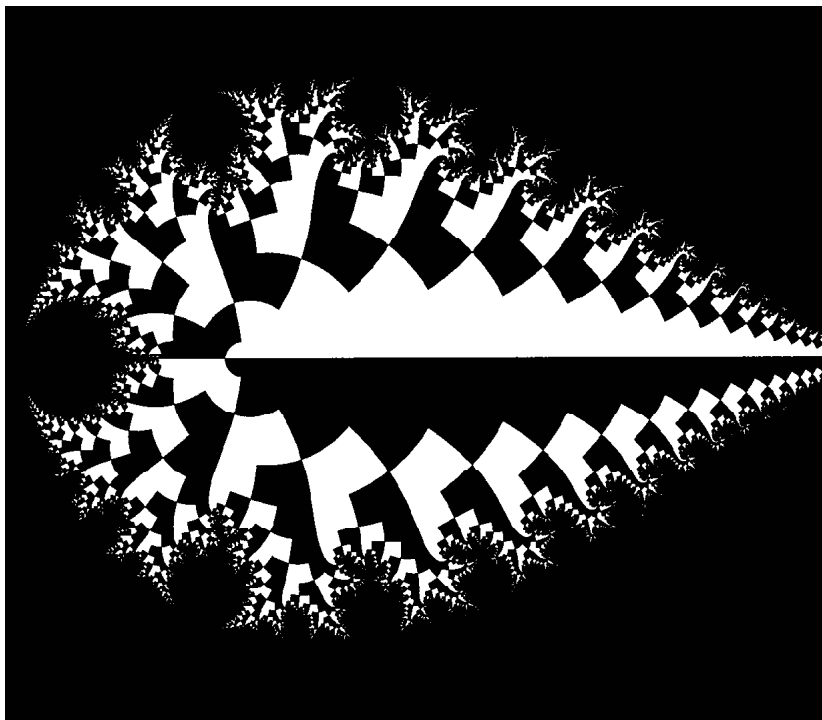
3. Un dispositif pour le second cycle: l'autoformation guidée

3.1. Quelques données concrètes

La mise en oeuvre de la réforme instaurant l'obligation de langue vivante dans le second cycle universitaire nous a amenées à mettre en place un autre dispositif dont nous avons testé le fonctionnement en 1995-96 auprès de 60 étudiants.

Ce dispositif fonctionne actuellement pour 660 étudiants ayant normalement déjà suivi la formation en anglais durant le premier cycle. Il est donc pour nous dans la suite logique du dispositif que nous venons de présenter pour le premier cycle.

L'autoformation guidée (Demaizière, 1996) implique pour nous trois facettes: du tutorat, du travail autonome et de la pratique orale. Ce triptyque est présenté aux étudiants lors d'une réunion de rentrée; cette réunion est filmée, ce qui permet aux étudiants qui n'ont pas pu y assister de prendre connaissance, à un autre moment, des informations que nous y diffusons. Par ailleurs, tout étudiant qui s'inscrit à ce module reçoit une pochette cartonnée, contenant le descriptif du fonctionnement du module ainsi qu'une brève présentation des produits mis à sa disposition pour le travail autonome.



Estetica frattale III

3.2. Le triptyque de l'autoformation guidée: description et point de vue critique

Le tutorat

Le tutorat s'effectue en deux entretiens de quinze minutes chacun. Il s'agit pour chaque apprenant de rencontrer un enseignant-tuteur, ce qui représente pour l'enseignant la possibilité d'encadrer 60 étudiants pour un service de 30 heures.

Le premier entretien de tutorat se déroule dans les premières semaines de l'année universitaire et le second s'effectue à partir du milieu de l'année universitaire. Le tutorat est conçu comme un guidage méthodologique, sous forme d'entretiens non directifs.

Dans le premier entretien, le rôle de l'enseignant-tuteur est de permettre à l'apprenant de poser des questions sur le dispositif, sur les différents matériaux pédagogiques proposés dans le descriptif, sur les documents d'accompagnement, sur les modalités d'évaluation. Son rôle est aussi d'aider l'apprenant à formuler un premier bilan sur son apprentissage antérieur, à évoquer les modes de travail qui lui conviennent le mieux, à établir des objectifs et éventuellement des pistes de travail.

Le second entretien est davantage centré sur la possibilité pour l'apprenant de faire le point sur le déroulement du travail en autonomie et, à sa demande, sur ses méthodes de travail. Les progrès sont évoqués ainsi que l'éventuelle cohésion du parcours effectué jusque là. A aucun moment, il ne s'agit pour l'enseignant-tuteur d'imposer une méthode de travail ou un plan de travail, encore moins de prescrire une 'ordonnance' ou de faire de la remédiation. Le rôle de l'enseignant-tuteur est de guider vers l'autonomie.

Le point de vue critique que nous pouvons avoir avec le recul de deux années de fonctionnement concerne le peu de temps consacré à chaque entretien: 15 minutes passent vite,

d'autant plus qu'il nous semble important de privilégier la prise ou la reprise de contact. Nous sommes aussi conscientes du fait que deux rencontres sur l'année ne suffisent pas pour certains étudiants qui souhaiteraient un guidage plus fréquent, d'autant plus que la formule d'autoformation guidée est imposée en troisième année. Il est donc proposé à ceux qui expriment ce besoin de venir s'entretenir avec leur enseignant-tuteur soit sur rendez-vous, soit lors de sa permanence. L'idéal serait donc de pouvoir ajuster le déroulement des tutorats, à la fois en termes de durée et de fréquence, en fonction des apprenants.

Le travail autonome

Le travail autonome doit être au minimum de 25 heures sur l'année. Ces 25 heures peuvent être effectuées au rythme choisi par l'apprenant, avec un nombre de séances variables selon la durée de chaque séance (certains étudiants font des séances d'une heure, d'autres des séances d'une heure et demie, parfois deux heures). L'heure d'arrivée et l'heure de départ de chaque étudiant sont enregistrées sur un logiciel par les moniteurs.

Les produits sont répertoriés dans un descriptif succinct (cf. document "descriptif des produits distribués aux étudiants": <http://alsic.univ-fcomte.fr/Num1/vincent/annexe.htm#fn3>) remis aux étudiants en début d'année et classés selon trois degrés de difficulté (facile; intermédiaire; avancé) et selon la nature du support. Trois supports sont proposés: ordinateur, magnétoscope et papier. Ce choix permet à l'apprenant de privilégier ce qui lui convient le mieux en fonction de ses centres d'intérêt, de ses affinités par rapport à un support et de sa pratique antérieure. Certains étudiants, par exemple, expriment leur manque d'attrance pour tel support (ordinateur, magnétoscope ou papier). D'autres se disent lassés par le travail sur un type de support et profitent de

la liberté offerte pour choisir des supports peu pratiqués en premier cycle: cela peut concerner des étudiants venant d'autres établissements où ils ont suivi un enseignement traditionnel et qui découvrent avec enthousiasme les nouvelles technologies éducatives; cela peut concerner également des étudiants ayant suivi le premier cycle dans notre université et qui redécouvrent l'intérêt du travail sur des supports papier.

Ces trois supports se complètent du point de vue du contenu: une partie grammaticale peut ne pas être traitée par un didacticiel mais être présente dans un manuel de grammaire; les supports papier nous ont permis également d'offrir des ouvrages de littérature adaptés au niveau de nos étudiants, ainsi que des exercices de traduction littéraire. Certains domaines de spécialité en sciences humaines sont abordés par des manuels, des vidéos ou des cédéroms. Cette approche nous semble légitime et utile à ce niveau de spécialisation dans leur discipline, même si nous continuons à privilégier une formation générale en anglais.

Les produits proposés se complètent également du point de vue de l'approche: des produits comme *VIFAX* ou *Central News* visent un travail de compréhension à partir de documents vidéo courts et à l'aide de documents d'accompagnement conçus en fonction d'une progression et fixant des objectifs d'écoute; les vidéos longues consacrées à des reportages, des films ou des conférences en anglais privilégient un apprentissage par imprégnation. Par ailleurs, des didacticiels de grammaire proposent une découverte et une réflexion sur des phénomènes langagiers, amenant l'apprenant à une conceptualisation de ces phénomènes, alors que d'autres produits, de type exercice, visent l'entraînement par la répétition.

Quel que soit le support, un document d'accompagnement a été préparé pour chaque produit: ce document informe

l'apprenant sur la nature du produit, la durée moyenne (temps ou nombre de séances conseillées) qu'il faut prévoir d'y consacrer, l'objectif général. Ce document peut renvoyer l'apprenant au livret du produit, peut lui fournir des exercices avec leurs corrigés, ainsi que le script s'il s'agit d'enregistrements. Il est conseillé aux étudiants de photocopier (photocopieur sur place) le document d'accompagnement afin de pouvoir l'annoter, de garder une trace de leur parcours et de pouvoir éventuellement y retravailler chez eux.

Le travail autonome s'effectue parfois en binômes, mais contrairement au cas du premier cycle, il s'agit toujours de partenaires qui se sont choisis par affinités.

Pour ce qui est du contenu possible du travail autonome, nous observons actuellement que la production écrite en est le parent pauvre, ainsi que la possibilité de l'auto-évaluation. Pour ce qui est de l'écrit, certains enseignants-tuteurs ont proposé à ceux qui manifestaient comme objectif le travail de l'expression écrite de leur remettre des travaux; cela ne semble pas avoir suscité l'enthousiasme des étudiants car aucun n'a répondu à cette offre. Il s'agit là de travaux spontanés pouvant donner lieu à une correction individuelle; et non pas de travaux prévus qui, eux, donnent lieu à des corrigés fournis avec le support. Nos étudiants se voient également offrir la possibilité de correspondre avec des étudiants américains par courrier électronique. Cela leur permet de s'entraîner à l'écrit, mais pose deux types de problèmes: d'une part, et ce dans la plupart des cas, il s'agit davantage d'un discours oral mis par écrit que d'un travail sur l'écrit; d'autre part, cette production n'est pas corrigée ou ne l'est que partiellement, selon les correspondants. A titre indicatif, 60 étudiants ont établi une correspondance électronique cette année.

Quant à l'auto-évaluation, nous n'avons pas pu retenir de produit cor-

respondant aux besoins de nos étudiants (Poussard, 1995), pouvant permettre à l'apprenant de se situer avec précision; il revient donc à l'enseignant-tuteur de faire prendre conscience de leurs progrès éventuels aux apprenants, notamment lors du second entretien de tutorat.

Dans cet aspect de la formation, il faut noter que si ce type de travail ne convient pas nécessairement à tous les apprenants (il y a quelques abandons et il y a aussi ceux qui disent avoir du mal à travailler en autonomie), beaucoup s'en disent satisfaits, du fait de leur liberté dans le choix des produits, de la souplesse des horaires (certains se sont organisés pour effectuer la quasi-totalité du travail autonome durant le semestre qui était pour eux le moins chargé) et de la prise en charge de leur formation par l'établissement d'un parcours qui leur est personnel.

Il faut noter également, pour ce qui est du parcours, les deux types majeurs de comportement qui semblent se dégager: celui de l'apprenant qui se fixe des objectifs sur du long terme et qui y reste fidèle tout au long de l'année (reprise de la grammaire; travail de la compréhension orale...); et celui de l'apprenant qui navigue d'un produit à l'autre, ou encore qui alterne consciencieusement les supports, survivance peut-être du parcours suivi en premier cycle. Nous pouvons, légitimement, nous poser la question du lien que les apprenants font entre les différentes séances, pour ce qui est de l'appropriation langagière qui en résulte. Que construisent-ils ? Les étudiants fonctionnent par rapport à des représentations auxquelles il est difficile pour nous d'accéder: représentation de ce qu'est une langue, représentation de ce qu'est l'apprentissage d'une langue, représentation de leur niveau et de leurs compétences en tant qu'apprenant.

La pratique orale

Le parcours prévoit cinq séances de

pratique orale, de trente minutes chacune, si possible réparties harmonieusement sur l'année, soit une séance par mois. Les groupes étaient limités à huit étudiants en début d'année; la limite a dû être portée à dix en cours d'année pour tenir compte des cas où des étudiants s'inscrivaient à une séance sans y venir.

Ces séances ont pour objectif d'encourager et de développer la prise de parole des étudiants sous forme de discussion en petits groupes (ce qui est nouveau par rapport à la taille des demi-groupes de travaux dirigés du premier cycle, qui oscille entre 30 et 40 étudiants), et par une demande de préparation spécifique pour chaque séance: les étudiants s'inscrivent avec l'enseignant d'oral de leur choix, sur le thème et à l'horaire qui leur conviennent. La base ou "pré-texte" de la séance est la lecture d'un article d'actualité tiré de la presse anglo-saxonne, associée à une recherche thématique et lexicale. Les étudiants disposent de tous les matériaux pédagogiques de l'Espace Multimédia pour le faire (dictionnaires, ouvrages lexicaux, manuels de grammaire). Cette préparation, lorsqu'elle est faite à l'Espace Multimédia, constitue alors une séance de travail autonome, au même titre qu'une séance sur tel ou tel didacticiel ou vidéo. La séance orale de discussion porte sur un ou plusieurs thèmes abordés dans l'article d'actualité proposé. La préparation sert donc de support à la discussion (il n'est pas fait de commentaire de texte) et de support linguistique à l'expression orale.

Nous avons remarqué que ces séances étaient préparées avec beaucoup de soin par les étudiants qui voient ainsi un lien concret entre leur travail autonome et la mise en pratique de leur apprentissage. Ils se disent tous heureux d'y participer, même ceux qui, lors du premier entretien de tutorat, ont fait part de leurs blocages à l'oral. Nous pouvons regretter, avec les étudiants, que ces séances ne puissent pas être proposées en plus grand nom-

bre sur l'année et qu'elles ne regroupent pas moins d'étudiants à la fois. Le facteur limitant est bien sûr la capacité d'encadrement. En revanche, d'après les enseignants et les étudiants, il semble que la durée (30 minutes) s'avère adaptée, compte tenu du travail préalable demandé.

L'évaluation

Les épreuves en vue de l'obtention du module de troisième année correspondent aux contraintes universitaires et sont destinées à de grands nombres, encore une fois. En l'absence

d'outils d'évaluation adaptés au parcours individuel de chaque apprenant, nous avons opté pour une évaluation portant sur des compétences linguistiques générales ayant trait à l'écrit comme à l'oral et qui sollicitent chez les étudiants la mobilisation de connaissances ou de savoir-faire construits pendant leur formation. Les épreuves sont de type sommatif, avec quelques nuances apportées cette année; elles comportent:

- une épreuve écrite nécessitant l'analyse d'un document écrit, sur un sujet contemporain d'intérêt gé-

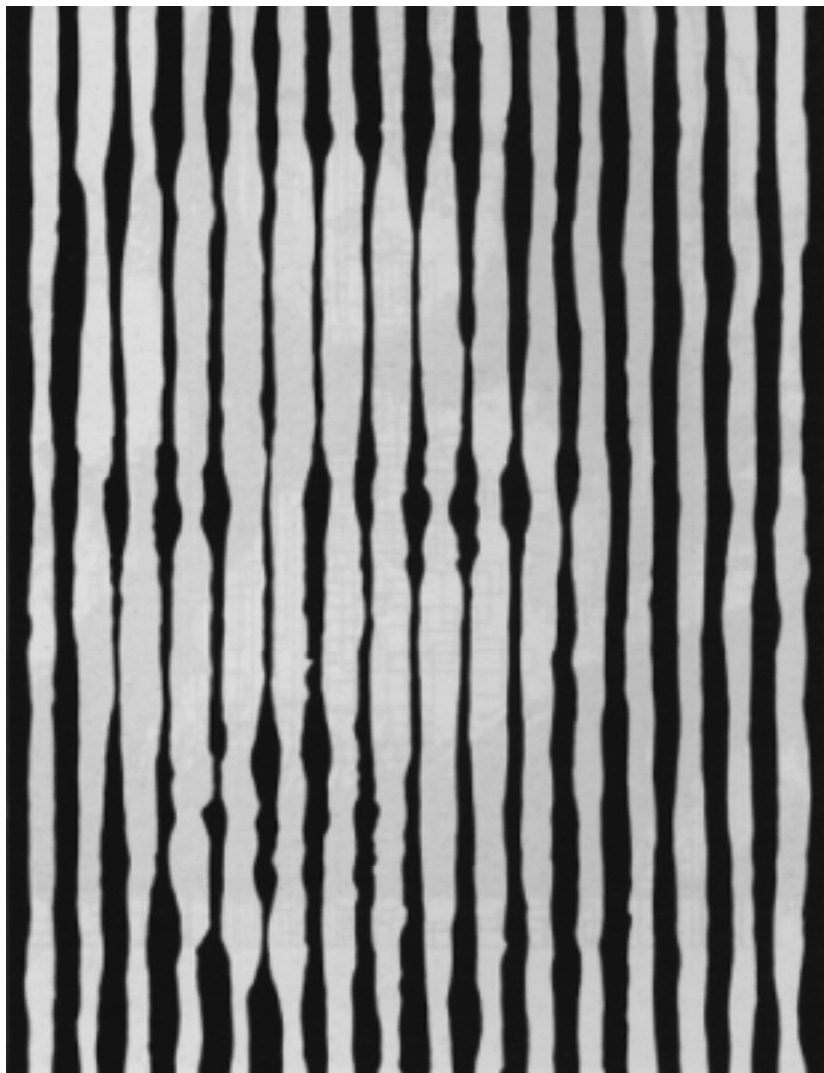
ral; il y a donc des questions de compréhension relativement globales, ainsi qu'une question donnant lieu à une réflexion personnelle. S'y ajoutent quelques exercices de grammaire;

- une épreuve de compréhension orale, à partir d'un court enregistrement vidéo;
- un entretien oral, par groupes de trois étudiants, à partir d'un thème d'actualité.

Sur les trois notes obtenues, seules les deux meilleures sont retenues pour le résultat final. Cette décision a été prise afin de valoriser le travail de l'étudiant et de différencier des compétences langagières chez des non-spécialistes, dont on n'est pas en droit d'attendre qu'ils maîtrisent une langue étrangère dans son ensemble. Cette décision permet de tenir compte également de la diversité des parcours effectués dans le cadre du travail autonome et de répondre à un souci, bien légitime, exprimé par certains étudiants, à savoir qu'il leur faudrait établir leur parcours en fonction de la nature des épreuves; ce qui, bien sûr, aurait été contraire à la démarche d'autoformation guidée telle que nous l'envisageons.

4. Conclusion

Les dispositifs à l'oeuvre à l'Espace Multimédia nous semblent relativement adaptés, compte tenu des contraintes de l'institution, notamment pour le premier cycle où le nombre d'étudiants est très élevé. La cohérence de l'ensemble de la formation repose sur le passage graduel à l'autonomie et à la centration sur l'apprentissage. Il nous semble toutefois essentiel de poursuivre notre réflexion selon plusieurs axes. Pour tenir compte des modes d'apprentissage propres à chacun, est-ce qu'un choix ne devrait pas être proposé à nos étudiants entre ces dispositifs "innovants" et une formation traditionnelle ? Mais ne serait-ce



Mondo multimediale: adattamenti della realtà?

pas alors un retour en arrière ? Comment se contenter, pour le choix des matériaux pédagogiques, des produits qui existent sur le marché ? Pour la compréhension orale, par exemple, nous constatons souvent que, s'ils sont guidés dans leur écoute globale par les documents d'accompagnement, les apprenants restent démunis dans la compréhension fine des enregistrements. C'est pourquoi nous envisageons d'élaborer un produit interactif consacré à ce qui "s'entend mal" ou à ce qui ne "s'entend pas", et mettant en rapport l'écrit et l'oral (Halff, 1995). D'autres initiatives émergent à l'Espace Multimédia; elles restent toutefois individuelles et entraînent des innovations pédagogiques concernant la mise en place de classes virtuelles (à l'initiative de J. Vaché) ou l'intégration de l'informatique et de la vidéo (à l'initiative de J.-F. Vergnaud).

Ces démarches nous semblent porteuses d'une réflexion d'une autre nature: comment gérer l'intégration des nouvelles possibilités technologiques dans des dispositifs déjà en place mais que nous souhaitons ne pas figer ? La fusion récente de l'Espace Multimédia et du SESAM (Service d'Enseignement Supérieur Aménagé de Montpellier) nous y engage.

Références

- DEMAIZIÈRE, F. (1996): *Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques*, In: Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle, médiations éducatives et aides à l'autoformation, vol. 29, 1-2, p. 70-99.
- DURROUX, L. (1995): *Intégration des nouvelles technologies de formation dans les enseignements d'anglais aux non-spécialistes à l'université Paul-Valéry, Montpellier-III*, in: *Didactique des langues, nouvelles technologies et autoformation pour l'apprentissage des langues à l'université*, DEMAZIÈRE, F. (dir.), rapport pour la Direction des Enseignements Supérieurs, p. 359-362.
- HALFF, W. (1995): *Approches du système oral de l'anglais*, Cahiers Charles V, numéro 19, p. 167-177.

POUSSARD, C. (1995): *Expertise de didacticiens d'anglais*, In: *Didactique des langues, nouvelles technologies et autoformation pour l'apprentissage des langues à l'université*, DEMAZIÈRE, F. (dir.), rapport pour la Direction des Enseignements Supérieurs, p. 78-94.

Notes

¹ Les auteurs remercient T. Nedromi pour la communication des données statistiques.

² Nous sommes conscientes des enjeux théoriques liés à ce terme et des connotations qu'il implique. Nous avons décidé toutefois de l'employer ici pour opposer la nature de ce travail à celle du travail en groupe, le terme "travail individuel", peut-être moins connoté, ne reflétant pas l'ensemble des situations décrites ici.

³ Il a été décidé par les enseignants d'anglais de ne pas céder à la demande de divers départements qui souhaitaient que leurs étudiants étudient l'anglais de leur spécialité; il nous a semblé en effet qu'il était nécessaire, au cours du premier cycle, de renforcer l'anglais "général", dénominateur commun de ce qui pose problème à nos étudiants, qui seront amenés dans leurs études ou leur vie future, à interagir en anglais.

A propos des auteurs

Les auteurs sont enseignants-chercheurs au Département d'anglo-américain de l'Université Paul-Valéry et membres de l'Equipe ORDI (Université Paris 7).

Laurence Vincent-Durroux

est agrégée d'anglais et titulaire d'un doctorat de linguistique générale. Elle a assuré la coordination pédagogique et administrative des activités d'anglais à l'Espace Multimédia de 1992 à 1996. Son service comporte du tutorat auprès d'étudiants de licence, non-spécialistes de langue. Son domaine actuel de recherche est la linguistique et la didactique de l'anglais. durroux@lingua.univ-montp3.fr

Cécile Poussard

est certifiée d'anglais et prépare actuellement une thèse de doctorat sur la compréhension orale et les technologies éducatives. Elle assure la coordination pédagogique et administrative des enseignements d'anglais pour les étudiants de licence, non-spécialistes de langue. Elle enseigne auprès des étudiants de premier et second cycle. poussard@lingua.univ-montp3.fr

Adresse:

Département d'anglo-américain, Université Paul-Valéry, Montpellier-III (Espace Multimédia), Route de Mende, 34199 Montpellier cedex 5.

Dieser Text wurde zuerst veröffentlicht in der ausschliesslich in elektronischer Form publizierten Zeitschrift "Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information de Communication; Revue Internet francophone pour chercheurs et praticiens", vol. 1, nr. 1, Juni 1998, S. 37-49 (<http://alsic.univ-fcomte.fr>). Aus Platzgründen konnte das im Text zitierte Dokument "Descriptif des produits distribués aux étudiants" hier nicht abgedruckt werden. Es kann im Internet abgerufen werden: <http://alsic.univ-fcomte.fr/Num1/vincent/annexe.htm#fn3>

Michel P. Perrin
Bordeaux

Apprendre à comprendre

VIFAX: un outil multimédia d'acquisition et perfectionnement des langues

Ausgehend von der Erkenntnis, dass Sprachverständnis nur mit einem intensiven Kontakt mit authentischen Texten der Zielsprache möglich ist, wurde an der Universität Bordeaux, unter der Leitung von M. P. Perrin das System VIFAX entwickelt. M. Perrin selbst stellt hier VIFAX vor, welches als multimediales Mittel von der Möglichkeit ausgeht, die beinahe unbegrenzten Informationen auszunützen, die von den Medien heute verfügbar gemacht werden. Täglich wird die von TV5 wiedergegebene Tagesschau verschiedener französischsprachiger Länder aufgenommen. Ein Team macht sich dann an die Didaktisierung des Materials. Daraus entstehen zwei didaktische Einheiten mit der Transkription des Textes, allerlei Übungen und ein Korrekturbogen, die den VIFAX-Benutzern über Internet zur Verfügung gestellt werden. Die VIFAX-Abonnentinnen und Abonnenten haben so täglich Unterlagen zur Verfügung, die ihm erlauben aktuelle Themen aus Kultur, Politik, usw. in den Französischunterricht einzubauen. (Red.)

Si l'on accepte comme évidence de départ que nul ne saurait parler une langue sans la comprendre, il ne paraît pas illogique de vouloir faire acquérir par les personnes qui apprennent le français comme langue étrangère ou seconde une vraie compétence de compréhension.

Les divers systèmes scolaires et universitaires butent souvent sur des difficultés insurmontables pour mettre sur pied les dispositifs qui permettraient cette acquisition: la compétence de compréhension se construit en effet au jour le jour de manière individuelle, par confrontation de l'apprenant, à dose suffisante et suffisamment régulière, avec la langue-cible. Etant entendu que, pour accélérer le processus, les bonnes "clés" d'entrée sont nécessaires.

Intervient ici un axiome qui peut se formuler très simplement: *on n'entend que ce qu'on attend*. C'est en application de cette vérité première qu'a été mis au point en 1990 à l'Université Victor-Segalen Bordeaux 2 le système VIFAX dont il va être question ci-dessous.

Auparavant, poursuivons un instant notre examen des données du problème. S'il est vrai qu'est indispensable, en situation de réception attentive, l'exposition individuelle au discours authentique et suivi de nombreux locuteurs de la langue-cible, aucun temps institutionnel de formation (qu'il s'agisse des 600 heures de langue d'un parcours scolaire, dont on sait qu'elles procurent à chacun l'occasion de s'exprimer en moyenne pendant environ... trente minutes, ou des 60 heures d'un stage de formation pour adultes en groupe restreint) ne

saurait incorporer ces plages de confrontation individuelle.

Il faut donc en trouver ailleurs et autrement le moyen, faute de pouvoir envoyer tout un chacun séjourner plusieurs mois dans le pays dont il s'agit d'apprendre la langue.

Les possibilités qu'offrent aujourd'hui les *media* sont ce moyen, à la condition que le matériau brut que constitue une émission de télévision en langue étrangère donne lieu à **médiation didactique**: sans cela, l'expérience a montré qu'il y a retour à la case départ, avec constat initial de non-compréhension, vite suivi de découragement et abandon.

Quoi de plus frustrant, en effet, de savoir qu'on possède suffisamment de connaissances, lexicales et grammaticales, et qu'on n'est cependant pas capable de comprendre plus de 10 ou 20% du contenu d'un bulletin d'informations. Quoi de plus décourageant que de recommencer donc, pour la énième fois, un parcours de formation destiné à cette espèce hélas très répandue qui a nom faux-débutant invétéré.

Et s'il suffisait, pour sortir de l'impasse, de changer radicalement de méthode? D'accepter de considérer qu'on a déjà suffisamment entendu discourir **de** et **sur** la langue? Et qu'il y a lieu maintenant de se mettre soi-même à pratiquer des activités régulières **dans** cette langue, de se mettre à l'écouter méthodiquement, pour enfin parvenir à vraiment la comprendre pour pouvoir la parler?

Les quelques lignes qui précèdent - qu'on pourra, dans leur forme nécessairement concise, juger péremptoirs - résument une quinzaine d'an-

nées de travail de recherche en équipe sur l'acquisition par les adultes d'une langue étrangère¹: elles ont permis le lancement, sous le nom déposé de VIFAX, d'un outil multimédia d'acquisition et de perfectionnement qui met en oeuvre les principes cardinaux de l'approche ici décrite.

VIFAX est opérationnel pour la langue anglaise depuis mars 1990. La langue allemande est venue s'ajouter en 1995. L'espagnole en février 1998. Quant au français, grâce au soutien financier de l'Agence de la Francophonie ACCT, et à la forte implantation de l'Agence dans de nombreux pays du monde, VIFAX-français, lancé en janvier 1997, a tout de suite pris une ampleur considérable. VIFAX est à l'heure actuelle l'un des supports principaux d'apprentissage et perfectionnement du français-langue-étrangère dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur et secondaire en Bulgarie, Belgique, Egypte, Espagne, France, Grande-Bretagne, Irlande, Liban, Moldavie, Roumanie, Suisse, Tchèque, Togo, Vietnam.

Comment donc fonctionne le dispositif VIFAX?

Les abonnés VIFAX (universités, établissements scolaires, entreprises, administrations, personnes individuelles dans quelques rares cas) enregistrent tous les jours à heure fixe, sur magnéto, les 30 minutes du journal télévisé retransmis par TV5: selon le jour de la semaine, il s'agit des chaînes France 2 et France 3, et des radiotélévisions du Québec, de la Belgique francophone, et de la Suisse romande.

Dans chacun de ces journaux télévisés de trente minutes, les experts en didactique des langues qui «fabriquent» le VIFAX quotidien choisissent deux séquences de deux ou trois minutes chacune. De préférence, l'une d'intérêt permanent en raison de son contenu «sociétal» ou culturel, l'autre

souvent liée plus étroitement à l'actualité locale ou mondiale.

C'est ainsi que tous les matins, du lundi au vendredi, une équipe de 2 «Vifaxeurs» implantée au DLVP (Dép. de langues vivantes pratiques) de l'université de Bordeaux 2 (ou, pour l'une d'entre elles à l'ESIA de Zollikofen-Berne en Suisse), élabore, de 9 à 13 heures, les exercices VIFAX du jour. Ce travail exigeant requiert les qualités combinées du linguiste, du pédagogue, du journaliste, du technicien maîtrisant les fonctions avancées de l'ordinateur multimédia.

La première tâche de l'équipe, après qu'elle a choisi les deux séquences à «didactiser», consiste à transcrire le plus fidèlement possible le contenu des extraits retenus, à partir d'un repiquage de la bande son sur cassette audio. Ce travail suppose rigueur et méthode: il faut être cohérent dans l'utilisation de conventions propres à donner forme écrite à une langue orale pas toujours conforme au «beau langage» — l'usage du *sic* est souvent indispensable; il faut constamment surveiller son orthographe; il faut souvent aller chercher dans la presse écrite ou sur Internet la graphie des noms propres qui abondent dans les journaux télévisés.

Ce travail achevé, les deux Vifaxeurs, chacun pour sa séquence, mais en concertation permanente, conçoivent et mettent en page une suite d'exercices gradués, qui, le plus souvent, amèneront l'apprenant à d'abord se familiariser avec le thème de la séquence en rassemblant, peut-être, ses connaissances lexicales et culturelles sur la question. Puis viendront des exercices de compréhension de plus en plus détaillée, tous fondés sur les deux principes du «manque créé» et de l'anticipation: les tâches proposées dans les exercices instaurent un écart ou une disparité, une incomplétude si l'on veut, entre le libellé de l'exercice et le contenu de la séquence vidéo. Pour finir, un exercice de «travail sur la langue» permet de manipuler une

structure syntaxique, un réseau lexical, un trait phonologique, un aspect idiomatique ou culturel.

L'utilisateur final de VIFAX s'imprègne en premier lieu de la nature des tâches lacunaires à accomplir: il s'agira, en visionnant et en écoutant l'enregistrement, de retrouver des éléments manquants, de reconstituer une chronologie, d'apparier des semblables ou des contraires, de relier une image à un son ou un élément textuel, etc.

Ainsi «polarisé» sur un certain nombre de problèmes à résoudre, l'apprenant oriente positivement son écoute pour trouver, dans la séquence vidéo enregistrée, une partie au moins des réponses demandées, sans s'apercevoir qu'il laisse *ipso facto* s'écouler le flot de paroles qui l'aurait, sans ce guidage, vite submergé: au lieu de se noyer en essayant d'analyser intellectuellement et au fur et à mesure chacun des éléments du discours, voire de traduire mentalement ce qu'il entend, l'apprenant est conduit, par la nature même de la tâche à accomplir, à sauter par dessus les obstacles, pour ne s'intéresser qu'à ce qui va lui permettre de combler les manques incorporés dans l'exercice, c'est à dire **d'entendre ce qu'il attend**.

Grâce ensuite au **corrigé**, que les équipes VIFAX élaborent en même temps qu'elles fabriquent les exercices, ainsi qu'à la **transcription** intégrale du texte des séquences traitées, l'utilisateur final verra avec satisfaction s'éclaircir tout naturellement le sens de la plupart des autres éléments du discours qu'il a accepté, au départ, de n'entendre que globalement.

C'est ainsi que chacun peut construire au jour le jour, dans l'immédiat des questions d'actualité et dans le permanent des problèmes de société qu'évoquent les journaux télévisés, à raison d'environ une demi-heure quotidienne, pendant la durée très variable que constitue le temps individuellement nécessaire, sa propre aptitude à réellement comprendre non seulement la langue, mais, bien entendu, à tra-

vers les images et leur commentaire, les modes de vie et les façons de penser des journalistes francophones ainsi que des personnes, très diverses, que ces derniers filment pour les journaux télévisés.

Comprendre, en pleine acception, c'est se rendre capable de construire le sens du message reçu: bien au delà de la simple réception passive, visuelle ou auditive, il s'agit d'un processus dynamique que chacun doit élaborer pour lui-même. La démarche est d'ordre cognitif: VIFAX en constitue l'un des moteurs les plus efficaces.

Comment reçoit-on VIFAX?

Dès que l'équipe VIFAX du jour a terminé son travail d'élaboration — c'est-à-dire lorsque le troisième membre de l'équipe a rejoint ses collègues en fin de matinée pour procéder à une minutieuse relecture de la production du jour — les exercices, leur corrigé et la transcription des deux séquences traitées sont mis en ligne sur Internet dans le serveur «Toile» du DLVP.

Les abonnés VIFAX disposent d'un code d'accès qui leur permet de télécharger les exercices du jour en format PDF, lequel garantit la reproduction exactement conforme à l'original, quelle que soit la plateforme informatique de réception. (Pour lire des fichiers PDF, il faut activer le logiciel de décompression Acrobat Reader, téléchargeable gratuitement sur de multiples sites, dont celui d'Adobe, <http://www.adobe.fr>, pour lequel existe un lien dans les pages VIFAX du DLVP).

Il ne reste plus qu'à imprimer les 6 feuillets du numéro VIFAX du jour (pour chacune des deux séquences, une feuille d'exercices, une de corrigé, et une de transcription) et de les reproduire au nombre voulu en fonction des utilisateurs présents sur le site d'abonnement. Ces derniers peuvent alors visionner l'enregistrement qui a été fait du journal télévisé pour effec-

tuer le travail proposé.

Grâce au renouvellement quotidien des exercices, VIFAX constitue une source infiniment variée de travail linguistique et culturel, utilisable directement par les apprenants de tous niveaux (sauf, sans doute, les débutants intégraux) et exploitable avec toutes sortes de prolongements possibles par les professeurs de français avec leurs groupes d'élèves ou d'étudiants. Pour les abonnés qui le préfèrent, VIFAX peut leur être envoyé sous forme de document Word ou RTF annexé à un courrier électronique. Certains choisissent même encore de recevoir VIFAX par... fax: la télécopie était en 1990 le seul moyen immédiat de distribution de travail à distance. On mesure le chemin parcouru depuis, en seulement 8 années de progrès technologique continu.

Pour l'instant, en raison d'une part des problèmes liés au droit de copie, d'autre part de la lourdeur des fichiers texte-images-son numérisés, il n'est pas possible de mettre en ligne, en même temps que les exercices VIFAX, les séquences télévisées qui leur correspondent. Cependant, TV5 a donné à VIFAX l'autorisation d'inclure dans ses pages d'exercices des images fixes extraites des séquences vidéo traitées. Il n'en reste pas moins que, développé en partie de l'expérience VIFAX, un nouveau dispositif pédagogique de travail à distance produit lui aussi par le DLVP de Bordeaux est disponible sur Internet depuis début mars 1998, avec images animées en ligne et exercices interactifs sur écran. La base du travail est ici le magazine hebdomadaire télévisé *Funambule*, produit conjointement par ATLANTEL, branche multimédia du journal *Sud Ouest* de Bordeaux, et Ciné-Groupe Montréal, pour diffusion par TV5. Comme pour VIFAX, deux des séquences de chaque magazine donnent lieu à didactisation et mise en ligne par le DLVP. Les activités *Funambule* sont accessibles gratuitement à l'adresse <http://www.funambule.com/>

Au total, grâce à l'expérience accumulée en huit années de production quotidienne, VIFAX est à même de proposer l'un des systèmes les plus efficaces pédagogiquement, et les plus avancés techniquement, pour la formation en langues à distance, le tout au prix volontairement très bas de 40 francs français par jour et par site d'abonnement: ceci veut dire que, par exemple, tous les étudiants d'une même université, ou tous les salariés d'une même entreprise, peuvent chaque jour apprendre à comprendre le français réel d'aujourd'hui et entrer de plain-pied dans le monde culturel de la francophonie mondiale.

Pour plus de renseignements:
Université Victor-Segalen Bordeaux 2
DLVP
3, place de la Victoire
33076 BORDEAUX Cedex
Téléphone: +33 (0)5 57 57 18 03
Télécopie: +33 (0)5 56 31 86 17
Courriel: dlvp@lv.u-bordeaux2.fr
<http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/>

Note

¹LABORAL: Laboratoire bordelais de recherche sur l'apprentissage des langues.

Michel P. Perrin

est professeur à l'Université de Bordeaux.

TV5 (TSR) 8 avril 1998 à 19h30




Qui va payer? (2'07'')

DEBUT 39:12 journaliste

FIN 41:19 tableau

1.1 Le thème. Visionnez la séquence une première fois et complétez les phrases suivantes afin de retrouver les deux points principaux évoqués ici.

Les deux décisions prises par le Conseil Fédéral concernent l'avenir des :

- o  o
- une à la o  et un o = du de
- o  o

1.2 Les conséquences. Visionnez à nouveau la séquence et retrouvez les conséquences du projet annoncé. Pour cela reconstituez (à l'aide de flèches) cinq phrases en utilisant un élément de chaque colonne.

| | | | |
|-----------------------------|--------------|-----------|---|
| Le fait d'avoir été mariée | ne peut pas | toucher | 10%. |
| Une femme veuve | il faudra | couper | sa retraite entre 62 et 65 ans. |
| Le nouveau système | permettra de | atteindre | une rente à vie à une veuve. |
| En 2006, le taux de la TVA | pourrait | garantir | les rentes des veuves. |
| Afin de financer le système | pourra | prendre | une rente si elle a des enfants de moins de 18 ans. |

1.3 Vocabulaire. Visionnez la séquence une troisième fois et retrouvez le sens des mots suivants en fonction du contexte de la séquence.

- La flexibilité c'est
- m que les gens puissent exercer une activité professionnelle toute leur vie
 - m que les gens puissent choisir l'âge de leur retraite
 - m garantir une rente aux bas revenus
- Le plafond dépendra
- m du nombre d'enfants de moins de 18 ans
 - m du nombre d'années d'exercice d'une activité professionnelle
 - m des revenus
- La recette c'est
- m le coût de la retraite pour l'ensemble des contribuables
 - m le montant des pensions de veuvage
 - m le total des sommes d'argent reçues

1.4 Travail sur la langue: cherchez l'erreur. Réécoutez l'introduction et retrouvez les deux mots manquants dans les phrases suivantes. Puis, soulignez les éléments du contexte auxquels ces mots renvoient. Le présentateur fait-il une erreur? Laquelle?

Le Conseil Fédéral a pris ce matin des décisions /.../, _____ en raison du taux de vieillissement de la population. Les détails de ce projet seront connus en juin mais en _____ les grandes lignes: /.../ Reportage

TV5 (TSR) 8 avril 1998 à 19h30

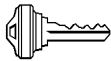


Qui va payer? (2'07'')

DEBUT 39:12 journaliste

FIN 41:19 tableau

1.1 Le thème. Visionnez la séquence une première fois et complétez les phrases suivantes afin de retrouver les deux points principaux évoqués ici.

Les deux décisions prises par le Conseil Fédéral concernent l'avenir des **assurances sociales**:

| | | | | | |
|--------------------------|-----------------------|---|--------|-----------------------|-------------------------|
| | <input type="radio"/> |  | | <input type="radio"/> | |
| une retraite à la | <input type="radio"/> |  | et -un | <input type="radio"/> | = du taux de TVA |
| | <input type="radio"/> |  | | <input type="radio"/> | |

1.2 Les conséquences. Visionnez à nouveau la séquence et retrouvez les conséquences du projet annoncé. Pour cela reconstituez cinq phrases en utilisant un élément de chaque colonne.

Le fait d'avoir été mariée ne peut pas garantir une rente à vie à une veuve. Une femme veuve pourra toucher une rente si elle a des enfants de moins de 18 ans. Le nouveau système permettra de prendre sa retraite entre 62 et 65 ans. En 2006, le taux de la TVA pourrait atteindre 10%. Afin de financer le système il faudra couper les rentes des veuves. [...]

TV5 (TSR) 8 avril 1998 à 19h30

1. Qui va payer?

Le Conseil Fédéral a pris ce matin des décisions de principe importantes pour l'avenir des assurances sociales. Concrètement, on se dirige vers une retraite à la carte entre 62 et 65 ans et vers un relèvement du taux de TVA, ceci en raison notamment du taux de vieillissement de la population qui pèse sur le financement des assurances sociales. Les détails sur ce projet seront connus en juin mais en voici les grandes lignes avec Alain Hertig.

Ruth Dreifuss et Otto Piller, les deux principaux responsables des assurances sociales préparent depuis des mois une onzième révision de l'AVS qui doit s'adapter aux nouveaux modes de vie et de travail. La grande nouveauté, c'est la retraite à la carte entre 62 et 65 ans. Pour Ruth Dreifuss, c'est un mieux.

Ruth Dreifuss (cheffe du Département fédéral de l'intérieur): Ce qu'elle a de meilleur, c'est justement la flexibilité et une flexibilité qui est, n'est pas réservée à ceux qui ont les moyens d'une ... de vivre avec une rente réduite mais une flexibilité qui doit garantir aux bas revenus qu'ils pourront avoir une rente entière. [...]

Au vu de l'évolution démographique, Ruth Dreifuss et Otto Piller savent aussi que l'AVS et l'AI auront de toutes façons besoin de recettes nouvelles. Est donc prévue une augmentation de la TVA. L'an prochain elle augmentera d'1%, c'est déjà décidé. On prévoit maintenant 1,5% en plus dès 2003 et 1 autre % supplémentaire dès 2006. Ce qui fait qu'à cette époque, si le peuple dit oui en votation, le taux de TVA en Suisse sera de 10%.

Mots-clés: **retraite** **pension** **flexibilité**

Helmut Brammerts
Bochum

Lernpartnerschaft mit einem fernen Tandempartner

L'apprentissage autonome de langues étrangères en tandem au cours duquel des apprenants de langues maternelles différentes acquièrent respectivement, en travaillant en commun et de façon réciproque, une langue étrangère, a sans cesse gagné en importance ces dernières années.

Les nouvelles technologies d'information et de communication y ont tout particulièrement contribué car elles permettent, même à de grandes distances, d'organiser des partenariats d'apprentissage peu onéreux.

Le présent article constitue une introduction aux fondements théoriques de l'apprentissage en tandem et présente diverses possibilités permettant de concilier cette forme d'apprentissage autonome et l'apprentissage en cadre institutionnel - établissements scolaires, universitaires et de formation des adultes.

Einführung

Fremdsprachenlernen endet nicht mit dem Fremdsprachenunterricht und es kann auch nicht nur dort stattfinden. Wir Lehrer haben deshalb unseren Kursteilnehmern immer schon die authentische Kommunikation zum Weiterlernen zwischen den Unterrichtsstunden und nach Abschluss der Kurse ans Herz gelegt: fremdsprachliche Zeitungen, Bücher, Radio- oder Fernsehsendungen, aber auch Brieffreundschaften, Kontakt mit Muttersprachlern bei Klassenfahrten oder, besser noch, längere Aufenthalte im fremdsprachigen Ausland.

Inzwischen kommt jedoch die Vorbereitung auf das selbständige (Weiter-) Lernen immer stärker auch als Ziel des Unterrichts selbst in den Blick. Uns ist bewusster als früher, dass wir die Fähigkeit zum effektiven autonomen Lernen nicht einfach voraussetzen können und dass es zu unseren Aufgaben als Fremdsprachenlehrer gehört, die Strategien und Techniken zu trainieren, die es unseren Schülern erlauben, ihr Lernen selbständig zu organisieren und auf die zur Verfü-

gung stehenden Materialien, Kommunikationspartner und Lernsituationen einerseits und die individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten andererseits optimal abzustimmen.

Das in diesem Beitrag dargestellte autonome Sprachenlernen im Tandem wird schon seit der ersten Hälfte der 80er Jahre auch in der Schweiz erfolgreich dort eingesetzt, wo Lernpartner mit unterschiedlichen Muttersprachen einfach zusammenkommen konnten: an Universitäten mit ausländischen Studierenden, in mehrsprachigen Städten usw. (vgl. z.B. Müller, Schneider & Wertenschlag 1988, Künzle & Müller 1990). Die Entwicklung kostengünstiger weltweiter Kommunikationsmedien, vor allem des Internets, hat diese Lernform in den letzten Jahren für sehr viel mehr Institutionen und Lerner interessant gemacht. Lernpartnerschaften können jetzt auch über grössere Entfernungen, also etwa zwischen Lernern in ihren Heimatländern, organisiert werden; das bisherige Problem, Tandempartner zu finden, verliert an Bedeutung.

Zum Beispiel Eva und Corinne

Eva, 16, und einige ihrer Mitschülerinnen schreiben sich regelmässig mit Tandempartnerinnen an einer Schule in Bordeaux — per E-Mail über das Internet.

Im Französischunterricht führen alle in Evas Klasse eine Jahresmappe, in der sie "Selbständiges Weiterlernen ausserhalb des Unterrichts" dokumentieren — das bringt Punkte. Eva kann da ihren Briefwechsel mit ihrer Partnerin Corinne einbringen, manche ihrer Mitschülerinnen lesen lieber französische Bücher oder Zeitungen oder sehen sich französischsprachige Fernsehsendungen an.

Eva und Corinne haben den Eindruck, dass sie schon eine Menge voneinander gelernt haben. Da sie beide mehr in ihrer Muttersprache schreiben als in der Fremdsprache, müssen sie auch mehr in der Fremdsprache lesen und verarbeiten. Sie finden das gut, weil sie sich so auch über Dinge unterhalten können, die sie sonst in der Fremdsprache nicht oder nur vereinfachend behandeln könnten.

Corinne kommt demnächst für ein paar Wochen zu Besuch und wird bei Eva wohnen und mit ihr zur Schule gehen. Per E-Mail haben sie schon gemeinsame Pläne gemacht.

Autonomes Sprachenlernen im Tandem

Sprachenlernen im Tandem hat als *face-to-face*-Tandem eine mindestens 30-jährige Tradition: Organisationsformen waren vor allem Tandem-Intensivkurse in einem der Zielsprachenländer sowie kursunabhängige oder kursbegleitende Tandems zwischen Lernern am gleichen Ort.

Tandem ist eine Lernpartnerschaft, die um so erfolgreicher verläuft, je besser die Prinzipien der Gegenseitigkeit und der Autonomie beachtet werden.

Die Lerner müssen bereit sein, ebensoviel für ihren Partner zu tun, wie sie es von ihm erwarten. Sie müssen nicht nur beiden Sprachen gleich viel Zeit widmen, sondern auch gleich viel investieren, wenn es um den Umfang der Vorbereitung geht, um das Engagement für den Lernerfolg des Partners oder um die den Ausdrucks- und Verständnisproblemen des Partners gewidmete Aufmerksamkeit.

Beide Tandempartner beherrschen ihre eigene Sprache und bewegen sich sicher in ihrer eigenen Kultur. Insofern können sie sich gegenseitig als "Experten" helfen.

Sie sind allerdings keine Lehrer. Sie können für den Partner weder Lernziele noch Lernschritte noch Lernmethoden festlegen, und auch die Aufarbeitung des Lernstoffs des Partners nach didaktischen Gesichtspunkten, etwa die Kenntnis der Regeln zur Grammatik der eigenen Sprache, kann nicht von ihnen erwartet werden.

Die Betonung der Verantwortung für das eigene Lernen ist auch deshalb wichtig, weil Ziele und Methoden selten für beide Partner gleich sind, denn beide haben in der Regel unterschiedliche Lernerfahrungen, Vorkenntnisse und Lernbedürfnisse. Gemeinsame Aufgaben für beide Partner sind nur in Ausnahmefällen wie etwa bei Tandem-Intensivkursen sinn-

Definition von Tandem

Sprachenlernen im Tandem findet statt, wenn zwei Personen mit unterschiedlichen Muttersprachen zusammenarbeiten, um

- die Sprache des jeweils anderen zu lernen,
- mehr über die Person und die Kultur der anderen Person zu erfahren und
- um darüber hinaus Kenntnisse und Erfahrungen — etwa aus dem Arbeitsleben, aus Studium und Schule oder aus dem Freizeitbereich — auszutauschen.

Das Gegenseitigkeitsprinzip

Sprachenlernen im Tandem ist eine echte Lern- und Arbeitsbeziehung, die auf der wechselseitigen Abhängigkeit und der gegenseitigen Unterstützung der beiden Partner beruht. Beide Partner müssen folglich möglichst gleich viel zur gemeinsamen Arbeit beitragen und möglichst gleich viel von der Zusammenarbeit profitieren.

Das Autonomieprinzip

Jeder der beiden Tandempartner ist für sein eigenes Lernen selbst verantwortlich und legt für sich allein fest, *was er wie und wann* lernen will. Von seinem Partner kann er nur die Unterstützung erwarten, um die er ausdrücklich gebeten hat.

voll und müssen selbst dann Freiraum für die unterschiedlichen Ausgangsdaten und Ziele der Partner vorsehen. Die Verantwortung für das eigene Lernen gilt jedoch nicht nur gegenüber dem Tandempartner, sondern auch gegenüber von aussen gesetzten Lernzielen und Progressionen. Lerner können sich zwar in der Tandemarbeit auf Lernziele und Übungen konzentrieren, die im begleitenden Fremdsprachenunterricht festgelegt worden sind; sie können sich auch mit Hilfe des Tandempartners auf eine standardisierte Sprachprüfung vorbereiten. Das Potential des Lernkontextes Sprachenlernen im Tandem liegt jedoch in der Möglichkeit der Kombination von authentischer Kommunikation und zielgerichtetem Lernen; die Lernschritte ergeben sich dann vor allem aus Kommunikationsbedürfnissen wie etwas verstehen oder mitteilen wollen.

Lernen im Tandem über das Internet

Wenn Tandempartner über das Internet zusammenarbeiten, ist die erschwänglichste Form die schriftliche und asynchrone Kommunikation per

E-Mail. Das Internet erlaubt jedoch zunehmend auch andere Kommunikationsformen. Den E-Mail-Nachrichten können ohne weiteres Ton- und Bilddokumente beigelegt werden. Tandempartner können sich auch zu einem bestimmten Zeitpunkt im Internet verabreden und synchron schriftlich — in *MOOs* oder beim *Chat*¹ — oder sogar mündlich und mit Blickkontakt miteinander arbeiten (Audio- und Videokonferenzen). Kennzeichnend für Tandem durch asynchrone Kommunikation (schriftlich über E-Mail oder mündlich durch gesprochene Briefe), ist vor allem, dass die Partner ihre meist längeren Nachrichten, Hinweise und Korrekturen ohne unmittelbaren Zeitdruck und mit üblichen Hilfsmitteln wie Wörterbuch und Grammatik durcharbeiten bzw. erstellen können. Da sie mindestens die Hälfte jeder Nachricht als fremdsprachlichen Input für den Partner in ihrer Muttersprache verfassen, ist diese Form der Kommunikation oft schon nach wenigen Monaten Fremdsprachenunterricht einsetzbar. Korrekturen sind leicht möglich, weil der zu korrigierende Text ständig vorliegt.

Tandem durch synchrone schriftliche oder mündliche Kommunikation ist

dialogisch im engeren Sinne, erlaubt den Partnern spontane inhaltliche und sprachliche Rückfragen und Kommentare und zwingt sie zu schnellen Reaktionen. Das schnelle Umsetzen der eigenen Gedanken in schriftliche Äußerungen stellt dabei besonders hohe Ansprüche. Der Zeit- und der damit oft verbundene Kostendruck machen zuweilen eine entspannte Lernatmosphäre schwierig. Zu Korrekturen finden die Partner selten Zeit. Die bisherigen Erfahrungen in Pilotprojekten scheinen den Rat an Tandempartner zu rechtfertigen, bei ihrer Arbeit mit dem Partner über das Internet die Möglichkeiten sowohl zur asynchronen als auch zur synchronen Kommunikation zu benutzen. Während die Arbeit per E-Mail zur Erweiterung der Sprachkenntnisse vorläufig unersetzbar scheint, hat die synchrone Kommunikation derzeit vor allem eine wichtige Funktion bei der Sicherung der sozialen Beziehung zwischen den Partnern: Die Partner können sich im Dialog besser kennenlernen und Missverständnisse und Probleme leichter aufdecken und klären; gemeinsame Erlebnisse in einer virtuellen Umgebung, etwa in einem *MOO*, sind auch hilfreich beim Aufbau einer partnerschaftlichen Beziehung.

Integration von Tandem in das Curriculum

Wie lange und wie erfolgreich ein Tandempaar über das Internet arbeitet, scheint nach den bisherigen Erfahrungen sehr stark von Art und Intensität der Unterstützung der beiden Partner und von dem Mass an Anerkennung abhängig zu sein, das dieser Form des autonomen Lernens in Schule, Hochschule bzw. am Arbeitsplatz zuteil wird. In den Hochschulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung werden häufig spezielle individuelle Lernberatungsstunden für Tandemlerner

angeboten. Für Schulen scheint es derzeit wichtiger, unterschiedliche Modelle der Integration von Tandem in den Unterricht auszuprobieren. Lehrer können sich darauf beschränken, in der Klasse von Zeit zu Zeit auf die Möglichkeiten ausserunterrichtlichen Weiterlernens — darunter auch Internet-Tandem — zu verweisen; das erfordert keinerlei Änderung des normalen Unterrichtsbetriebs. Die Integration von Tandem in den Unterricht ist dann stufenweise möglich. Wenn Schüler einer Klasse zu Hause oder in der Schule mit einem Tandempartner über das Internet zusammenarbeiten, dann können ihre Lehrer zum Beispiel

- von Zeit zu Zeit im Unterricht entstehende sprachliche und landeskundliche Fragen an die Tandempartner weitergeben lassen,
- Briefe von Tandempartnern, die Schüler zur Verfügung stellen, im Unterricht besprechen,
- Schüler über ihre Tandemerfahrungen berichten lassen,
- im Unterricht Strategien und Fertigkeiten üben, die die Schüler für das Lernen mit ihren Partnern gebrauchen können: Lese-strategien, Möglichkeiten der Auswertung von Briefen des Partners usw.

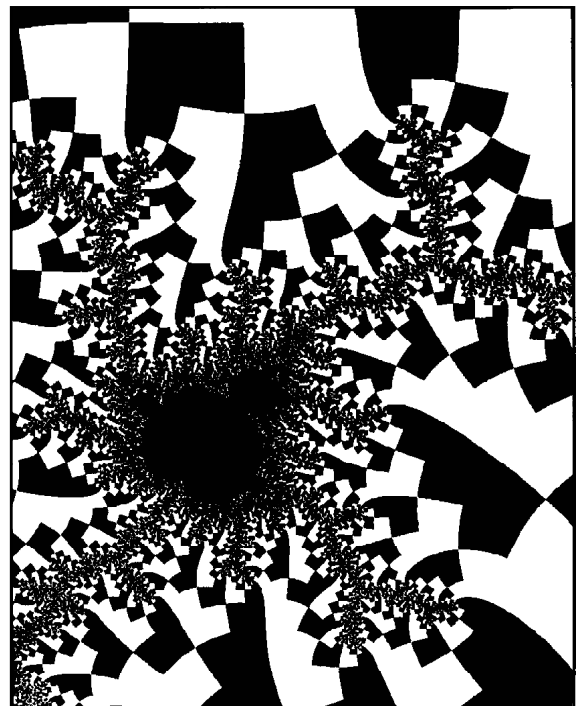
Lehrer können das individuelle Weiterlernen auch dadurch unterstützen, dass sie ihren Schülern zu festgelegten Zeiten als Lernberater zur Verfügung stehen. Und sie können dem individuellen Weiterlernen dadurch ein besonderes Gewicht verleihen, dass sie es bei der Leistungsbewertung systematisch berück-

sichtigen. Jahresmappen oder Portfolios, in denen ausserunterrichtliche Leistungen aller Art belegt werden, können als Grundlage dienen. Sie können mit den Schülern systematisch die Lernstrategien und -techniken trainieren, die sie für das selbständige Weiterlernen brauchen. Das Lernen im Tandem und andere Arten des ausserunterrichtlichen Lernens bilden dann den notwendigen praktischen Übungshintergrund.

Das International Tandem Network

Fremdsprachenlernen im Tandem über das Internet setzt eine internationale Organisationsstruktur voraus, die es Lernern und Lehrern erlaubt, schnell Partner in anderen Ländern zu finden, und die die notwendigen Informationen ständig bereit hält und ergänzt.

12 europäische Universitäten — Aalborg (DK), Aarhus (DK), Bochum



Estetica frattale II

(DE) als koordinierende Hochschule, Coimbra (PT), Trinity College Dublin (IE), Mitthögskolan (SE), Oviedo (ES), ENST Paris (FR), University of Sheffield (UK), Fontys Hogescholen Sittard (NL), Torino (IT) und Trier (DE) — haben deshalb seit 1994 in zwei Projekten der Europäischen Union das International Tandem Network aufgebaut. Viele weitere Institutionen, im zunehmenden Masse auch aus dem Bereich von Schule und Erwachsenenbildung sowie aus dem aussereuropäischen Ausland — z.B. Rhode Island (USA), Matsuyama (Japan) und Rostov am Don (RU) — arbeiten inzwischen am Ausbau des Netzwerks mit.

Ziel des LINGUA-Projekts *International E-Mail Tandem Network* (1994-1996) war es insbesondere, die erforderliche Infrastruktur aufzubauen und zu testen sowie erste Arbeitsmaterialien für Lehrer und Lerner in allen Partnersprachen verfügbar zu machen.

Das 1996 begonnene Projekt *Telematics for Autonomous and Inter-cultural Tandem Learning* im Programm *Open and Distance Learning (ODL)* der Europäischen Union öffnet das Angebot des Netzwerks für den nicht-universitären Bildungsbereich (insbesondere Erwachsenenbildung und Schule) und stellt über eine wachsende Zahl von Tandem-Servern in verschiedenen Ländern Materialien und Informationen zum Sprachenlernen im Tandem (*face-to-face* und über das Internet) bereit. In einer Reihe von Begleituntersuchungen werden gleichzeitig verschiedene Organisationsmodelle des Lernens im Tandem über das Internet evaluiert, wobei Fragen nach der optimalen Begleitung der Lerner (Tandemberatung) und vor allem der möglichen Integration in die Curricula der verschiedenen Bildungssysteme und Bildungseinrichtungen im Vordergrund stehen.

Für bisher schon mehr als 30 Sprachenpaare bietet das Netzwerk Dienst-

Aktuelle Informationen

Im Internet (*World Wide Web* — WWW) sind in mehreren Ländern Tandem-Server eingerichtet worden, die aktuelle Informationen und Hilfen zum Sprachenlernen im Tandem bieten, z.B. in Bochum (DE), Dublin (IE), Oviedo (ES), Paris (FR), Rostov-am-Don (RU), Sheffield (GB), Torino (IT), Trier (DE). Ein guter Startpunkt ist <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/>

Informationen vor allem für den Schulbereich gibt der Arbeitsbereich "Sprachenlernen im Tandem über das Internet" im nordrhein-westfälischen Bildungsserver <http://www.learn-line.nrw.de/Themen/Tandem/>

Wie kann man mitmachen?

Wer seit mindestens einigen Monaten eine Fremdsprache lernt und zusammen mit einem Partner oder einer Partnerin nach dem Tandemprinzip zusammenarbeiten will, der kann an die zentrale Tandempartner-vermittlung schreiben:

tandem@slf.ruhr-uni-bochum.de

Die Nachricht könnte z.B. lauten: "Ich heiße ... Ich bin berufstätig / Schüler(in) / Studierende(r). Meine Muttersprache ist Deutsch. Ich lerne Dänisch."

Auch Lehrer können sich an die Partnervermittlung wenden, um das Lernen im Tandem für sich selbst zu testen — etwa mit Lehrern aus dem Zielsprachenland.

Inzwischen gibt es auch die Möglichkeit, der Tandempartnervermittlung die E-Mail-Adressen von allen oder mehreren Schülern einer Klasse mitzuteilen; es wird dann versucht, Partner für sie zu finden, die ebenfalls in einer Klasse sind.

leistungen an: Die wichtigste ist die Vermittlung von Tandempartnern.

Auf dem nordrhein-westfälischen Bildungsserver *learn:line* <<http://www.learn-line.nrw.de/>> ist inzwischen ein eigener mehrsprachiger Arbeitsbereich "Sprachenlernen im Tandem über das Internet" eingerichtet worden, der sich insbesondere an Schüler, deren Eltern und an Lehrer in Schulen wendet.

Anmerkungen

¹ Beim "Chat" kann man in Echtzeit in einer Art Konferenzschaltung mit einer Gruppe angemeldeter Teilnehmer schriftlich kommunizieren. "MOOs" (MultiUser Domain, Object Oriented) sind Programme, die zusätzlich eine "virtuelle Realität" - z.B. Paris, die spanischsprechende Welt oder eine Universität - durch Textbeschreibungen darstellen und in denen sich Teilnehmer über das Internet treffen können. Beispiele für Sprachlern-MOOs sind MundoHispano (<http://web.syr.edu/~lmturbee/mundo.html>), SchMOOzeUniversity (<http://schmooze.hunter.cuny.edu:8888/>) oder FrenchMOO (<http://moo.syr.edu/~fmoo/>). Der Zugang zu den MOOs funktioniert am besten über spezielle Programme, z.B. Pueblo 2.01 - gratis über <http://www.chaco.com/>.

Literatur

BRAMMERTS, H. (1996 ff): *Language learning in tandem bibliography*, WWW-Dokument: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/tanbib.html>

BRAMMERTS, H. / LITTLE, D. (eds.) (1996): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Manuskripte zur Sprachlehrforschung 52, Bochum, Brockmeyer. [Bisher in 10 Sprachen erschienen; aktuelle Liste im WWW-Dokument <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/brochure.html>]

KÜNZLE, B. / MÜLLER, M. (Eds.) (1990): *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen*. Erste Europäische Tandem-Tage, Freiburg (CH), Dezember 1989. Freiburg/Schweiz, Universitätsverlag (Germanistica Friburgensia 12.).

MÜLLER, M. / SCHNEIDER, G. / WERTENSCHLAG, L. (1988): *Apprentissage autodirigé en tandem à l'université*. In: HOLEC, H. (Ed.): *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application / Autonomie et apprentissage autodirigé: Terrains d'application actuels*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 65-76.

Helmut Brammerts

ist Mitarbeiter des Seminars für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (DE). Er ist Koordinator des International Tandem Network sowie zweier EU-Projekte, die dieses Netzwerk aufgebaut haben.

Dimitri Michael Ikonomu
Ernst Kretschmer

TEXTHAUS: Ein Internet- Programm

Ist es möglich, eine Fremdsprache im Internet zu lernen?

E' possibile imparare una lingua straniera in Internet? Se si pone la domanda a chi riflette da didatta professionista sulle potenzialità di questo strumento per docenti e discenti, si ottiene una risposta fondata su precisi criteri pedagogici, didattici e metodologici. E' il caso di TEXTHAUS, un programma in Internet che si rivolge a chi intende apprendere la lingua tedesca, sia da principiante che da studente avanzato.

Multimedialità, interattività e ipertestualità sono le tre caratteristiche che TEXTHAUS ha in comune con qualsiasi CD-Rom per l'insegnamento/apprendimento di una lingua; il fatto che TEXTHAUS sia disponibile in Internet, offre però in più il vantaggio della flessibilità (viene incontro ai "needs", cioè bisogni del discente), della interattività (offre tra l'altro anche il servizio denominato "teacher at your desk", cioè la correzione individuale degli esercizi che lo studente invia) e della universalità (può essere cioè utilizzato dal discente in qualsiasi parte del globo si trovi). Non si tratta - come avvertono i due autori - di un toccasana che risolva tutti i problemi, ma certamente di uno strumento che accanto ad altri può rendere più agevole e piacevole l'apprendimento della lingua tedesca. (red.)

Vom CALL zum WELL

Die Frage, ob die Integration von Netzwerken in die didaktische Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten sinnvoll ist oder nicht, stellt sich heute nicht mehr. Nachdem die Anwesenheit von Computern in der Welt der Fremdsprachen-Didaktik über Jahre hinweg vorwiegend mit Mißtrauen wahrgenommen wurde, so als sei es je darum gegangen, den Lehrer durch eine Maschine zu ersetzen, liegen die faszinierenden Möglichkeiten des Internet allein schon als Materialquelle zu offensichtlich auf der Hand. Das Netz der Netze erlaubt den raschen Zugriff auf Datenbanken in aller Welt, auf Zeitungsartikel noch vor ihrem Druck, auf Publikationen jedweder Art, deren grundsätzliche Abrufbarkeit dem Fremdsprachenunterricht neue Perspektiven eröffnet und deren sinnvolle und angemessene Verwendung sich als didaktische Bereicherung erweisen kann. Dem CALL der Anfänge (Computer Aided Language Learning) steht nun ein WELL zur Seite (Web Enhanced Language Learning). Schwieriger gestaltet sich die Frage, wenn man versucht, das Internet über den Aspekt der Materialquelle hinaus methodisch in die Fremdsprachen-Didaktik einzubinden. Es ließe sich erneut von den drei konstitutiven Elementen ausgehen, die das CALL didaktisch kennzeichnen, der *Multimedialität*, der *Interaktivität* und der *Hypertextualität*, da sich die Textstrukturen einer CD-ROM von denen einer Internet-Publikation grundsätzlich nicht unterscheiden. Einerseits aber setzt das Medium des Netzes der Multimedialität heute noch gewisse

technische Grenzen, da komplexe Bilder- oder Tonfolgen durch den Speicherplatz, den sie erfordern, sich als sperrige Dokumente präsentieren, deren Herunterladen vom Netz zur Tortur wird, die jegliche Motivation schon im Keim erstickt. Andererseits zeichnen das Netz drei Eigenschaften aus, die einer CD-ROM fehlen müssen: a) seine *Flexibilität*, die auf den grundsätzlich offenen Charakter der in ihm publizierten Texte zurückgeht, die jederzeit modifiziert und daher verschiedenen Adressaten angepasst werden können; b) seine *Aktualität*, die unmittelbar und evident aus seiner Flexibilität folgt; c) seine *Universalität*, die letztlich mit seinem immateriellen Charakter zusammenhängt, da eine Publikation im Netz kein Ding aus Papier oder Kunststoff ist, das physisch hergestellt, vertrieben oder zur Verfügung gestellt werden muß. Ein Fremdsprachenlernprogramm, das im Internet angeboten wird, ist jederzeit jedem zugänglich, der über einen Computer, ein Modem und ein Telefon verfügt (was, zugegeben, keineswegs selbstverständlich ist), unabhängig davon, ob er in einem Penthouse auf der Fifth Avenue oder einem Blockhaus auf Neufundland lebt, unabhängig also von den traditionellen Infrastrukturen der Bildungsvermittlung wie Schulen, Buchläden oder Büchereien.

Die besonderen Eigenschaften eines Internet-Sprachkurses gilt es sich zu vergegenwärtigen, wenn man mit dem oft ins Feld geführten Idealfall eines Lerners konfrontiert wird, der Deutsch in einem deutschsprachigen Land mit einem muttersprachlichen Lehrer

lernt, bei einer Familie mit Fernseher wohnt und im übrigen sehr gut mit einem klassischen Lehrwerk in Buchform auskommt, das sei das beste. Das ist das beste. Darüber lässt sich nicht streiten, und dagegen lässt sich nur zaghaft sagen, daß das leider nicht immer der Fall ist. Zu überlegen wäre aber selbst in einem solchen wunderbaren Fall, zum Beispiel, ob nicht der Unterricht vor Ort von mechanischen Grammatik-Übungen entlastet und damit Raum für Unterhaltungen geschaffen werden könnte und ob nicht der Lerner, wenn er denn in sein Heimatland zurückgekehrt ist, nicht weiter betreut werden sollte, um das, was er vor Ort erlernt hat, zu festigen oder weiterzuführen, so daß der sprachliche Kontakt mit ihm - ein Idealfall auch dieser - bis zu seinem nächsten Studien-Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land niemals abreißt. Im übrigen aber sind wir der Überzeugung, daß der Grundsatz der Methodenvielfalt im Feld der Fremdsprachen-Vermittlung, das sich ebenso wenig wie andere kulturelle Felder der allgemeinen Globalisierung entziehen kann, auch auf diese Weise konnotiert werden muß: Die Wahl der Methoden und Mittel hängt nicht zuletzt von den geographisch gegebenen Infrastrukturen ab, auf die ein Lerner zurückgreifen kann. Eine sinnvolle Entscheidung über die Auswahl didaktischer Instrumente kann nur dann getroffen werden, wenn ein entsprechend vielfältiges Angebot zur Verfügung steht. So weit unsere Prämissen.

Was ist Texthaus?

Texthaus ist ein didaktisches Programm für Deutsch als Fremdsprache, das zwei Kurse umfasst, einen für Anfänger und einen zweiten für Fortgeschrittene.

Der zweibändige Anfängerkurs mit dem Titel *Dudas Abenteuer* liegt bislang mit dem ersten Band vor, der aus



Das Texthaus

20 Lektionen besteht. Der Lerner begleitet Duda, den leicht skurilen Helden des Kurses, durch alle seine Abenteuer, die mit mehr als 120 Zeichnungen in Form eines Comics vorgestellt werden. Jede einzelne Lektion umfaßt einen Haupttext, der, mit einer Ausnahme, eine dialogische Struktur besitzt, und einem thematisch und grammatikalisch an diesen gebundenen Lesetext. Mit Hilfe des Hypertextsystems erhält der Lerner die Möglichkeit, neu eingeführte Vokabeln durch einen Maus-Click "nanzuschlagen" und die englische Entsprechung in einen Rahmen am unteren Bildschirmrand abzurufen. Alle Dialoge können außerdem im Real Audio-Format angehört werden. Jede Lektion führt ein grammatisches Thema ein und bietet thematisch interaktive Übungen an, in denen der Lerner die Richtigkeit seiner Lösungen durch Vergleich überprüfen kann.

Der Fortgeschrittenenkurs leitet seine Struktur aus der Metapher des "Texhauses" ab. Er besteht zur Zeit aus 24 "Zimmern", die jeweils mit einem authentischen Text ausgestattet sind, der in der Regel aus einem der deutschen Wochenmagazine stammt und sowohl ein journalistisch interessantes Thema als auch einen Grammatikschwerpunkt vorstellt. Auch dieser Kurs bedient sich für die Glossare des Hypertextsystems: alle nicht zum Grundwortschatz der deutschen Sprache gehörenden Wörter können über Maus-Click in vier Sprachen (Englisch, Französisch, Spanisch und Ita-

lienisch) abgerufen werden. Alle Zimmer sind mit Erklärungen zu den jeweiligen grammatischen Schwerpunkten und mit entsprechenden interaktiven Übungen ausgestattet und werden durch einen Text aus der deutschen Literatur ergänzt, der thematisch dazu passt. Um die Übungen auch off line am Computer durchzuführen, wurde eine Download-Station eingerichtet. Eine thematische Ergänzung stellen außerdem spezielle Links zu anderen Sites im Internet dar, die mit Arbeits- und Didaktiktips vorgeschlagen werden (Arbeit on line). Das Programm ist auf den thematischen und grammatikalischen Ausbau des Hauses angelegt, andere Zimmer werden ähnlich eingerichtet folgen.

Durch ihren Verzicht auf nicht wesentliche komplexe Bilder- und Tonfolgen tragen beide Programme der technisch-praktischen Grenzen Rechnung, welcher der *Multimedialität* des Netzes zur Zeit noch gesetzt sind. Neben ihrer Nutzung bei der Einrichtung der abrufbaren Glossare und bei der Realisierung der *Interaktivität* der Übungen erweist sich das Prinzip der *Hypertextualität* vor allem in Hinblick auf eine gewisse *Autonomie* des Lernalters als sinnvoll. Vor allem im Fortgeschrittenenkurs gestattet es diesem, sich den eigenen Bedürfnissen folgend von Zimmer zu Zimmer sowie in diesen selbst selbständig zu bewegen. Ob er einen Zugang über den grammatischen Schwerpunkt der Modalverben oder das Thema der Technik im Alltag wählt, entscheidet er, wie alle übrigen Schritte, per Maus-Click. Auch die Vorteile der *Aktualität*, die das Medium bietet, spiegeln sich vor allem im Kurs für Fortgeschrittene wider, der in traditioneller Perspektive durchaus eine Textsammlung vom Typ *Aktuelle Texte, Texte von heute usw.* darstellt, aber den Anspruch der einschlägigen Titel mit Hilfe des neuen Mediums zum ersten Mal verwirklichen kann. Dennoch profitiert selbst Duda in seinen Abenteuern davon, wenn er dem

Bundeskanzler Helmut Kohl und Franz Beckenbauer, dem Präsidenten von Bayern München, begegnen darf. Ändert sich die Wirklichkeit, auf die sich die Texte beziehen, so ändern sich auch diese.

A Teacher at your Desk

Die Chance der *Flexibilität* und zugleich *Universalität*, die das Internet auch dem Unterricht der Fremdsprachen bietet, zeigt sich unserer Meinung nach vor allem in dem Programm-Feature *A Teacher at your Desk*,



Der Hauslehrer

das Lerner in aller Welt, soweit sie über Computer, Modem und Telefon verfügen, individuell in Anspruch nehmen können. Sowohl im Anfänger- als auch im Fortgeschrittenen-Kurs wird jede Lektion durch einen Satz Übungen abgeschlossen, deren Komplexität keine Selbstkorrektur durch den Lerner mehr zulässt, aber andererseits weit mehr freie Äußerungen erlaubt. Dieser Übungssatz ist als automatisches Form-System gestaltet. In regelmäßigen Abständen, bislang in der Regel einmal pro Woche, schickt der Lerner die entsprechenden Forms via Email zur Korrektur und Kommentierung an seinen persönlichen Lehrer, der ihn von Anfang an betreut und sich verpflichtet, ihm innerhalb von 24 Stunden die Übungen, korrigiert und kommentiert, zurückzuschicken. Die Erfahrungen zeigen, daß auf diese

Weise durchaus zwischen Lerner und Lehrer ein kontinuierlicher und persönlicher Dialog zustandekommt, der sich auf die Lernprogression sehr fördernd auswirkt. Voraussetzung dafür scheinen unter anderem zwei Momente zu sein, die sich aus den Erfahrungen ergaben: a) Den Lerner selbst den Zeitpunkt wählen zu lassen, seinem persönlichen Lernrhythmus folgend, die Aufgaben zur Korrektur einzuschicken, erwies sich der Kommunikation eher als hinderlich. Die große Distanz und der fehlende physische Kontakt zwischen Lerner und Lehrer scheinen verbindliche Regeln des Austauschs zu erfordern, damit dieser nicht Gefahr läuft, verloren zu gehen. b) Der Lehrer muß auf diese Art der Korrektur, die sich nicht auf die einfache Richtigstellung der Fehler beschränken darf, sondern gegebenenfalls ausführliche Erklärungen und Begründungen verlangt, eingehend vorbereitet werden. In diese Vorbereitung miteinzubeziehen sind nicht nur die technischen und didaktischen Aspekte, sondern auch das Problem der menschlichen Kommunikation unter Netz-Bedingungen. Gerade hier gibt es noch vieles an Methodik zu entwickeln.

Perspektiven

Bei Erscheinen dieses Artikels wird es wahrscheinlich schon das „Texthaus Chat System“ geben. Damit soll den Texthaus-Lernern die Möglichkeit gegeben werden, sich online auf Deutsch zu unterhalten („chat line“). Zu bestimmten Zeiten, die gemeinsam vereinbart werden, spricht der Lerner mit seinem Lehrer auf Deutsch über ein von ihm vorbereitetes Thema. Geplant sind auch regelmäßige themenspezifische Gruppendiskussionen unter der Moderation eines Texthaus-Lehrers. In einer ersten Phase wird mit Hilfe der Computer-Tastatur „gechattet“; sobald die Internet-Verbindungen glo-

bal und flächendeckend schneller und effizienter werden, wird auf „echtes“ Sprechen umgeschaltet.

Schlussfolgerung

Ist es möglich, eine Fremdsprache im Internet zu lernen? Den Nachweis können wir nicht erbringen, und wir zweifeln daran, daß es sinnvoll wäre, ihn überhaupt erbringen zu wollen. Überzeugt aber sind wir davon, daß Unterrichtsprogramme im Internet, sinnvoll gestaltet und sinnvoll genutzt, in der großen, globalen Landschaft der Fremdsprachendidaktik durchaus ihren Beitrag leisten werden. Auch wenn es noch nicht möglich ist, schon jetzt allgemeingültige Schlussfolgerungen in einem derart neuen Bereich zu ziehen, halten wir unsere bisherigen Erfahrungen für ermutigend. Zu berücksichtigen bleibt, daß der *Autonomie* und *Universalität* zum Trotz, die das Medium grundsätzlich bietet, viele Gesellschaftsgruppen das Internet nicht oder noch nicht benutzen. Im Zeitalter der Informationsgesellschaft darf aber gerade der Fremdsprachenbereich sich von der Entwicklung des Netzes und seiner didaktischen Möglichkeiten nicht ausschließen. Wir sehen es vielmehr als unsere Aufgabe, aktiv an ihr teilzunehmen und sie vor allem durch den Beitrag sinnvoller Inhalte mitzugestalten.

**Dimitri Michael Ikonomu
Ernst Kretschmer**

unterrichten beide Deutsch in Mailand an der Katholischen Universität und an der Wirtschaftsuniversität „Luigi Bocconi“.

• Texthaus findet sich an der Internetadresse:
<http://www.texthaus.com>

Peter Niklaus
Bern

Das Konzept zur «Lernsoftware Bonne Chance 1 und 2»

L'Autore presenta il programma che è stato preparato per completare il libro di testo "Bonne Chance 1 e 2" utilizzato nelle scuole bernesi. Egli si sofferma dapprima sulle scelte didattiche che hanno guidato l'elaborazione del programma e sottolinea, accanto all'esigenza di una congruenza di fondo tra libro di testo e software, l'opportunità di un approccio diversificato che permetta all'allievo di avvicinarsi alla lingua attraverso canali diversi. Uno di questi è appunto costituito dall'utilizzazione del computer. Illustra in seguito una serie di accorgimenti tecnici e di risorse che sono stati integrati nel programma al fine di facilitare il lavoro dell'allievo e guidarlo verso l'assunzione di responsabilità per il proprio apprendimento. (red.)

«Wenn in einem Sprachkurs ein Teilnehmer nur die Sprache lernt, ist das Ziel nicht erreicht. Nicht nur die Frage nach linguistischer Kompetenz (wandelndes Wörterbuch) sondern auch die soziale Kompetenz geben dem Spracherwerb den nötigen Prozess- und Erlebnischarakter». Gheorgie Lozanov

Widerlegen die Möglichkeiten moderner, interaktiver und mit allen technischen Möglichkeiten ausgerüsteter Sprach-Lernprogramme diese Aussage oder kommen sie dieser entgegen? Wir glauben, dass der richtige Einsatz unserer Software die Lernlandschaft ergänzend bereichert.

1. Stellenwert der Lernsoftware

Es ist unbestritten, dass sich der beste Lernerfolg dann einstellt, wenn Sachverhalte auf die unterschiedlichste Weise angegangen werden; d.h. wenn die Schülerinnen und Schüler angehalten werden, sich in verschiedenster Weise aktiv mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen. Soll Gelerntes längerfristig «abrufbar» sein, so muss es möglichst im Sinnzusammenhang eingebettet geübt werden. Wir haben uns daher entschieden, mit unserem Programm ein möglichst situatives Übungsangebot zu schaffen, das auch versucht, erste Schritte in Richtung Transfer aufzuzeigen. Dabei ist es unserer Meinung nach entscheidend, dass die Software nicht als Ersatz sondern hauptsächlich als Ergänzung und Erweiterung dem Lernprozess dienen soll.

2. Didaktische Grundsatzentscheide

Bei der Entwicklung des Programms wurde darauf geachtet, dass das Pro-

gramm der Stufe der Lernenden und der Konzeption des Lehrmittels angepasst den Lernprozess unterstützt. Es soll die didaktischen Ansätze des Buches weiterführen, d.h insbesondere spielerische, handlungsorientierte und situative Übungselemente anbieten. Dabei sollen vor allem auch die besonderen Möglichkeiten des elektronischen Mediums ausgenutzt werden.

Weitere wichtige didaktische Aspekte werden nachfolgend an Beispielen aus dem Programm erläutert:

2.1. Hör- und Leseverstehen

Anders als bei vielen gängigen Lernsoftware-Produkten haben wir darauf geachtet, dass die Lernenden nicht mit Übersetzungen konfrontiert werden sondern dass zielsprachige oder bildgestützte spielerische und situative Elemente den Spracherwerb begleiten. Beispiele dazu finden sich unter dem Hauptkapitel «Situations» (Lernsoftware zu Bonne chance II). In all diesen Situationen werden thematisch Inhalte aufgegriffen, welche mit Bild, Ton und Animationen präsentiert werden. Je nach Fähigkeiten der Lernenden, können die Texte am Bildschirm visualisiert werden. Dabei kann jede Tonsequenz beliebig oft angehört werden. Nach jedem Informationsteil erfolgt eine Übungsform, in welcher die Inhalte nochmals aufgenommen werden. Die Lernenden müssen nun zeigen, dass sie die Inhal-

te aus dem ersten Teil verstanden haben (Abb. 1).

Im Gegensatz zum Lernprogramm zu Bonne chance 1, das eine Texteingabe der Lernenden mit computer-eigenen Mitteln (anklicken, auswählen) umgeht, wird nun auch das Schreiben der Schülerinnen und Schüler gefordert.

2.2. Sinnvolle Hilfen und Rückmeldungen

Computerprogramme können Hilfsfunktionen anbieten, über welche herkömmlichen Lehrmedien nicht verfügen. Folgendes wurde als Lernhilfe im Programm umgesetzt:

- Korrekturen von Texteingaben werden nicht nur mit «richtig» oder «falsch» quittiert, sondern es wird den Lernenden angezeigt, an welcher Stelle ein Fehler aufgetreten ist.
- Besonders wertvoll sind Hilfestellungen, welche den Lernenden auf dem Weg, die richtige Lösung zu finden, begleiten. So wird in einer Verbenübung nach falschen Antworten nicht einfach die richtige Lösung angezeigt, sondern den Lernenden werden zusätzliche Hilfen in Form von Tips und Hinweisen angeboten. (Abb. 2)
- Rückmeldungen können sowohl optisch als auch akustisch erfolgen. Die akustischen Feedbacks sollen einfach und klar über die gemachte Eingabe orientieren. Sie sind variabel gestaltet und können wahlweise an- bzw. ausgeschaltet werden.
- Schliesslich kann das Programm auch eine differenzierte Auswertung in Form von Listen und Statistiken anbieten. Dies soll aber nicht um der Statistik willen geschehen, sondern zwei wichtigen Aspekten dienen:

Erstens kann eine differenzierte Auswertung helfen, Schwierigkeiten zu orten und so die Lernenden bei weiteren Lernschritten



Abbildung 1: Défilé de mode. Loïc nimmt an einer Modeschau teil. Gemäss akustischen Angaben muss er für die Modeschau angezogen werden. Die Kleider können mit gedrückter Maustaste verschoben werden.

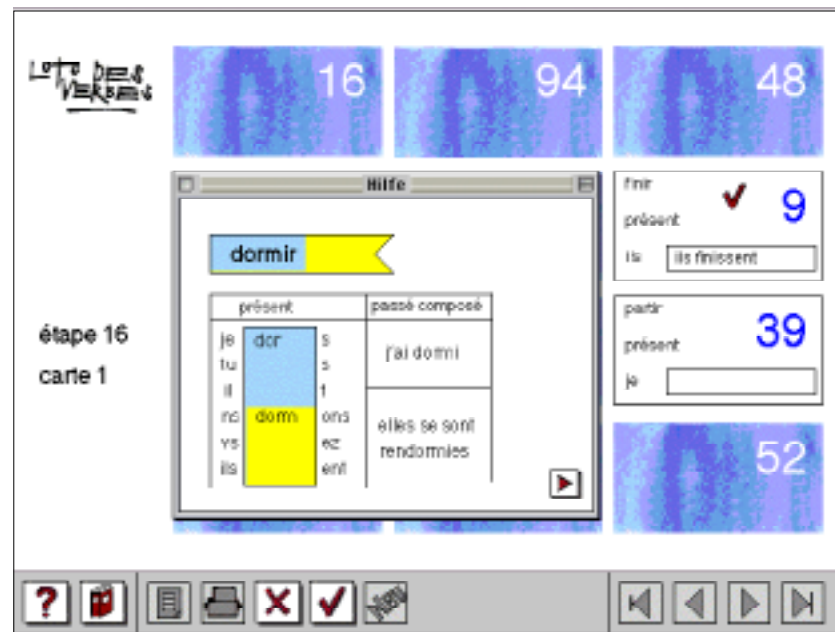


Abbildung 2: Hilfe Verbenhaus. Dieses Hilfenfenster kann entweder durch die Lernenden selber aufgerufen werden oder es wird nach drei Fehleingaben automatisch angezeigt. Die richtige Lösung kann durch die Lernenden abgeleitet werden.

unterstützen.

Zweitens wird durch die Auswertung klar, dass die Arbeit am Programm eine «Lernspur» hinterlassen hat. (Abb 3).

So wird über den Ablauf der Arbeiten Buch geführt. Ergebnisse können auch ausgedruckt werden und geben den Schülerinnen Hinweise, welche Inhalte bereits

gut beherrscht werden und welche noch vermehrt beübt werden müssen. Dies ist eine wichtige Erfahrung im Umgang mit elektronischen Lernsystemen: Die Eingaben verschwinden nicht einfach, sondern bleiben erhalten. Dadurch wird die Arbeit mit dem Programm verbindlich.

2.3. Benutzerfreundlichkeit

Das Programm muss leicht zu bedienen sein und dadurch nicht durch komplizierte Arbeitsgänge vom effektiven Lerninhalt ablenken. Ein gutes Layout stellt die Arbeitsumgebung dezent in den Hintergrund und unterstützt durch seine Einfachheit den Benutzer in seinem Vorhaben. Bei der Entwicklung wurden folgende Vorgaben beachtet:

- Das Programm verfügt über einen klaren Ausgangspunkt, zu dem man immer wieder zurück-



Abbildung 4: Bedienungselemente. Die hellen Tasten sind aktiv, d.h. sie sind in dieser Situation verfügbar. Alle Tasten haben in sämtlichen Programmteilen dieselbe Funktion und sie befinden sich stets an der selben Stelle.

kehrt und der so der Orientierung dient.

- Tasten mit gleicher Funktion sind durchgehend gleich gekennzeichnet und auf den Bildschirmseiten immer an gleicher Stelle angeordnet (Abb. 4).
- Auf einer Bildschirmseite sind nur diejenigen Tasten aktiv, welche in der jeweiligen Situation einen sinnvollen Verwendungszweck haben. Alle anderen sind zwar sichtbar aber optisch entsprechend dargestellt.
- Im Programm steht überall eine der Situation angepasste Hilfestellung zur Verfügung.
- Die Bildschirmseiten sind in klar erkennbare Funktionszonen aufgeteilt (z.B. Titelbalken, Bedie-



Abbildung 3: Ecouter et comprendre. Als Auswertung erhalten die Lernenden hier eine Zusammenfassung der Wortgruppen, welche sie bearbeitet haben. Es ist daraus ersichtlich, welche Wörter sie richtig erkannt haben.

nungstasten, Statistik, und Übungsbereich).

- Der zentrale Inhalt steht gross in der Mitte des Bildschirms. Text

ist in einer lesbaren Schrift und Grösse dargestellt.

- Die Progression wird im Programm grafisch sichtbar gemacht



Abbildung 5: Anzeige der Aufgaben. Die Äpfel ausserhalb der Kiste geben die Anzahl der noch zu lösenden Aufgaben an. In der Kiste sind die richtigen bzw. falschen gelösten Aufgaben ersichtlich.

(Abb. 5). So sind die Lernenden immer über den Stand der Übung informiert und haben ihre Fortschritte (und auch das Ziel vor Augen).

- Bei Texteingaben, welche Sonderzeichen erfordern, tauchen oft Schwierigkeiten mit der Tastatur auf. Hier stellt das Programm eine einfache Eingabehilfe zur Verfügung, mit deren Hilfe die wichtigsten Zeichen durch Anklicken eingefügt werden können.

2.4. Flexibilität

Um eine möglichst hohe Beweglichkeit zu gewährleisten, haben wir folgende Vorgaben zu realisieren versucht:

- Die Lernenden können die Themen oder Übungen, die bearbeitet werden, selber bestimmen. So lässt sich der gewünschte Wortschatz aus verschiedenen ETAPES oder Themengebieten mit bestimmten Inhalten wählen (Abb. 6).
- Eine Übung kann jederzeit abgebrochen werden. Über den Ablauf der Arbeiten wird Buch geführt, Ergebnisse können auch ausgedruckt werden und geben den Schülerinnen und Schülern Hinweise auf Inhalte, welche bereits gut beherrscht werden, beziehungsweise noch vermehrt geübt werden müssen.
- Die Lernenden können bestimmte Programmfunktionen (Lautstärke, Reihenfolge der Aufgaben, Fehlertoleranz usw.) selber festlegen.

2.5. Selbstverantwortung

Schülerinnen und Schüler sollen überdies zunehmend Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen. Das Programm ist so konzipiert, dass nicht primär die Lehrkraft Informationen über den Stand der Arbeiten erhalten soll (Kontrollfunktionen sind keine

eingebaut); vielmehr richten sich die Rückmeldungen und Auswertungen an die Lernenden selbst.

Peter Niklaus

unterrichtete während 14 Jahren als Lehrer an einer 4.-6- Klasse im Emmental. Im Rahmen der Einführung der Informatik an Primar- und Sekundarschulen im Kanton Bern (INFVO), arbeitete er an diesem Projekt mit. Er war dabei Autor verschiedener Informatik-Lehrmittel. Seit Januar 1998 Leiter des Schweizerischen Schulsoftware-Zentrum.

Werbung Eurocentres

Sprachen lernen am Computer

REVOCA: Bild, Schrift und Ton als Mittel der Didaktik

L'auteur présente l'association REVOCA Logiciel Pédagogique qui a été fondée à l'origine par la Conférence des professeurs du secondaire thurgoviens et qui a pour but de promouvoir l'utilisation de logiciels pédagogiques dans l'enseignement.

L'association compte parmi ses clients environ 500 écoles de Suisse alémanique, principalement dans les cantons de Berne, Bâle-Campagne, St-Gall, Thurgovie et Zurich. Les logiciels REVOCA et TEXTAS ont été développés par l'association elle-même et les fichiers d'exercices ont été créés en collaboration avec une vingtaine de collèges.

Revoca 3.5: il existe un important matériel d'entraînement (grammaire et vocabulaire) pour les langues suivantes: allemand, anglais, français, italien, latin et espagnol. Ce matériel peut être utilisé soit en classe soit pour l'étude autonome. Il est possible également de créer son propre matériel pédagogique.

Textas 3.5: sous le nom de REVOCA TEXTAS 3.5 il existe pour les mêmes langues de petits textes complets comprenant des dictionnaires, des exercices de compréhension de texte, du vocabulaire ainsi que des exercices de reconstitution de texte, avec son pour l'écoute ou l'enregistrement. Textas facilite aussi la production et la présentation des dessins animés multimédia. Les textes pédagogiques sont sonorisés et en partie illustrés sur CD-ROM.

Die Entstehungsgeschichte von REVOCA

Die Idee, Technik für Lernprozesse dienstbar zu machen, ist alt. Der schon über 50 Jahre alte Computer hat sich auch für jugendliche Lerner zu einem Alltagsinstrument entwickelt, das es sinnvoll zu nutzen gilt.

Vor gut 12 Jahren versuchte ich, damals Lehrer an der Sekundarschule Kreuzlingen, Software für den repetitiven Bereich des Lernens einzusetzen. Da keine geeigneten Programme zur Verfügung standen, aber auch um mich mit dem Computer und seinen Möglichkeiten auseinanderzusetzen, programmierte ich selbst in BASIC eine Frage-Antwort-Routine, welche mit beliebigen Textinhalten gefüllt werden konnte. Was ich erwartete, trat ein: Die Schüler reagierten sofort positiv darauf, brachten aber auch spontan Wünsche und weitere Vorschläge ein. So verbesserte sich das ursprüngliche "Vehikel für Fragen und Antworten" rasch. Es kamen Lernhilfen, Rückmeldungen, Möglichkeiten zum Feststellen des Lernstandes, Druckroutinen für Lernlisten und Übungsblätter hinzu. Für Formen-Training in Latein war das Programm ein nützliches Hilfsmittel geworden. Ein Lateinschüler der ersten Sekundarklasse war so angetan von diesem einfachen technischen Lerntainer, dass er mich bat, das Programm für Macintosh-Computer neu programmieren zu dürfen. Mir war diese Anfrage mehr als willkommen, denn damit tauchte die Idee auf, das Programm auch für andere Schulen nutzbar zu machen. Es versteht sich von selbst, dass der Dreizehnjährige (Philipp Egli, Kreuzlingen) das Programm,

an dem ich mehr als ein Jahr gearbeitet hatte, in nur 6 Wochen für den Mac herstellte!

Da REVOCA, wie wir unser gemeinsames Produkt taufte, ein offenes Masterprogramm war (was es bis heute geblieben ist!), konnten die Schüler selbst eigene Übungen schreiben. Auch andere Lehrer und Lehrerinnen fingen an, Beiträge für andere Fächer beizusteuern. Der Name REVOCA verbreitete sich, hauptsächlich durch einfache interne Werbung, in schulischen Kreisen weit über den Kanton Thurgau hinaus. Nach und nach wurden uns von anderen Schulen ganze Dateienpakete zugeschickt, welche wir auf Tauglichkeit und eventuelle Übernahme überprüfen sollten. Da wir mit dieser freizeitleich zu leistenden Tätigkeit bald einmal überfordert waren, suchten wir neue Wege. Die thurgauische Sekundarlehrer-Konferenz übernahm von da an die Koordination und den Vertrieb der Programme und Module. 1994 entstand daraus der unabhängige Verein Revoca Lernsoftware mit Sitz in Weinfelden.

Die Programme werden ca. alle 2 Jahre von einem Team von Lehrkräften und Studenten weiterentwickelt. Die Dateien werden periodisch überprüft und angepasst. Damit versuchen wir mit den technischen Neuerungen Schritt zu halten.

Bis heute sind in folgenden Fächern und Gebieten umfangreiche Lernmaterialien hergestellt worden (Es handelt sich in der Regel um Lernstoff von ca. 3 Lernjahren, hauptsächlich für die Sekundarstufe I): Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch, Latein, Spanisch, Mathematik, Ge-

schichte, Geografie, Physik. In Bearbeitung oder Planung sind Module für Biologie, Musik und Sport.

Immer wieder bestätigt sich die Erfahrung, dass Schülerinnen und Schüler dankbar sind, wenn ihnen modellhaft Wege zum Selbstlernen am Computer gezeigt werden.

Neu: Der multimediale Bereich

Beim Sprachenlernen spielt die erfolgreiche Verknüpfung von Bild (oder bildhafte Vorstellung), Schriftbild und gesprochener Sprache eine entscheidende Rolle. Noch nie hat es die Technik für den Einzelanwender so leicht möglich gemacht, diese 3 Bereiche miteinander zu verbinden. Das Konzept der Version 3.5 von Revoca besteht darin, diese Verknüpfung dem Lerner möglichst einfach nahezubringen. Die Ausbeutung der technischen Möglichkeiten hält sich in bescheidenem Rahmen: Nicht alles, was machbar wäre, ist auch umgesetzt worden. Die leichte Anwendbarkeit und das für den Lernvorgang Wesentliche haben Priorität.

Vom Üben zur Kommunikation? Was kann der Computer dazu beitragen?

Der Begriff "Üben" ist in den letzten Jahren eigenartig belastet worden: Man hat damit etwas Unangenehmes, Uninteressantes, oft aber auch Leerlauf assoziiert, obwohl Üben z.B. im Sport zur selbstverständlichsten Sache gehört. Dort wird allerdings durchwegs das gefälliger Wort "Trainieren" verwendet! Die Schülerinnen und Schüler ihrerseits haben sich von den didaktischen Schwenkbewegungen der letzten Jahre wenig beeindrucken lassen und erkennen nicht zuletzt mit Hilfe des Computers den Trainingscharakter und somit den Sinn des Übens (wieder). Selbstverständlich kann Üben, wenn es per se oder

Verein Revoca Lernsoftware (von Franz Isenring, Weinfelden)

Der Verein Revoca Lernsoftware hat sich zum Ziel gesetzt, den Einsatz sinnvoller Lernsoftware im Unterricht zu fördern. Hinter der Revoca Lernsoftware steht kein nach Gewinn strebender Konzern, sondern ein Verein mit 62 Einzelmitgliedern (vorwiegend LehrerInnen, Kunden und Anwender) sowie zwei Kollektivmitgliedern, der Thurgauer und der Zürcher Sekundar lehrerkonferenz. Der Verein operiert nicht gewinnorientiert, ein allfälliger Einnahmenüberschuss wird in Neu- und Weiterentwicklungen investiert. Die Software ist von Vereinsmitgliedern selbst hergestellt worden; die Übungsdateien sind in Zusammenarbeit von 20 Kolleginnen und Kollegen entstanden.

Zu den Kunden von Revoca gehören über 500 Schulen in der deutschen Schweiz.

Verein Revoca Lernsoftware
Präsident: Franz Isenring, Thomas Bornhauserstrasse 38, 8570 Weinfelden
T: 071 / 622 89 40 F: 071 / 622 89 41

isoliert betrieben wird, stecken bleiben: auf dem Trockenen nämlich. Wenn der Transfer nicht gelingt, bleibt jedes Üben leer. An die Art und die Qualität des Übens werden heute hohe Anforderungen gestellt. Verpönt ist grundsätzlich alles, was geistige Langeweile erzeugt. Hier liegen wohl die Defizite der Schule, und nicht darin, dass sie zu wenig (oberflächlichen) Unterhaltungswert bietet. Üben ist ein Mittel zu einem Zweck, so wie auch der Computer niemals Mittelpunkt, sondern nur ein (Hilfs-) Mittel sein soll. Mittel sind letztlich so gut oder so schlecht wie das, was man mit ihnen macht. Üben ist überall, nicht nur am Computer, sinnentleert, wenn es nur mechanisch geschieht, so das Nachahmen ohne das Nachdenken, das Nachplappern ohne das Verstehen, das Transportieren von Worthülsen oder Formen ohne Inhalte. Selbstreguliertes Lernen beinhaltet Denkleistung oder Arbeiten mit der Vorstellungskraft.

Wie für alle Bereiche des Lernens, liefert der Sport auch hierzu anschauliche Beispiele. Mentaltraining verhilft den Spitzensportlern zu ihren Höchstleistungen. Auch dieses Üben geschieht gelegentlich auf dem Trockenen, gleichzeitig aber in einer prä-

zisen Vorstellungswelt. Begabte Trainer vermitteln ihren Sportlern diese wertvolle Art, im Geist zu üben, und sie wissen warum. Auch hier können technische Hilfsmittel gezielte Beiträge leisten: Wer mit dem Surfbrett den heimtückischen Bewegungsablauf eines Halse-Manövers lernen will, dem hilft eine Videoaufzeichnung, die Folge der Einzelschritte mental mehrmals im voraus zu durchleben. Nichts ist für den Lernerfolg so hilfreich wie die eigene Vorstellungskraft, ob im Sport oder anderswo. Ist das Lernen einer Fremdsprache nicht auch mit dem Mentaltraining im Sport zu vergleichen? Die Lernenden gelangen z.B. von imaginären Situationen über das Bereitlegen der sprachlichen Hilfsmittel zu (vorerst erdachten) Interaktionen. Führen wohl erfolgreiche Fremdsprachenlerner gelegentlich Selbstgespräche in der Fremdsprache? Um dann, nach mental erfolgter Hauptprobe, zur Premiere zu schreiben?

Entscheidend bei aller Art von Übung ist, ob der mechanische Vorgang dabei zu Gunsten eines instrumentalen (wenn ..., dann ...) oder noch besser zu Gunsten eines ursächlichen Denkens (wenn ..., dann ..., weil ...) überwun-

den werden kann. Kommt dazu noch die Mitteilungsabsicht, sind beste Voraussetzungen für den Lernerfolg in der Fremdsprache gegeben. Es mag Bereiche geben, wo nachahmende Angewöhnung allein lernwirksam ist. Je stärker sich aber dabei Einsichten breit machen, desto wirksamer. Über das leere Nachahmen, das haben die rein audio-visuellen Lehrmittel gezeigt, kann niemand eine Fremdsprache lernen, ebensowenig über das alleinige Hinterfragen und Analysieren ihrer Gesetzmässigkeiten, wie es der auf Grammatik basierende Sprachunterricht tut. Die Kombination, mit starker und frühzeitig einsetzender Output- Orientierung (mündliche und schriftliche Sprachproduktion), verspricht einen weit grösseren Lernerfolg.

Die stark vereinfachte schematische Übersicht (Tabelle 1) über die Entwicklung der Didaktikforschung in den letzten Jahrzehnten geht grundsätzlich davon aus, dass jede der einzelnen Übungsvarianten im richtigen Zusammenhang Sinn machen kann.

Umsetzung in Revoca

Revoca hat sich im Laufe seiner zehnjährigen Geschichte kontinuierlich vom Programm für instrumentales Lernen über diese verschiedenen Stadien weiterentwickelt, wobei die einzelnen Übungsmöglichkeiten zwar beibehalten, aber zusätzlich angereichert worden sind.

Mit der Möglichkeit, Bild und Ton in die Fragen zu integrieren, ist ein weiterer wichtiger Ast am Revoca-Baum gewachsen: die Multimedia. Die Ler-

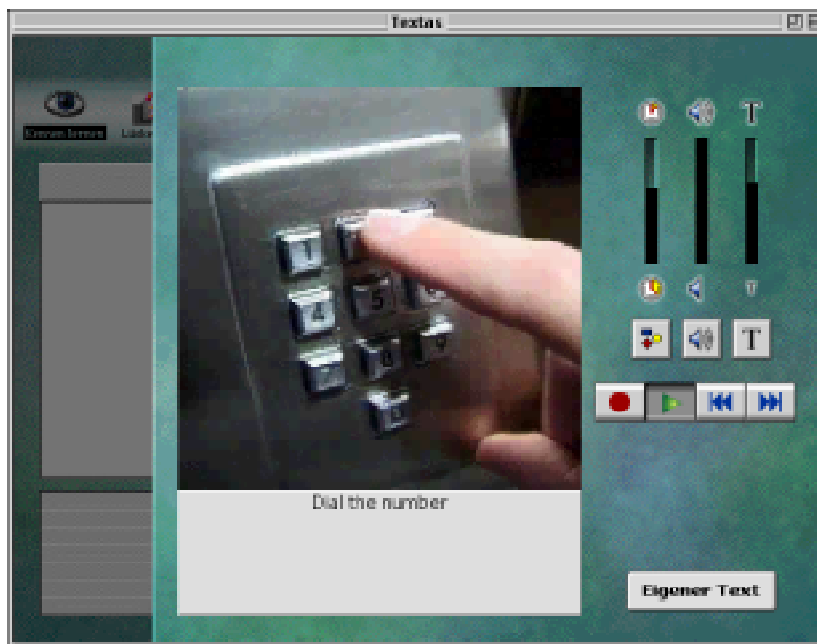


Bild 1: Projektorfunktion: Die Bild- / Text- / Toneinheit läuft ab. Jeder Kanal ist frei abwählbar. Lautstärke und Schriftbild können während der Vorführung verändert werden.

nenden werden nicht nur über das Lesen, sondern auch über das Sehen und Hören angesprochen, was den unterschiedlichen Lerntypen entgegenkommt. Der Sprechton kann gehört, nachgesprochen und mit dem Originalton verglichen werden.

Mit der Version 3.5 und dem Programmteil Textas wird das kreative Schaffen als fester Bestandteil des Lernprozesses möglich gemacht. Anders als in Revoca sind in Textas nicht Fragen und Antworten Grundlage, sondern kurze Ganztexte. Abgeschlossen wird die Übungsserie durch die Möglichkeit, sich Textteile diktieren und diese auf Rechtschreibung überprüfen zu lassen. Neu ist ebenfalls ein "Projektor", in dem Bild, Text und Ton getrennt ein- und ausgeblendet

werden können. Der Projektor ermöglicht die Vorführung in Kleingruppen. Gezeigt werden entweder die einzelnen Lerndateien, aber auch die von den Lernenden selbst hergestellten multimedialen Kleinprojekte. Textas bietet folgende Lernschritte an:

- Text kennenlernen (Bild oder Film, Ton und Wörterbuch)
- Lückentext
- Textpuzzle (Textteile wieder richtig ordnen)
- Worttreffer (Lückenwort erraten)
- Zaubertext (Textrekonstruktion)
- Transkription / Diktat (mit Korrektur)
- Projektor (Präsentation der ganzen Einheit)
- «Eigener Text» (Möglichkeit, den Text neu zu fassen und zu sprechen, nur Mac)
- Editor: (die Herstellung eigener multimedialer Einheiten, nur Mac) (Vgl. Bild 1).

Die zusammenhängende Präsentation der multimedialen Einheit geschieht mit Hilfe des Projektors, wobei wahlweise Bild, Text oder Ton

| Behaviourismus → | Kognitivismus → | Konstruktivismus → |
|--|---|---|
| nachahmendes Lernen (wenn...) dann... | einsichtiges Lernen wenn..., dann..., weil | learning by doing (Eigenprodukt, OUTPUT) |
| instrumental Û | funktional Û | ursächlich Û |
| | | entdeckend Û erarbeitend |

Tabelle 1: Entwicklungsrichtung der Didaktik der letzten 40 Jahre, stark vereinfacht

abgeschaltet werden können.

Ein Klick auf die Taste «Eigener Text» ermöglicht das Schreiben eines eigenen Kommentars zum gezeigten Bildes, welcher unmittelbar nachher auch vertont werden kann (Klick auf die Taste mit dem grossen Punkt). Diese Sprachaufnahme ist vorderhand nur in der Macintosh-Version möglich, und natürlich nur, wenn ein Mikrofon angeschlossen ist. (Siehe Bild 1)

Arbeitsweise in Textas / Revoca

Mit dem multimedialen Teil von Textas wird es möglich, mit authentischen Ganztexten zu arbeiten, welche Bild und Ton einbinden. Neben dem globalen Erschliessen von Texten kann neuer, wichtiger oder besonders schwieriger Wortschatz gezielt geübt werden. Jeder Schüler markiert die Wörter, die er so bearbeiten will, selbst. (siehe Bild 2)

Ein in den ersten Lernschritten erschlossener Text kann nach Belieben zu einem neuen Produkt abgeändert werden, mit oder ohne externer Aufgabenstellung. Der Weg führt von der Texterschliessung (INTAKE) über Einsichten in Gesetzmässigkeiten und Transfer in einen verwandten, analogen Bereich zum selbst geschaffenen Produkt (OUTPUT). Dieser Output ist nicht zwingend als letztes Glied einer Kette zu sehen, er kann vielmehr alle Übungs- und Vertiefungselemente in sich vereinen. Der Übungseffekt bei diesem Lernen nach Modell ist gross.

Noch nie war es für Laien so leicht möglich, die Schnittstelle zwischen Bild, Text und Sprechton in den Griff zu bekommen. Das selbständige Herstellen eigener Bild- / Text- / Toneinheiten eröffnet den Lernenden zahlreiche Möglichkeiten für sprachliche Eigenproduktionen: kleine Drehbücher, Comics, sprechende Bildergeschichten und Bildreportagen aller Art.

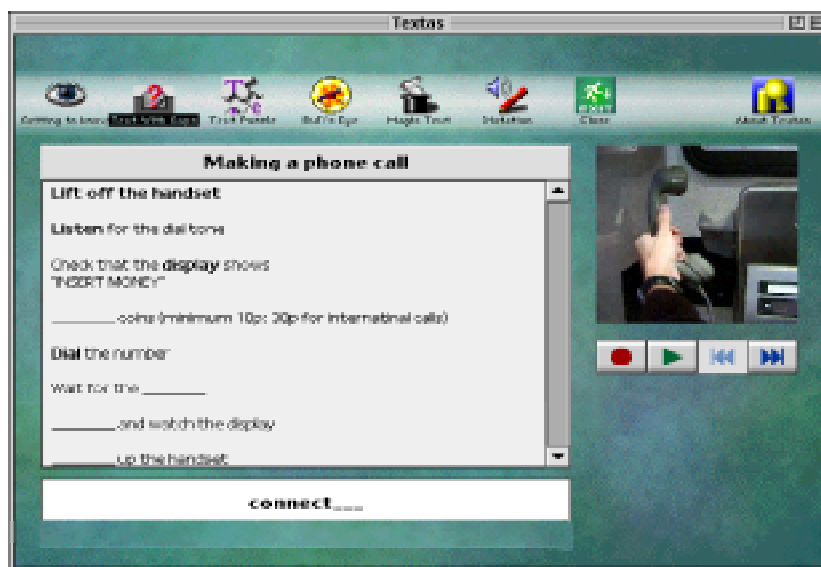


Bild 2: Lückentextfunktion: Die gefundenen Wörter werden, wenn sie vollständig geschrieben sind, automatisch eingesetzt.

Revoca und Textas: Versionen 3.0 und 3.5

Wenn frühere Revoca-Versionen als Vehikel für den Transport von Fragen und Antworten beschrieben wird, so ist in den neueren Versionen aus dem einfachen "Fahrrad" ein "Allround-Bike" mit immer mehr Features geworden:

Bisherige Möglichkeiten (Revoca / Textas 3.0):

- Vielseitige Fragearten: Texteingabe von einer oder mehreren Antworten, Multiple Choice, Lerninformationskarten
- Hilfe- / Erklärungen
- Sprache anhören, nachsprechen, vergleichen
- Bilder zu konkreten Begriffen
- Auswahl der Fragen nach dem Können des Lernenden
- Liste / aus Fehlern lernen
- Druck und Export von Listen, Lernkärtchen und Tests
- Wörterbuch oder Lexikon
- Editor für Aufgaben mit Bild und Ton

Dazu die Funktionen von Textas 3.0 (bisher nur für MacOS):

- Lückentext
- Textrekonstruktion
- Transskription / Diktattraining mit Korrektur
- Editor für Texte mit Film / Ton

Zusätzliche neue Möglichkeiten (Revoca / Textas 3.5):

In Version 3.5 gibt es Textas auch für Windows. Neue, zusätzliche Möglichkeiten:

- Optische Lernstandsanzeige für jeden Lernenden
- Projektor für multimediale Präsentation
- Bis zu 10 Abschnitte je mit Bild oder Film und Ton
- Neuer Editor macht eigenes kreatives Schaffen einfacher (nur für Mac OS)
 - * Schülerbearbeitung eines vorgegebenen Bild-Textes
 - * Herstellen eigener Bild-/Test-/Ton-Einheiten

Mehr Informationen über programmtechnische Details, aber auch über die gesamte Produktpalette finden sich in der Homepage von REVOCA.: <http://www.revoca.ch/> Christian Brunner, Programmautor, Zürich

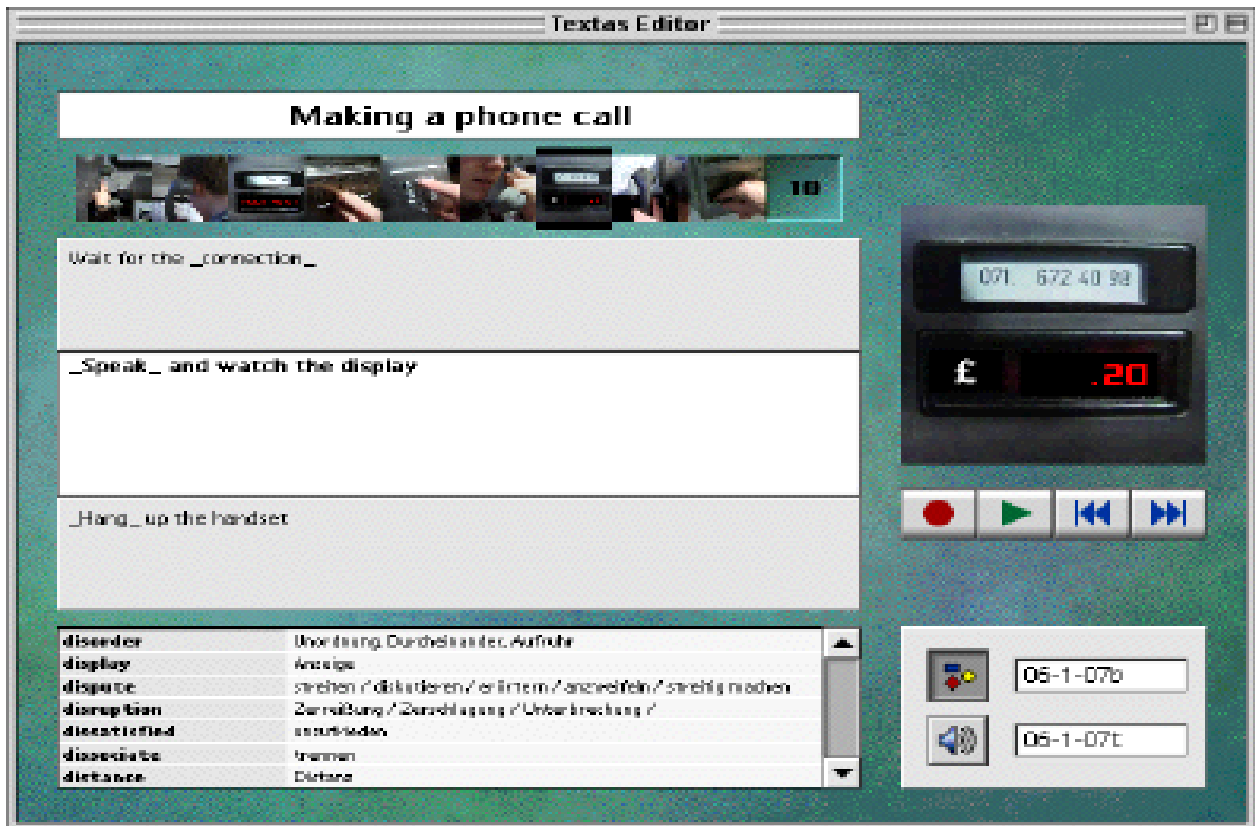


Bild 3: Editor für die Herstellung eigener Bild-/ Text-/ Tondokumente

Diese Textsorten enthalten eine stark kommunikative Ausrichtung, auf der direkten Ebene wie auf der Meta-Ebene. Bild-Text-Produkte sind naturgemäß adressatenorientiert, denn Präsentation bedeutet Kommunikation. Um die Optimierung sind die Lernenden besorgt: Wer ein Produkt vorstellt, bemüht sich von selbst um Qualität. Sowohl die rezeptive Texterschließung als auch die Eigenproduktion können in Kleinteams im Gespräch geschehen. Wer den Lernenden die Wahl lässt, stellt fest, dass die meisten die Partnerarbeit der Einzelleistung vorziehen. Damit etabliert sich der Computer nicht nur als vollwertiger Ersatz für das Sprachlabor, sondern geht weit über dieses hinaus.

Die (professionelle) Herstellung eines Revoca-Moduls

Unsere Aufgabe im multimedialen Bereich von Revoca ist es, vorhandene Texte und Bilder so aufzuarbeiten, dass sie in das Computerlernprogramm aufgenommen werden können. Dies setzt vor allem eine bestmögliche Analyse voraus, die das Text- und Bildmaterial auf ihre Tauglichkeit untersucht. Wichtig ist dabei, dass das Bildmaterial optimal auf den gesprochenen Text abgestimmt ist und so Assoziationen zwischen Bild und Ton hergestellt werden können. Grosse Aufmerksamkeit verlangt auch die Proportionierung der Lerneinheiten. Damit die Schülerinnen und Schüler sinnvoll üben können, darf das Übungsmaterial nicht zu umfangreich sein. Wenn die Bilder nicht aussagekräftig genug sind, um als Übungsmaterial zu dienen, wird mit Montagen versucht, die Bildinhalte zu verdichten, um eine bessere Abstimmung mit den Texten zu erreichen. Es gibt viele Texte, welche sich ausgezeichnet als Trainingsmaterial eignen, aber nicht über passende Bilder verfügen. Hier hilft das Sammeln und Einfügen weiterer Bilder, welche wir entweder zusammentragen oder selbst herstellen. Ähnlich verhält es sich mit Texten, welche zwar geeignet, aber zu ausführlich sind. Diese Texte gilt es zu redigieren und auf eine geeignete Textlänge anzupassen, ohne dass sie den Sinn verlieren oder deren grammatischer Hintergrund verlassen wird. Die Texte werden von professionellen Sprechern aufgenommen. Mit der Verknüpfung aller zur Verfügung stehenden multimedialen Möglichkeiten, speziell auch der Interaktivität, werden auf diese Weise neue Einheiten geschaffen, die den Schülern, aber auch den Lehrern Wege eröffnen, die Übungsphasen individuell und parallel zu den Lernfortschritten in den Büchern zu gestalten.

Ernst Hofstetter (Medienschaffender / ehemaliger Reallehrer) / Thomas Leu (Student)

Die Herstellung eigener Übungstexte

Der Editor von Textas ermöglicht das Zusammenbringen von Bild, Text und Sprechton nach folgendem Ablauf:

1. Klick auf die Bildnummer (Bildleiste oben)
2. Klick auf die Bildtaste (rechts unten)
3. Auswahl des (vorher hergestellten) Bildes
4. Schreiben des zum Bild passenden Textes
5. Klick auf die Tontaste und Sprachaufnahme
6. Klick auf die nächste Bildnummer etc.

Die Reihenfolge kann auch anders aussehen: Zuerst werden alle Bilder bestimmt, dann alle Texte geschrieben und am Schluss wird alles gesprochen. Beim abschliessenden Speichern wird alles in einem neuen Ordner mit dem Namen der neuen Einheit abgelegt, welche geladen und vorgeführt werden kann. (Bild 3)

Obwohl Textas wie das Hauptprogramm Revoca über einen leistungsfähigen Editor verfügt, mit dem jeder Anwender eigene Übungen herstellen kann, braucht es für marktfähige multimediale Produkte auch professionelle Herstellungswege. Das bedingt neben der professionellen Handhabung des Quellmaterials auch urheberrechtliche Abklärungen und eine umfangreiche vorausgehende Konzeptarbeit.

Die meisten bisherigen Module befassen sich mit Sprachlernen. Ein Modul entspricht in etwa dem Begleitmaterial für ein oder mehrere Lehrmittel. Revoca eignet sich jedoch auch für Realien. Übungsdateien für Realfächer können z.B. auch in einer Fremdsprache geschrieben sein und dann für den immersiven Unterricht verwendet werden.

Die Meinung der AnwenderInnen

Schülerinnen und Schüler schätzen an der Arbeit durchwegs, dass sie frei

wählen können, wann sie was wie intensiv lernen wollen. Die Maschine ist so etwas wie der Motor, der sie auf Trab hält. Sie lassen sich gerne antreiben und auch vom Erfolg anspornen, und der Trainingspartner Computer kennt weder Emotionen noch Ungeduld. Einige Lernende haben uns z.T. spontane Rückmeldungen über ihre Erfahrungen zukommen lassen:

... Ich lerne jetzt schon seit fast drei Jahren mit diesem Programm, und ich bin mir sicher, dass mir das viel gebracht hat. In allen Klassen gibt es Schülerinnen und Schüler, die eine oder zwei Stufen höher sind als die anderen, und ich kann mir sehr gut vorstellen, wie langweilig es für sie werden kann, das schon Gelernte nochmals durchzunehmen. Am Computer ist das nicht so. Ein Schüler weiss immer noch besser, wo er Mühe hat und lernen muss. Ein Lehrer aber kann sich ja nicht mit jedem Schüler beschäftigen. Ich bin mir sicher, dass viele Schüler lieber mit dem Computer lernen würden.

Aysen Yildirim, 17 Jahre

Das Arbeiten, beziehungsweise das Lernen mit Revoca ist leichter als zum Beispiel mit Lernkarteien. Mit dem Revoca- Programm lassen sich die Fremdsprachen nicht nur abfragen, sondern man muss die gesuchten Wörter auch gleich schreiben. Daraus erfolgt ein doppelter Lerneffekt. Die Hauptvorteile dieses Lernprogrammes sehe ich vor allem in der einfachen Bedienung und der freundlichen Darstellung der Oberfläche. Die Lerndateien finde ich sehr gut, wobei ich die Französisch- und Englischdateien mehr benütze. Das Revoca-Lernprogramm setze ich meistens vor Prüfungen ein, oder wenn es neue Wörter einer Fremdsprache zu lernen gibt.

R. Soppelsa, 18 Jahre

Es kann individuell gelernt werden, mit Bild und Ton, nach einer bestimmten Reihenfolge oder zufällig. Ich persönlich lerne mit Revoca schneller und einfacher als mit herkömmlichen Methoden. Lernen mit dem Computer bietet Abwechslung zum herkömmlichen Lernen.

Stefan Eggimann, 18 Jahre

Da mir in der Schule das Französisch nicht so leicht fällt, übe ich mit dem Französischprogramm von Revoca. Die Übungen sind genau auf mein Lehrbuch abgestimmt. Zuerst wollte ich das Programm eigentlich nicht benutzen, da ich kein grosser Computerfan bin, aber dann habe ich festgestellt, dass es mir sehr viel bringt. Sobald ich bei einer Übung am PC keine Fehler mehr mache, kann ich sie auch in der Schule ohne grössere Probleme. Am Computer kann ich jede Übung so oft wiederholen, bis ich mich ganz sicher fühle. ...

... Für mich sind diese Übungen viel klarer als die in unserem Französischbuch.

Nicola Bertschinger, 14 Jahre

Auch Revoca erntet nicht nur Lob und positive Rückmeldungen. Die Programmautoren haben sich seit Anfang bemüht, aus Fehlermeldungen zu lernen. Trotzdem sind noch nicht alle Fehler behoben.

Gravierende Schwächen konnte ich nicht ausmachen. Ein kleiner Nachteil ist aber, dass ein Modul relativ schnell veraltet ist, da immer neue Fächer und Themenbereiche dazukommen.

Während dem Training kann ich immer genau ablesen, wie viele Antworten ich schon abgegeben habe, und was das in Prozentzahlen ausmacht. Das motiviert mich sehr! Ab 64 % richtiger Ant-

worten erscheint ein "Lach-Smily". Was mich etwas nervt, das sind die Sprüche, welche bei jeder falschen Antwort erscheinen: "Aller Anfang ist schwer" oder "Ohne Fleiss kein Preis".

An der Kaufmännischen Berufsschule in Weinfelden haben Schüler für ihre speziellen Lerngebiete eine ganze CD mit vielen Dateien hergestellt und vertreiben diese in eigener Regie. Ein Berufsschullehrer aus Weinfelden, beschreibt, warum er Revoca im Unterricht einsetzt:

Für mich als Lehrer bietet das Programm vielfältige Möglichkeiten, meinen Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten. Das Revoca-Programm kann zum Beispiel an einer Kaufmännischen Berufsschule eingesetzt werden. Es ermöglicht individuelles Lernen, da jede Schülerin und jeder Schüler selbständig damit arbeiten kann. Vor allem für Schüler, welche Mühe haben, Wörter und Begriffe zu lernen, bieten sich ausgezeichnete Möglichkeiten. Da Revoca ein offenes System ist, kann ich als Lehrer jedes Modul nach meinen Bedürfnissen ergänzen, verändern oder umarbeiten. Ich habe so die Möglichkeit, die Module den Bedürfnissen meiner Klasse anzupassen. Durch den Einsatz von Bildern und Tönen wird Revoca zu einem multimedialen Lernprogramm. Da die Software auch für die Schülerinnen und Schüler zu einem günstigen Preis angeboten wird, können diese zu Hause mit diesem Programm lernen und üben. Eine grosse Lernhilfe ist zum Beispiel die Funktion, alle Inhalte als Lernkarteien auszudrucken. Jeder Schüler kann selber eigene Lerndateien zusammenstellen und sich so individuell und selbständig auf die Prüfungen vorbereiten. Revoca eignet sich sehr gut für Team-Arbeiten. Die von den einzelnen Schülern

Revoca in Kürze:

1. Die Revoca-Eigenprodukte laufen auf den Systemen Apple/Macintosh und Windows.
2. Programmiersprachen:
Revoca und Textas Macintosh: Hypercard
Revoca Windows: Visual Basic
Textas Windows: Java
3. Anwendersprachen:
Revoca Mac: Deutsch, Französisch, Italienisch, Englisch, Spanisch
Textas Mac: Deutsch, Französisch, Italienisch, Englisch, Spanisch
Revoca WIN: nur Deutsch
Textas WIN: Deutsch, Französisch, Italienisch, Englisch, Spanisch und Rätoromanisch
4. Das Programm ist offen strukturiert: Der Anwender kann alle Dateien beliebig abändern, Datensätze löschen, hinzufügen oder anpassen. Mit dem integrierten Editor können auf einfache Weise eigene Lerneinheiten erstellt werden.
5. Multimedia: Die CDs sind mit Bild und Ton versehen. Alle Übungseinheiten lassen sich auch in Form von Lernkarten drucken.
6. Memory-Spiel zur Auflockerung: (Nur WINDOWS).
Spielerisches Lernen von Wortschatz mit passendem Bildmaterial.
7. Textas arbeitet mit Ganztexten.
Das Schwergewicht liegt im Leseverstehen und im Wortschatz
8. Textas ermöglicht die Herstellung eigener Bild-Text-Ton- Einheiten (nur Mac)
9. Die Programme werden als Schulhaus- und Einzellizenzen vertrieben.
10. Neben spezifischen Lehrmittelversionen werden auch lehrmittelunabhängige Versionen angeboten.

Weitere Informationen zu den Revoca Produkten sind erhältlich bei:

Revoca Lernsoftware

Thomas Bornhauserstrasse 38

8570 Weinfelden

Tel: (071) 622 89 40 - Fax: (071) 622 89 41 - www.revoca.ch - info@revoca.ch

erstellten Module können über Excel zusammengefügt und erweitert werden. So können neue Module entstehen, welche den Bedürfnissen der Klassen gerecht werden. Revoca erhöht die Lernfreude und das Selbstvertrauen der Lernenden. Jeder Benutzer kann seinen Wissensstand und seine Lernfortschritte selbständig prüfen. Er weiss, dass sein Lernen zum Erfolg führt, wenn ich als Lehrer in der Schule mit den gleichen Modulen Prüfungen zusammenstelle. Auch ermöglichen die vertonten Module schwächeren Schülern, zu Hause in aller Ruhe die Aussprache zu üben.

Iso Tuor, Weinfelden

Bruno Dahinden

bis 1997 Sprachlehrer an der Sekundarschule Kreuzlingen, seit 1981 Fachinspektor phil I für die Sekundarschulen des Kantons Thurgau, Gründungsmitglied des Vereins Revoca Lernsoftware, Co-Autor des neuen Französischlehrmittels der ILZ (Interkantonale Lehrmittelzentrale) für die Oberstufe.

Das Sprachlabor im Umbruch

Wege zur effizienten Verbesserung des Sprachenlernens

L'auteur ouvre sa contribution en constatant que les laboratoires de langue conventionnels sont désormais dépassés et qu'ils commencent à être remplacés par la technologie informatique qui offre toute une série d'avantages évidents. Actuellement il existe trois systèmes principaux que l'on peut prendre en considération: des programmes d'apprentissage linguistique (par ex. Lingua Studio, Nonsto Trainer, Lavac), des programmes de monitoring à distance (par ex. Screen to Screen, Mac Administrator) et des programmes d'administration en réseau (Mac Administrator, LANCommander, Timbuktu). Selon les conditions spécifiques et les objectifs, leur utilisation dans le contexte scolaire peut se faire grâce à trois solutions principales: hardware pur, hardware mixte, software pur. Pour les trois solutions, les technologies disponibles sur le marché ainsi que les avantages et les désavantages correspondant sont décrites et analysées. L'analyse se base sur des expériences et des témoignages concrets. (red.)

1. Voraussetzungen

Die Sprachlabor-Technik ist derzeit stark im Umbruch. Mit Computerunterstützung hofft man, die Mechanismen des traditionellen, konventionellen Sprachlabors zu vervollständigen oder zu virtualisieren. Die herkömmlichen Labors wurden oft spärlich genutzt und waren deshalb zu teuer. Da in den meisten Schulen inzwischen auch Computerräume stehen, wurde die Verschmelzung von Sprachlabor und Computerraum nicht nur Wunschdenken, sondern in einigen Schulen zum Muss und somit zur Realität.

2. Die Vorteile der neuen Sprachlaborgeneration

Computerunterstützte oder -basierte Systeme haben gegenüber einem traditionellen Sprachlabor folgende Vorteile:

- Schriftliche Arbeiten der Schüler können in die Evaluation einfließen. So können auch Diktate im Sprachlaborumfeld erfasst werden.
- Die Abfolge der Übungen lässt sich dem individuellen Lerntempo des Schülers anpassen.
- Einbindung von Filmen, Texten, Tönen oder Musik in den Lernprozess (Multimediales Lernen)
- Integrierte Hilfen wie Wörterbuch oder Grammatikreferenz unterstützen das selbstständige Lernen.
- Statusgesteuertes Lernen: Der Schüler ist über seinen Arbeitsstand stets informiert.
- Komplette Medienintegration: Tabellen, Bilder oder Texte sind im Programm integriert, man benötigt keinen separaten Arbeitsblätter.
- Der Computer kann in jüngster Zeit

Hardware ganz oder teilweise ersetzen, was zu finanziellen Einsparungen führt. Man schlägt bei gleichzeitiger Benutzung zwei Fliegen mit einer Klappe.

- Der Platzbedarf sinkt bei gleichzeitiger Benutzung eines Raumes als Sprachlabor und als Computerraum um die Hälfte.
- Die Kontrolle über den einzelnen Schüler kann verbessert und vereinfacht werden. Resultate können im Computer erfasst, bearbeitet und dargestellt werden. (Neue) Übungen können einfach erstellt und vielfältig werden.

3. Drei Hauptprogramm-Arten im Sprachlaborumfeld

3.1 Sprachlernprogramme, -emulationen (z. B. Lingua Studio, Nonstop Trainer oder Lavac)

- bietet konfigurierbare Übungen mit Kontrollmöglichkeit auf sprachlicher, visueller und akustischer Ebene
- "Ersatz oder Aufwertung der "Sprachkassetten" des Sprachlabors"

3.2 Bildschirm-Überwachungsprogramme (Screen to Screen, Mac Administrator...)

- Fern-Kontrolle und Hilfe des Schülers an seinem Arbeitsplatz, gesteuert vom Lehrerpult.
- Der Lehrer arbeitet am Schülerbildschirm mit, gibt Anweisungen, Tipps ...
- Fernsteuerung des Computers über Lehrerbildschirm

Die Bedeutung eines Netzwerkes

Macintosh Computer können standardmässig äusserst einfach und effizient vernetzt werden. Ein Netzwerk ist aber nur dann sinnvoll, wenn es schnell genug ist, die anfallenden Datenmengen effizient zu verarbeiten. Daher können bei der traditionellen Lösung AppleTalk schnell Engpässe entstehen. Ein schnelleres Netzwerk bietet Ethernet. In diesem Fall steht genug Bandbreite zur Verfügung, um zum Beispiel Softwareinstallationen über das Netzwerk vorzunehmen oder Bild/Klangdaten zu übertragen. Heute sind 10BaseT Netzwerke Standard, sie werden mittelfristig durch 100BaseT Netzwerke ersetzt werden. Ethernet-Netzwerke sind keineswegs teuer. Durch ständige Preis-anpassungen wurde diese Vernetzung auch bei kleineren Schulen möglich. Wichtig ist eine seriöse Planung und die Installation durch den Fachmann. Sind die Geräte einmal untereinander vernetzt, bieten

VERNETZUNG INFORMATIKZIMMER

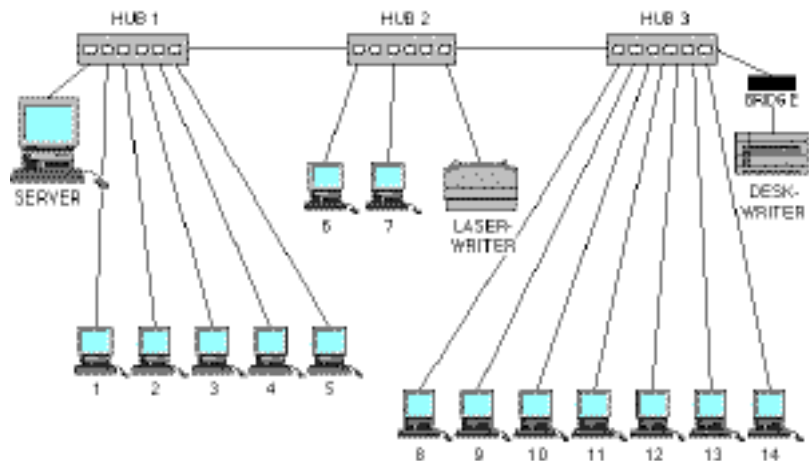


Abbildung 1

sich Macintosh Computer geradezu an, mittels eines Internetanschlusses die weite Welt (das www / world wide web) als erweitertes Sprachlabor zu erforschen. Der Sprung ins Internet ist umso kleiner, je besser die zu ver-

bindende Hardware miteinander vernetzt ist..

Typische Vernetzung mit Macintosh Computern, am Beispiel von Birmensdorf (Abb. 1).

- Aufnahme / Wiedergabe von Bildschirmsequenzen

3.3 Netzwerk – Administrationsprogramme (Mac Administrator, LANCommander, Timbuktu)

- Zugriffsbeschränkung, Datenverwaltung
- Zentrale Kontrolle
- Befehle einmal eingeben, auf alle Rechner verteilen
- Software-Distribution und Versionsüberwachung im Netzwerk
- Der Schüler findet seine Daten wieder wie verlassen vor. Vereinfachte Wartung / Installation vom Lehrcomputer/Server aus.
- Der Zugang, die Postfunktionen und der Unterhalt von Ordnern und Dateien gestaltet sich mit diesen Lösungen einfacher als an jedem

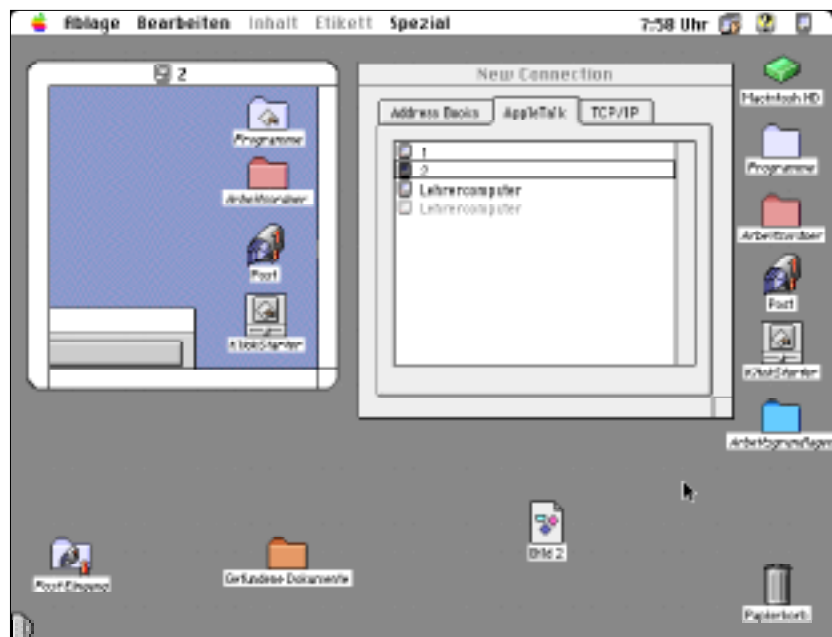


Abbildung 2: Screenshot Timbuktu

Computer von Hand.

- Diese Programme stehen in unterschiedlichen Komplexitätsgraden zur Verfügung.

Softwareseitig können Programme gemischt werden, um eine optimale Vernetzung, Kontrolle und Visibilität zu gewinnen.

4. Drei Implementationen von Sprachlabors im Schulumfeld

4.1. Die reine Hardwarelösung

Viele Sprachlabors in den heutigen Schulen stammen noch aus den achziger Jahren. Man ging dort davon aus, dass diese Labors die Sprachkompetenz des Schülers optimal fördert. Ausser in den Hoch- und Fachschulen, wo absolute Konzentration auf das Wesentliche verlangt wird, werden diese Umgebungen aus verschiedensten Gründen nur noch spärlich genutzt. Nachteile gibt es viele, zum Beispiel Kostenintensivität, Nutzung der Infrastruktur oder der hohe Platzbedarf.

4.2. Gemischte Hardwarelösungen

• Revox

Ein Beispiel für die gemischte Hardwarelösung ist die Oberstufe Birmensdorf. Als dort infolge eines Erweiterungsbaus der Schulanlage alle Geräte in einem Raum installiert wurden, eröffneten sich im multimedialen Bereich der Sprachschulung unversehens interessante Neuerungen: Das schon ziemlich in die Jahre gekommene, aber noch immer funktionierende Sprachlabor sollte durch einzelne Computerstationen und geeignete Sprachlernsoftware ersetzt werden. Die Bedenken, dass dabei die methodischen und didaktischen Möglichkeiten eines herkömmlichen Sprachlabors sowie die angewohnten Bedienungsvorgänge verloren gehen könnten, erwiesen sich jedoch als

unbegründet. Denn Apple Computer AG realisierte zusammen mit Revox/ Education&Media und dem Händler Letec AG eine Kombination von Sprachlabor und Computerraum. So wurden zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen. Mit verblüffend wenig Aufwand und auf kostengünstige Weise wurden altbewährte Sprachlabor-Technik und modernste Computertechnologie miteinander vernetzt - und zwar so, dass der Sprachlaborteil auch unabhängig vom übrigen System genutzt werden kann. Damit wird die Bedienung für computerunkundige Lehrkräfte erleichtert. Da die Vernetzung auch auf akustischer Ebene eingeführt wurde, können vom Arbeitsplatz des Lehrers Beobachtungen und Anregungen an die Schüler ausgehen.

Sehr positiv auf die neuen Geräte reagierten die Schülerinnen und Schüler. Nach ersten Erfahrungen im Unterrichtsfach „Mensch und Umwelt“ äusserten sie sich folgendermassen: „Nach langer Vorarbeit und Planung durften wir die Arbeiten an den neuen Computern schreiben und gestalten. Unsere Gruppe war mit den Kopfhörern so vernetzt, dass wir uns während der Arbeit unterhalten konnten, ohne die anderen im Raum zu stören.“ Ein anderer Schüler beschreibt die Vorteile des neuen Mediums so: „Wenn ich ein Problem habe, kann ich mich mit dem Knopf des Sprachlabors beim Lehrer melden. Er holt meinen Bildschirm auf seinen Compi und kann mir dann über den Kopfhörer erklären, wie ich vorgehen muss. Es ist sogar möglich, dass er auf meinem Bildschirm mitarbeitet.“ Ähnliches ist einer anderen Schülerin aufgefallen: „Die Bilder für meine Arbeit erhielt ich nach gewisser Zeit direkt vom Lehrer über das Computernetz zugeschickt. Er hat sie mit dem Scanner eingelesen und mich aufgerufen, als sie bereit waren. Über Kopfhörer erklärte er mir, wie ich die Bilder einfügen soll und beobachtete mich dabei oder arbeitete mit seiner Maus auf

meinem Bildschirm mit.“

Dass den Schülern der Umgang mit den neuen Macintosh-Geräten leicht fiel, ist sicher auch auf die Bedieneroberfläche zurückzuführen, die sich ausgesprochen einfach an schulische Bedürfnisse anpassen lässt. Wohl auch wegen dieser Benutzerfreundlichkeit wurde die Lehrerschaft im Kanton Zürich auf Apple-Computern ausgebildet. Dies wird übrigens auch in Zukunft so bleiben.

• Avidanet

Ein zweites Beispiel für die gemischte Hard-Softwarelösung ist die Kantonsschule Rychenberg in Winterthur. Vor einiger Zeit wollte man dort die Vorteile von Sprachlabor mit den Vorteilen der Computertechnologie verbinden. Die Lösung fand man dann in der AVIDAnet® Umgebung, welche nun seit Anfang 1998 in einer Testphase bereits einwandfrei läuft.

Avidanets im Detail:

(Originaltext Education & Media)

Mehr als 40 Jahre Erfahrung und beste Beziehungen zur Welt der Ausbildung haben dazu beigetragen, dass das REVOX/AVIDAnet System 3® ein ideales Werkzeug für die multimediale, pädagogische Umgebung geworden ist. Mit dem AVIDAnet System 3® stehen dem Lehrer vom Steuerpult aus mehrere Quellen als pädagogische Werkzeuge zur Verfügung: die Audio- oder Video-Quellen (analoge oder digitale), das Internet, sowie jede mögliche Software. Der Lehrer kann alle diese Technologien nutzen und sie in Echtzeit von seinem Bildschirm auf die der Schüler übertragen. So kann das System auch für TV/SAT-Übertragungen, Video-Vorführungen, Demonstrationen von CD-ROM's oder zur Visualisierung von Dokumenten eingesetzt werden.

Der Lehrer kann sich sowohl für die Einzel- als auch für die Klassen-Arbeit entscheiden. Er kann den Bildschirm von jedem einzelnen Schüler unbemerkt von seinem Platz aus betrachten und dabei die Evolution und den Fortschritt kontrollieren. Sollte es notwendig sein, kann der

Lehrer dem Schüler per Kopfhörer Erklärungen oder Instruktionen erteilen, ohne andere Schüler zu stören oder von der Arbeit abzulenken. Benötigt ein Schüler intensivere Hilfe, kann der Lehrer selbstverständlich die Tastatur und die Maus des Schülers von seinem Platz aus übernehmen und diese bedienen.

Verlangt ein Schüler Hilfe vom Lehrer, so kann dieser seine Tätigkeit jederzeit unterbrechen, mit dem betroffenen Schüler kommunizieren und die notwendigen Instruktionen erteilen. Danach setzt er seine Tätigkeit am eigenen Rechner weiter, ohne jegliche Daten verloren oder geändert zu haben. Dies alles, ohne sich von seinem Arbeitsplatz zu bewegen und möglicherweise die Konzentration der Schüler zu stören.

Ist ein Schüler mit einem Problem beschäftigt, welches als Beispiel dienen könnte, kann der Lehrer diesen Bildschirm den restlichen Schülern vorführen. Der Schüler zeigt die Lösung an seinem Arbeitsplatz und benutzt dabei seine Tastatur.

Möchte der Lehrer die momentane Lektion unterbrechen und der gesamten Klasse Erklärungen erteilen, kann er mit einer einzigen Taste die Schüler-Bildschirme dunkel schalten. Nach gegebener Instruktion kann er die Arbeitsplätze der Schüler wieder freigeben, ohne dabei die Daten beeinflusst zu haben. Diese Funktion ist auch während einer Kontrollphase nützlich, um den Anfang einer Übung zu synchronisieren. Die Funktion „Konferenz“ oder „Pairing“ erlaubt zwei oder mehreren Schülern, miteinander zu kommunizieren.

Mit AVIDAnet System 3[®] hat der Unterrichtende Zugriff zu einer fast unendlichen Anzahl von pädagogischen Programmen und kann diese optimal einsetzen. Das System hilft ihm dabei und erlaubt, jeweils die richtigen Mittel, je nach Situation einzusetzen.

Das übersichtliche und klare Display in der Lehrerkonsole hilft dem Benutzer und führt ihn in jeder Situation. Das Multimedia-System kann dank der hohen Bedienungsfreundlichkeit von allen bedient und eingesetzt werden.

Lavac Virtual Recorder ist eine Erweiterung von Avidanet und wird im folgenden Kapitel dargestellt.

Erfahrungen mit Avidanet an der Kantonsschule Freudenberg Interview mit Herrn Müller

EF: „Herr Müller, was sind ihre ersten Eindrücke ihrer neuengerichteten Avidanet-Installation?“

Herr Müller: „Wir waren die ersten, welche sich das Avidanet angeschafft haben. Das Avidanet verlangt von den Lehrern einiges an Einarbeitungszeit. Daher halte ich derzeit eine Kursreihe zur Einführung der ganzen Einrichtung ab. Die Komponenten werden somit von den LehrerInnen nicht als getrennt, sondern als Einheit verstanden. Das Avidanet verlangt von den Lehrkräften und von den Schülern eine grosse Disziplin. Doch die Schüler sind enorm motiviert, sodass dies kaum je ein Problem darstellt. Eine Klasse wollte einmal eine zweite Stunde freiwillig im Raum bleiben, was ich ihnen gerne erfüllt habe.“

EF: „Wie praxistauglich schätzen Sie das System ein und wie setzen Sie es im Unterricht ein?“

Herr Müller: „Kürzlich habe ich eine Software-Sprachlaborlösung ausprobiert. Die Sprachqualität oder die Übertragung von Bilddaten via Ethernet wusste nicht zu überzeugen. Da braucht man schon ein viel schnelleres Netz als die derzeitigen 10base-T Netzwerke als Standard. 100base-T würde da sicher-

lich Abhilfe schaffen. Künftige Computergenerationen werden dies sicherlich beinhalten, aber bis jetzt gab es keine saubere Alternative zum Avidanet. Derzeit gebrauchen wir also das Ethernet zur Datenübertragung (Dateien, Programme...) und das Avidanet als Mittel für Bild und Tonübertragung. Die innere Differenzierung ist absolut gegeben. Durch die vielfältigen Möglichkeiten des Avidanets habe ich als Lehrer immer den Überblick über einzelne Schülergruppen. Ich kann auch allen Schülern via Bildschirm Erklärungen abgeben oder kann einen einzelnen Schüler via Mikrofon und Kopfhörer am Bildschirm unterrichten. Ausserdem kann ich einen Schülerschirm an alle anderen Schirme übermitteln und ein Problem so allen zugänglich machen. Dabei werden die Tastaturen und Monitore der Schüler wahlweise gesperrt oder wieder freigegeben. Dies ist sicher einmalig in Sachen Effektivität. Das Avidanet wird übrigens 100%ig ausserhalb der Schüler- und Lehrer-Macintosh Computer installiert und kann so ohne jegliche Softwareinstallation auch mit anderen existierenden Netzwerken (zum Beispiel Ethernet) funktionieren. Eine derartige Lösung haben wir hier geschaffen und wir sind ganz zufrieden damit.“



Abbildung 2: Kantonsschule Rychenberg, Implementation mit Macintosh

4.3. Reine Softwarelösung

Die Tendenz in diesem Bereich geht dahin, dass eine Sprachlaborumgebung mitsamt den Kassetten, dem Schüler / Lehrerpanel und den Übungen komplett in einem Computer nachgebaut, virtualisiert werden kann. Eine derartige Lösung braucht sicherlich einiges an Performance nicht nur des Schülerrechners, sondern auch des Netzwerkes und des Lehrerrechners / Servers. Es gibt einige Programme mit dem Anspruch, die Sprachkompetenz des Schülers zu verbessern. Der Markt für traditionelle Sprachlernsoftware ist gross und bietet auch einige Software zu diesem Bereich. Möchte man aber nicht nur einfache traditionelle Sprachübungen mit den Schülern bearbeiten, sondern auch eine sprachlaborartige Oberfläche mit zentralen Kontrollmechanismen, so wirkt der Markt allerdings noch eher dünn.

• Non Stop Trainer

Ein Ansatz in Richtung virtualisiertes Sprachlabor ist der English Nonstop Trainer des Zürcher Lehrmittelverlages. Der Nonstop Trainer 1 und 2 umfassen je 1000 Aufgaben in vier Übungsblöcken, entsprechend den vier Revision Units im Zürcher Lehrmittel "Non Stop English". Sämtliche Aufgaben enthalten keinen neuen Stoff, dienen aber der Vertiefung der bereits behandelten Themen dieses Lehrwerkes. Es werden dabei sämtliche Inhalte des Lehrmittels aufgegriffen, wie zum Beispiel: Wortschatz, Textverständnis, Wörter zu Sätzen ordnen, Unterscheidungsübungen usw... Auch Abfragen des Vokabulars (in beiden Sprachrichtungen), eine Quizfunktion, sowie einige Spiele sind im Lieferumfang enthalten. Der Lehrer kann eigene Übungen und Spiele schreiben, um im Unterricht zu individualisieren. Vom Typ her entsprechen die Übungen dem Multiple Choice, der Texteingabe, Wörter anklicken/verschieben usw. Die Schü-

ler können eigene Benutzerdateien mit ihrem Namen anlegen, in welchem der aktuelle Stand der Arbeit gesichert wird. So wird die Kontrolle der gemachten Arbeiten für den Lehrer möglich, sofern diese Dateien auf einem zentralen Medium vorliegen, zum Beispiel auf dem Lehrervercomputer/-server. Dies wird mittels eines Netzwerkes erreicht.

• LinguaStudio

Ein zweiter Ansatz in diese Richtung ist das LinguaStudio des Lehrmittelverlages Zürich. Dieses multimediale Sprachlernprogramm für das erste Englischlernjahr bietet alle Funktionen des herkömmlichen Sprachlabors: es ermöglicht, die eigene Stimme aufzunehmen, Aufnahmen abzuspielen und sich mit den muttersprachlichen Sprecherinnen und Sprechern zu vergleichen. Darüber hinaus machen eine Vielzahl interaktiver Übungstypen sowie der Einsatz von Bildern und Videosequenzen das Lernen abwechslungsreich. Die CD ist in 27 Units eingeteilt, welche auf das Lehrmittel Non Stop English abgestimmt sind. Natürlich können diese aber auch ohne das Lehrmittel verwendet werden. Die Übungsphasen bestehen aus sechs Phasen, nämlich: Aufgabenstellung (Zuhören), Record, (Eigenaufnahme) und My Voice (Anhörung des gesprochenen). Das Ganze wird dann für die Antwort wiederholt. So werden unter Mithilfe eines Mikrofons komplette Sprachlaborübungen auf dem Computer nachgebildet.

• Questionnaire

C. Vignoli von der Kantonsschule Rychenberg:
"Es existiert ein Programm zum Thema Sprachenlernen, welches von Lorenz Müller in Lausanne herausgegeben wird (Lorenz Müller, Vinet 16, 1004 Lausanne, 021 / 647 73 21). Es heisst "Questionnaire". Ein älteres Programm schon, welches durch seine Offenheit aber sehr flexibel ist. Durch das Fehlen von vorgefertigten

Übungen muss der Lehrer Vorarbeit leisten. Wir haben reagiert und eine Übungssammlung für "Questionnaire" herausgegeben. Es heisst "Italiano e altro" und kommt im Sommer 1998 auf den Markt. Es lehnt sich an ein Lehrbuch an, welches sich optimal mit dem Inhalt der CD versteht". Informationen dazu sind unter folgender Adresse erhältlich: Studio Diletto, Yvonne & Claudio Vignoli, Aadorferstr. 25, 8353 Elgg, Tel. 052/364 29 77, e-mail: yvignoli@mus.ch

• Lavac

Als Erweiterung des AVIDAnet kann die Software LAVAC Virtual Recorder die Funktion der bisher üblichen Kassettengeräte übernehmen. Dieses Programm erlaubt dem Sprachlehrer

- ein Tondokument zu digitalisieren und es gleichzeitig dem Schülern zu übermitteln
- es automatisch zu indexieren
- es in eine didaktische Form zu bringen, indem Pausen für die Schülerantwort zwischen Sätzen automatisch gesetzt werden
- Fragen zu stellen und zusätzliche Erklärungen zum Dokument zu geben.

Der Schüler kann

- weiter mit der gewohnten Umgebung eines Kassettengerätes zu arbeiten
- sofort mit seiner Arbeit zu beginnen, ohne auf das Ende einer Kopie zu warten
- ein Dokument in gesprochenem Tempo hören
- aber auch nur einen Teil des Dokumentes oder eine Antwort darauf hören
- gesprochene Dokumente produzieren
- seine eigene Aufnahme hören und, falls notwendig, den Vorgang wiederholen
- direkt an die gewünschte Stelle des Dokumentes gelangen.

Die Lösung Lavac läuft auf dem Mac unter Virtual /Real PC.

Eine Uebersicht über verschiedene computerunterstützte, sprachlaborartige Unterrichtssysteme mit Macintosh-Unterstützung:

| | Hardware | Software | Kontrolle | Vorteile | Nachteile | Kosten | Beispiele |
|--|---|--|--|---|--|--|--|
| Hardware-lösung | Traditionelle Sprachlabortechnik = Steuerpult und Schülerpult | “Übungen auf Band, Kassette oder CD” | Kassette einsammeln, anhören, benoten | Altbekannt, vorhanden, Übungen und Raum vorhanden | Teuer, meist wenig genutzt | Erfahrungsgemäss hoch, da meist nicht genutzt und da Computerraum separat | Die meisten Schulen haben Sprachlabors in ihren Räumlichkeiten |
| Gemischt Revox | Macintosh Computer. Sprachlabor, Revox Steuerungspult; Böxli für Ton in/out an Schülercomputer; Kabelmaterial | Optional, zum Beispiel Mac Administrator | Visuelle Kontrolle der Schülerschirme (Mit Mac Administrator), ansonsten Sprachlabor | Eigenes Sprachlabornetzwerk, das heisst herkömmliche Sprachlaborübungen sind nutzbar | Relativ kostenintensiv, wenn neues Labor eingerichtet wird | Steuerungspult Böxli Kabelmaterial | Oberstufe Birmensdorf Herr Staubli, Tel. 737 07 76 Ostufebirm@access.ch |
| Gemischt Revox/ Avidanet | Macintosh Computer Avidanet-Netzwerk | Optional, zum Beispiel Mac Administrator | Visuelle- und Audiokontrolle in Echtzeit | Multimedia-Anlage mit 100% Sprachlabor Funktion | Relativ Einrichtungs-intensiv | Für 20 Plätze ca. 30'000.-- | Kanti Rychenberg, Winterthur Herren Müller und Berger Tel 052 242 84 21 / Mail ursmueller1@access.ch |
| Software-lösung | Macintosh Computer, Softwarepaket | Non-Stop Trainer, Lingua Studio oder andere Lernprogramme mit Einflussmöglichkeit der Lehrperson, auch LAVAC, (unter Virtual PC) | Kontrolle und Administration über zentralen Computer im Netzwerk, LAVAC: mit AVIDAnet Echtzeit Überwachung der Sprachübungen | Günstig, einfach installierbar, LAVAC: Digitalisierung von bestehenden Übungen, mit AVIDAnet Schülerkontrolle in Echtzeit | Noch wenige vollwertige Lösungen/ Programme bekannt, ohne AVIDAnet: keine Echtzeit Kontrolle | Günstig, meist unter 100.-. pro Applikation, Schreiben von eigenen Übungen möglich, flexibel | Erziehungsdirektion des Kantons ZH Päd. Abteilung, Sektor Informatik Walchestr. 21, 8090 Zürich 01 / 259 51 50 |
| Zusätzliche Software für die Vernetzung | MacAdministrator Timbuktu, On Guard, Screen to Screen, LANCommander | Programme zur Vereinfachung des Datenaustausches, zur zentralen Ueberwachung oder Wartung | | | | Günstige Softwarelösungen im Bereich von wenigen hundert Franken | Letic AG, Stationsstr. 53, 8603 Schwerzenbach. Tel: 01 / 908 44 11. www.letec.ch (M. Gübeli) Education & Media, Althardstr. 146, 8105 Regensdorf. 01 / 870 09 20. www.edumedia.ch |

4.4. Softwarelösung Zusammenfassung

Nebenstehend eine Übersicht über die verschiedenen Lösungen. Setzen Sie sich einfach mit den angegebenen Adressen in Verbindung. So haben Sie die Gewähr, dass Sie aus erster

Hand die Informationen bekommen, welche Sie für die Einrichtung eines Sprachlabors / einer Macintosh-Anlage benötigen.

Die dritte Lösung (Softwarelösung) wird sicherlich in Zukunft noch einige Anhänger finden und muss noch

ausgereift und pädagogisch ergänzt werden. Je nachdem, was der Lehrer mit seinen Schülern genau bearbeiten oder vertiefen will, reichen oft einfache Multimediaprogramme aus. Will man mehr, dann ist ein offenes System vonnöten, das je nach Anforderung

rungen des Lehrers wächst. Wenn ein herkömmliches Sprachlaborsystem komplett im Computer nachgebildet werden soll, verlangt dies von der Hardware einiges. Man denke da zum Beispiel an den Anspruch, die Bilder und die Sprachaufzeichnungen komplett auf den Lehrerrechner zu übertragen. Ein Problem bei den Softwarelösungen ist sicherlich die Echtzeit-Kontrollierbarkeit der einzelnen Schüler. Heutige Ethernetnetzwerke sind vielfach langsam, sodass (noch) nicht standardmässig die gesamte gewünschte Funktionalität nutzbar ist.

Diese Zusammenstellung wurde von Emanuel Frey, Education Marketing der Firma Apple Computer AG realisiert. Sie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Herzlichen Dank der Firma Education & Media und der Firma Letec AG für Ihre freundliche Unterstützung.

🍏 Apples Beitrag 🍏

Apple Computer trägt aktiv zum Gelingen der Implementation eines Sprachlabors im Computer bei. Dies mit immer leistungsfähigeren Computern, welche für den Lehrer klare Performancesteigerungen aufweist und für den Schüler das Experimentieren und Lernen mit immer neuen und ausgefeilteren Programmen zulässt. Mit Apples neuestem Kind, dem iMAC, wird nochmals ein deutlicher Schritt in Richtung Leistung getan. Der iMAC beinhaltet zu einem Preis von ca. 2000-2500 Fr. alles, was man von einem Schulcomputer erwartet.

Mit den Softwarelösungen Virtual / Real PC kann das gesamte Leistungsspektrum der PC Plattform auf Macintosh Computern genutzt werden. Mit schnellem 100BaseT Ethernet in diesem Gerät werden leistungsfähige Netzwerke und absolute Cross-Plattform-Kompatibilität auch im Schulumfeld realisierbar. Somit ist das volldigitale Sprachlabor nur noch eine Frage von ausgefeilten Softwarelösungen. Erste Gemeinden werden nach der Ankündigung vom 17.8.98 im August/September 1998 mit iMACs ausgerüstet.

Emanuel Frey

ist gelernter Primarlehrer und Bereichsleiter Education der Firma Apple Computer AG in Wallisellen. Sein Tätigkeitsgebiet umfasst die Bereiche Sales und Marketing in der Grundschule und der Sekundärstufe der Schweizer Schulen.

EUROCENTRES

Gratis Cambridge Examen

Beabsichtigen Sie, in den kommenden Monaten Ihr Englisch mit einem Sprachaufenthalt zu verbessern und Ihr Wissen mit einem Cambridge Examen zu beweisen? Dann freuen wir uns, Ihre Weiterbildungsanstrengungen mit einem besonderen Angebot ganz konkret zu unterstützen:

Wir schenken Ihnen die Prüfungsgebühr für ein Cambridge Examen (First, Advanced, Proficiency) im Wert von GBP 65 (rund CHF 160.-)

Informationen: Eurocentres, Seestrasse 247, CH-8038 Zürich
Tel. +41 14855226
e-mail: smueller@eurocentres.com
<http://www.eurocentres.com>

Software kritisch beurteilt

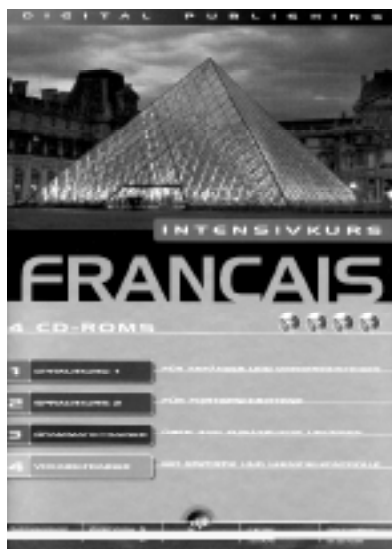
Anton Lachner
Bern

Der moderne Fremdsprachenunterricht ist ohne zeitgemässe Medien nicht mehr denkbar. Nicht etwa aufgrund der vermeintlichen Erwartungshaltung der Lernenden, die in einer medienüberfluteten Welt leben, sondern weil manche Lernaspekte ohne sie weniger effizient realisierbar sind. Landeskundliche und sprachliche Spezifika lassen sich mit Medien um ein Vielfaches einfacher und dabei präziser darstellen. Auch die Übungsformen, die mit Multimediaprogrammen möglich werden, bieten eine unvorstellbare Vielfalt, die auf die individuellen Probleme einzelner Lernender konkret eingehen können. Diese Übungen haben mit den langweiligen (und vielfach nutzlosen) Drills des Sprachlabors überhaupt nichts mehr gemeinsam. Sie entlasten die Lehrkraft von Routine, lassen den Lernenden genügend Zeit für die für sie wichtigen Gebiete und stimulieren - wenn sie gut gemacht sind - zur Eigenarbeit.

In diesem Text sollen einige Lernprogramme (zumeist auf CD-ROM) für das Sprachenlernen vorgestellt und auf ihre Nützlichkeit hin überprüft werden. Aufgrund des knappen zur Verfügung stehenden Platzes werden vor allem die Besonderheiten der Programme betrachtet.

An erster Stelle soll das Programm *Intensivkurs Français* von Digital Publishing (1) vorgestellt werden, das in jeder Hinsicht die gegenwärtigen multimedialen Möglichkeiten nutzt, ohne die technischen Beschränkungen zu missachten. Gleich nach dem Programmstart lädt "Nicole aus Paris", die sich von einem kleinen Monitorfenster aus der linken oberen Ecke kurz auf Deutsch vorstellt, die Benutzer ein, mit ihr zusammen Französisch zu lernen und Frankreich

zu entdecken. Dieses kleine Monitorfenster ist ausserdem Steuerungselement für alle Programmgrundfunktionen. Die restliche Bildschirmfläche zeigt den Ausschnitt einer Europakarte mit Frankreich als Zentrum. Über den Monitor sind 12 Bilder verteilt, die mit Regionen (Antilles, Bretagne, Pas de Calais, Poitou, Aquitaine, Paris, Centre, Rhône-Alpes, Midi-Pyrénées, Côte d'Azur) und sprachlichen Themen (Bases, Prononciation) beschriftet sind. Wenn man auf das Bild der Moderatorin klickt, wird ein Aufklappenmenü eingeblendet, dem man von oben nach unten in der Reihenfolge "Prononciation", "Bases" und den genannten Regionen Frankreichs, beginnend mit Midi-Pyrénées folgen kann. Am Ende des Menüs (leider nicht optisch abgesetzt) kann man wählen, ob die Moderatorin deutsch oder französisch sprechen soll, man kann die Bemerkungen von Nicole auch stumm schalten. Schliesslich lässt sich die "Hilfe" aufrufen und das Programm beenden. Dieser Einstieg ist übersichtlich, vermeidet unnötigen Schnickschnack und animiert - gerade auch durch den Vorschlag von



Nicole, mit der Aussprache und grundlegenden Einführungen zu beginnen - zum Lernen.

Die Ausspracheübungen - die man freilich auch überspringen kann - sind als Nachsprechübungen konzipiert, wobei es für das Nachsprechen und Abhören des eigenen Stimme keinerlei manueller Eingriffe bedarf. Die Aufnahme funktioniert, sobald das rote Aufnahmelämpchen in einem eingeblendet Fenster aufleuchtet. Die Ergebnisse werden von einem Spracherkennungsmodul darüber hinaus sofort in Prozenten der Annäherung an das Original dargestellt. Bei über 90 % Übereinstimmung geht die Übung automatisch zur nächsten weiter; in der Regel sind die Vergleiche, die das Programm vornimmt, zutreffend. Allerdings sind die Überprüfungskriterien undurchsichtig. Wenn man "se" mit stimmhaftem Anlaut ausspricht, werden trotzdem über 90 % Übereinstimmung angezeigt (vielleicht, weil in der Übung das "e" geübt wird?). Merkwürdig aber, dass der Rezensent gerade bei "été" oder "là" (wo kaum etwas falsch gemacht werden kann), mit 50 und weniger Prozent bedacht wurde. Die Ausspracheübungen sind ansonsten systematisch und vielgestaltig und zeigen schlagartig, wie mühselig das Ausspracheüben mit Sprachlabor oder Kassettenrecorder ist. Auch während der anderen Übungen fordert Nicole sinnvollerweise immer wieder auf, an der Aussprache zu feilen. Ich finde es wichtig, dass die Aussprache eine so wichtige Rolle spielt - sie kommt in kommunikativen Kursen oftmals zu kurz.

Die eigentlichen Lektionen (mit den genannten Regionen überschrieben) beginnen alle mit mehreren Dialogen, die jeweils in Form einer vertonten Bildergeschichte präsentiert werden. Diese Geschichten sind thematisch interessant, inhaltlich glaubhaft,

sprachlich anspruchsvoll und auch sehr ansprechend fotografiert - kurzum sehr gut gemacht. Ein "Regiezentrum" lässt nichts zu wünschen übrig. Folgende Funktionen gibt es: Dialog anhören, vor- und zurückspringen, geschriebenen Text in den Sprechblasen ein- und ausblenden, eine deutsche Übersetzung der Sprechblasen anfordern, Äußerungen nachsprechen (sie werden aufgezeichnet, sofort wieder abgespielt und von der Modellstimme gefolgt); die eigene Sprechleistung kann man auch ausgewählten Sprechblasen zuweisen und zeitversetzt abhören, so dass man am Ende (oder an jeder beliebigen Stelle) den Dialog mit der eigenen Stimme hören kann. Freilich kann man auch den Part von nur einer bestimmten Person übernehmen und damit einen realistischen Dialog mit vorgegebenem Text simulieren. Diese Funktion kann sehr motivierend wirken, da man sich auf diese Weise fließend sprechend in einem Dialog findet, in dem man selbst eine aktive Rolle spielt. Darüber hinaus kann man auch die Geschwindigkeit der Sprachausgabe verringern (sogar beschleunigen) - ohne dass sich eine sprachliche Verzerrung ergibt ("Micky-Maus-Stimme").

An die Dialoge schiessen sich vielgestaltige Übungen an, die sich auf die sprachlichen Inhalte der Dialoge beziehen. Zum Beispiel (a) Wörter in die richtige Reihenfolge bringen, (b) Sätze umformen (z.B. negieren), (c) Einsetzübungen (z.B. fehlende Wörter einsetzen), (d) multiple choice (ankreuzen), (e) semantische Übungen (Synonyme suchen, passende Wörter zu Äußerungen suchen) etc.

Das Programm bietet hierbei völlige Hypertextualität und Interaktivität: Jedes Wort eines Textes (leider ausgenommen der Text in den Sprechblasen der Bilder Geschichten) kann in einem Wörterbuch nachgeschlagen werden, wenn man mit der rechten Maustaste auf dieses klickt. Die

Wörterbucherklärungen beinhalten alles Wissenswerte. So z.B. bei "irons" den Hinweis, dass es sich um die 1. Person Plural Futur von "aller" handelt. Zur Grundform "aller", die durch einen nach oben weisenden Pfeil markiert ist, können ebenfalls weitere Informationen abgerufen werden. Jedes nachgeschlagene Wort kann man sich wahlweise von einer Frau oder einem Mann vorsprechen lassen.

Die Eigenleistungen werden vom Programm überprüft; man kann aber auch die Lösungen beliebiger Übungen vorgängig abrufen. Die Eigenleistungen werden von Nicole kommentiert: "Wow, genial" (gefolgt von einem leicht irren Blick), wenn man etwas richtig beantwortet hat. Oder: "Du hast es kapiert, hurrah!" oder "Ich stehe vor einem Genie". Wenn die Aufgaben falsch gelöst sind: "Mir kommen die Tränen", "Was ist denn heute mit Dir los?" oder "Das kann ja wohl nicht wahr sein! Glaubst Du, dass das Französisch ist?" usw. (letzteres ungeschickterweise bei einer Übung, bei der man die Namen von Philosophen mit einer typischen Äußerung von ihnen verknüpfen musste). Es ist sicher individuell, wie diese bewusst ironisierenden flotten Sprüche wahrgenommen werden. Wenn man während ca. 3 Minuten keine Eingaben tätigt, macht sich Nicole bemerkbar mit: "Schläfst Du etwa? Los, wach auf!", "Hallo, ist da jemand?" etc. Es kann auch vorkommen, dass Nicole selbstvergessen lacht, sich die Lippen nachzeichnet - um dann gespielt unbeteiligt auszurufen "Ça va?" oder einem mit einem Glas Wein zuprostet usw. Wem diese Gags, die in der Wiederholung sogar etwas Kultisches erhalten, nicht zusetzen, kann sie abstellen.

Die Übungen sind mit pittoresken Bildern unterlegt, die keineswegs stören, und zumeist einen Bezug zur Übung haben. Auch werden französische Klischees bemüht, so heisst es etwa bei den Zahlen (Übung 6, Erläuterung) als Erklärung für "soixante-

dix": "Da die Franzosen nicht weiter als bis 69 zählen können, haben sie sich eine komische Art und Weise ausgedacht, um doch auf 100 zu kommen."

Die Übersetzungen, die zu den Bilder Geschichten angefordert werden können (sehr einfach mit der ALT-Taste), entsprechen nicht immer dem Stil im Original. Zum Beispiel "Il n'y a pas un chat" wird übersetzt mit "es ist niemand da" anstelle mit "keine Menschenseele zu sehen" o.ä.

CD 2, die sich mit den Regionen Auvergne, Bourgogne, Pyrénées, Périgord, Provence, La Loire, Corse, Picardie, Paris, Alsace beschäftigt, ist ansonsten genauso aufgebaut wie CD 1. Der "Grammatiktrainer" auf CD 3 ist von Erscheinungsbild und Bedienung her identisch mit den anderen CDs und bietet vertiefende Übungen zu folgenden grammatischen Bereichen: être / avoir, articles, substantifs, présent, adjectifs, pronoms, phrases, futur, passé. Mit dem "Vokabeltrainer" auf CD 4 kann man aus einem vorgegebenen Gesamtglossar eigene Vokabelverzeichnisse erstellen und mit diesen üben. Damit mehrere Personen auf dem gleichen Gerät mit dem Programm arbeiten können, identifiziert man sich mit einer von 6 abgebildeten Personen. Die Übungen sind vielseitig, betreffen sowohl Phonetik als auch Semantik und reichen vom Wortdiktat über Lückentext etc. bis Multiple-Choice-Fragen, erlauben diverse Formen der Sortierung (alphabetisch, nach Ergebnissen, nach der Zahl der Versuche etc.); auch die Dokumentation der eigenen Arbeit lässt nichts zu wünschen übrig: die Anzahl der Versuche wird registriert, wann man zuletzt geübt hat, wieviele Übungen in Prozent richtig waren usw. Für einen Vokabeltrainer sind die Übungen anspruchsvoll; allerdings kann es auch sinnlose Fragen geben. Bei einer Multiple-Choice-Übung wird man z.B. gefragt, für das deutsche Wort "mask.; Vorname" das frz. Pendant

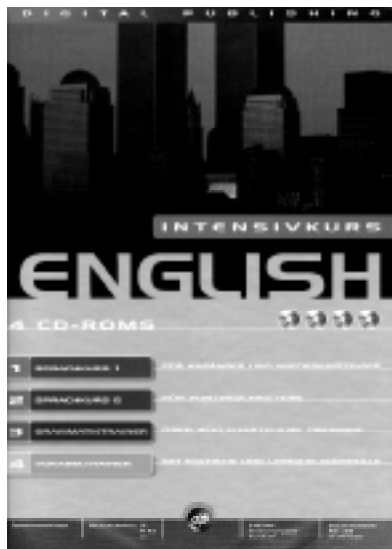
zu finden. Als Lösung verlangt wird "vincent", nicht die Übersetzung von "Vorname", sondern eben der Vorname "Vincent" (noch dazu klein geschrieben). Das kommt von der automatisch generierten Umkehr des Wörterbuchs, das nicht manuell nachbearbeitet wurde. Wünschenswert wäre auch, wenn angegeben wäre (zumindest einblendbar), aus welcher Lektion die Wörter stammen, wenn man mit dem Gesamtglossar arbeitet, damit man den jeweiligen Kontext auf der betreffenden CD einsehen kann.

Die CD "Kommunikationstrainer" - mit dem Untertitel "mit Videomoderator und Spracherkennung" - bietet in Wirklichkeit weiterführende Themenübungen wie se présenter, activités, rencontres, se déplaçer, consommer, s'exprimer, nature etc. Zu jeder dieser Übungen gehören je 4 bis 5 Dialoge, die in den schon beschriebenen ansprechenden Bildergeschichten präsentiert werden, und den dazu gehörenden Übungen.

Dieses Multimediapakete bietet ein schier unerschöpfliches Reservoir an sprachlichem und landeskundlichem Material, das in didaktisch sinnvoller und sehr ansprechender Weise dargeboten wird. Natürlich ersetzt es keinen Unterricht - und schon keine Konversationsübung mit Einheimischen. Aber es bereitet auf diese Konversationen bestens vor und entlastet auch den Unterricht (und die Lehrkraft) von zeitraubenden Übungen, für die sie nicht benötigt wird. Überflüssig zu erwähnen, dass die CD-ROMs unter Windows 95 sehr einfach zu installieren sind (einfach einlegen) und über eine ausführliche Hilfefunktion verfügt.

Das englische Pendant zur vorgestellten CD-Serie, *Intensivkurs English* (2) ist ebenso aufgebaut und überrascht mit peppigen Bildern. Hier führt nun Larry aus San Diego, California durchs Lernprogramm. Was über das Französischprogramm gesagt wurde,

gilt auch für das Englischprogramm. Nur: Larrys irres Lachen in zu langen Pausen erschrickt einen richtig, auch erscheint er weniger charmant als Nicole. Neben "Basis" und "Pronunciation" sind die Lerninhalte auf folgende Orte und Gebiete verteilt: San Francisco, Los Angeles, Las Vegas, Arizona, Hawaii, Chicago, New York, Atlanta, New Orleans, Florida (CD 1) und Boston, New York, Chicago, Atlanta, Washington, Orlando, San Francisco, Los Angeles, Canyonland (CD 2). Das Programm bietet witzige Dialoge voller Überraschungen. Auf CD 1 (New York / Stranger in New York) wundert man sich über die unbedarfte Touristin, die in New York nach dem Empire State Building fragt. Am Ende des Dialogs stellt sich heraus, dass der überaus freundliche Ortsansässige der "Hinterwäldlerin" (hillbilly) aus Idaho 60 Dollars gestohlen hat! Das ist ein mutiger Beitrag zur Landeskunde! Etwas überraschend ist freilich die Tatsache, dass gleich in der ersten Lektion das Schimpfwort "You dirty son of a bitch" im Rahmen eines Duells zwischen Wyatt Earp und Ike Clanton vorkommt. Das Setting für die in den ersten Lektionen eines Lehrwerks unabdingbare Vorstellung der eigenen Person ist übrigens sehr innovativ



in den Rahmen dieser überlieferten Story aus dem Wilden Westen eingebettet.

Obwohl die CDs völlig gleich konzipiert sind, ist ihr Lokalkolorit absolut stimmig. Es ist anzunehmen, dass die auch für die Sprachen Italienisch und Spanisch vorliegenden CD-ROMs ebenso empfehlenswert sind wie die hier vorgestellten. Und wie bisher mit weiteren Auflagen bestehende Unzulänglichkeiten verbessert werden. Man fragt sich aber, warum den Benutzern bei einem so wohlkonzipierten Programm jegliche Angabe zu den Autoren, Programmierern und Sprechern vorenthalten wird.

Das Programm *Tell me more, the complete method*, ist für die Zielsprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Französisch und Italienisch in verschiedenen Stufen verfügbar. Die gleiche CD-ROM richtet sich an Lernende verschiedener Ausgangssprachen, die im Setup-Programm ausgewählt werden: E, F, D, I, Sp; weitere elf Sprachen sind offenbar noch vorgesehen, waren aber auf der mir vorliegenden CD nicht aktivierbar. Auch die für die Installation nötigen Hinweise erfolgen in der gewählten Sprache. Um sich mit den Funktionen des Programms vertraut zu machen, kann man eine Demo ansehen, bei der von einer männlichen Stimme in der gewählten Sprache in 4 Minuten in die Funktionen eingeführt wird. Diese Endlosschleife verfügt leider über keinen eleganten Ausgang; mit der Taste ESCAPE kann man die Demo aber abwürgen.

Hier soll nur *Tell me more, the complete method, English*, Stufe "Beginner" vorgestellt werden. (3) Die CD-ROM wird nach dem Einlegen automatisch gestartet, und man wird aufgefordert (um für eine individuelle Lernerdatei identifizierbar zu sein), seinen Namen einzugeben. Daraufhin erscheint das im übrigen auf allen CD-ROMs gleiche Eingangs-

nämlich ein Filmstudio, dessen Requisiten bestimmte Funktionen versinnbildlichen. So steht z.B. ein Bücherstapel für "Glossar und Grammatik", ein Schreibheft für "Übungen", ein Mikrofon für "Aussprache", die Klappe für "Dialog", die Kamera für "Video"sequenzen, ein Mischpult für "Optionen", ein "Oscar" mit Pokal für "Ergebnisse", eine Kleiderstange für "Wahl der Lektionen" eine Fragezeichen auf dem Teleprompter für "Hilfe", die Ausgangstüre für "Verlassen"; beim Anklicken eines dieser Objekte wird die jeweilige Funktion in der Ausgangssprache verbalisiert. Durch die unsortierte Verteilung der Funktionen über den Bildschirm wird keine fixe Lernreihenfolge vorgegeben; die Lernenden werden vielmehr angehalten, autonom zu entscheiden, was sie üben wollen. Bei den einzelnen Übungen werden die gleichen Requisiten auf allen Bildschirmseiten am unteren Rand angezeigt - was die Navigation durch diesen Wiedererkennungseffekt erleichtert, zusätzlich findet man die Funktionen "Hauptmenü" (Regiestuhl) und "Zurück" (ein Linkspfeil auf einer Filmrolle, auf der ansonsten alle Requisiten plazierte sind). Die "Wahl der Lektionen" kann leider nicht vom unteren Bildschirmrand getroffen werden, sondern man muss den Weg über das Hauptmenü gehen. Die Schaltfläche "Wahl der Lektionen" eröffnet das Menü "Describing Oneself; Wahl der Lektionen"; bei der Auswahl von "Introductions" findet man sich wieder im Eingangsbild mit dem Filmstudio - nur dass jetzt die Kamera blinkt und einen somit auffordert, einen Film abspielen zu lassen. Dieser programmtechnische Kunstgriff ist unnötig, weil damit ein zusätzlicher Benutzergriff gefordert wird. Es wäre ökonomischer gewesen, wenn der Film gleich abgelaufen wäre. Der hier gezeigte Film über die Raupe, die zum Schmetterling wird, wird auch bei einer anderen Lektion (z.B. "Nouns and Adjectives") einge-

setzt - nur dass die Übungen andere sind. Die wiederholte Verwendung gleicher Videos in anderen Kontexten kann die Lernenden irritieren, insbesondere wenn der dazugehörige Text ein anderer ist. So etwa wird bei "Describing oneself" dasselbe Video wie bei "How to count" mit anderem Text verwendet. Das ist enttäuschend, weil man annehmen muss, dass auch noch andere Teile auf der CD-ROM repetitiv sind.

Als eine besondere Übungsform kann man in einen Dialog mit dem Computer treten. Auf einen gesprochenen Stimulus des Computers hin muss man nach einem Tonsignal eine von drei geschriebenen vorgegebenen Sätzen (Fragen oder Antworten) ablesen. Der Trick dabei: Das Programm analysiert über ein Spracherkennungsmodul das Gesagte. Jede der drei Möglichkeiten ist gültig und führt zu unterschiedlichen Computerreaktionen. So fordert die Programmstimme einen z.B. auf: "Now, tell me about yourself!" und auf jede der drei Lernerantworten hin erfolgt eine individuelle, hier in Klammern angegebene Reaktion. Lernerantwort a: "What would you like to know?" (Es kommt automatisch die nächste Frage: "You are nineteen, aren't you?"), Lernerantwort b: "I'm French." (Yes, I know that), Lernerantwort c: "I don't speak English very well" ("You'll learn quickly"). Diese Dialogform bereichert ohne Zweifel die Palette der maschinengestützten Übungsformen, aber in der vorliegenden Anwendung sind Zweifel angebracht, wozu das eigentlich nützlich sein soll.

Bei den phonetischen Übungen scheint mir dagegen die Spracherkennung im Prinzip sinnvoll einsetzbar zu sein. Man bekommt Phonogramme des Stimulus und der Eigenleistung gezeigt, die einem direkt ablesen lassen, wie nah man an der Vorlage ist. Allerdings nimmt es das Programm mit Aussprache hier auch nicht immer sehr genau. Wenn man anstelle von "in the bathroom"

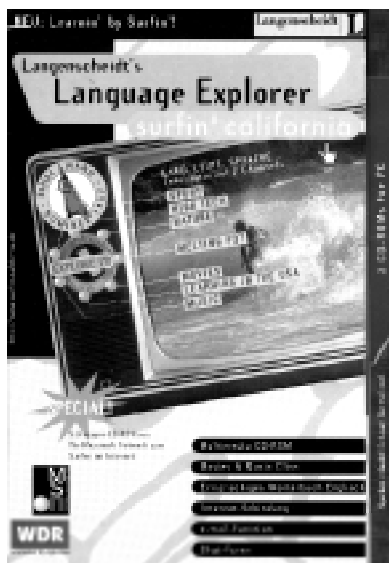
falsch "in se basroom" spricht und die Satzintonation stimmt, dann akzeptiert das Programm dies als gute Leistung. Sagt man statt "a car boot" falsch "a car boat", wird das akzeptiert. Die sonstigen Übungen sind i.d.R. abwechslungsreich, wenn auch nicht immer direkt zum Inhalt der eigentlichen Lektion passend oder gelegentlich auch nonverbale Informationen aus den Videos abfragend. Leider kann man unbekannte Wörter in den geschriebenen Texten nicht direkt durch Mausclick nachschlagen, sondern muss über die Menüleiste am unteren Bildschirmrand "Glossar und Grammatik" aufrufen und das Gesuchte dort wieder eingeben. Bedauerlicherweise wird immer zuerst das Fenster "Grammatik" gezeigt, und man muss "Glossar" extra auswählen - ganz gleich, in welchem Zustand man das Fenster "Glossar und Grammatik" beim letzten Mal verlassen hat. Über Buchstabenreiter kann man das gewünschte Wort dann aussuchen und erhält eine deutsche Übersetzung. Das erfordert bis zu 5 Mausclicks - vier zu viel, wenn man bedenkt, dass man das Glossar, ja direkt aus dem Text heraus aufrufen können sollte. Auch in Bezug auf die Grammatik macht sich die fehlende Hypertextualität bemerkbar. Man kann z.B. bei einer Übung, bei der es um Präpositionen geht, nicht die im Modul "Grammatik" vorhandenen Informationen direkt abrufen, sondern muss "Grammatik" aufrufen, auf Seite 3 blättern und "Präpositionen" auswählen.

Vorbildlich ist die Tatsache, dass man beliebige Parameter individuell einstellen kann (u.a. verfügbare Zeit für Übungen, Einleitungsmusik abstellen, Toleranzschwelle des Programms etc.). Über den eingegebenen Benutzernamen kann man nach einem Unterbuch wieder an der Stelle weiterfahren, an der man aufgehört hat. Die Rückmeldungen durch das Programm können gelegentlich als penetrant empfunden werden. So er-

hält man bei richtigen Antworten Applaus, lässt man sich die Antworten aber vor der Eigenarbeit zeigen, wird man mit Buhrufen beschimpft. Die CD-ROMs "Intermediate" (Themen: The Weather, Inviting Friends, Entertainment, Ordering breakfast, Ordering a Meal, Renting a Villa), "Advanced" (CD 1 transport [Auto-, Zug- und Flugverkehr], CD 2 At customs, at the hotel, Sightseeing) und "Business" (first contacts, at the fair trade, taking a first order, handling complaints, overdue invoices, arranging a visit) sind gleich aufgebaut.

Die Stärke des Programms liegt sicher in der kurz skizzierten Spracherkennung, also bei einer echten Interaktivität. Dafür wurde das Programm auch auf der Worlddidac 1998 in Basel mit dem "Worlddidac Award" ausgezeichnet. Leider kommen die thematische Stringenz und die sprachliche Systematik etwas zu kurz. Da das Bildmaterial nicht ausgepägt zielsprachenkulturspezifisch ist, muss angenommen werden, dass es für alle Sprachprogramme gleich konzipiert wurde, was unter dem Gesichtspunkt der Authentizität eher abzulehnen ist. Das Programm ist technisch sehr ausgereift, aber didaktisch noch überarbeitungsfähig.

Beim *Langenscheidt's Language Explorer, Surfin' California* (4) erscheint nach der (notwendig) manuellen Installation auf dunklem Hintergrund, auf dem ein Wellenreiter zu sehen ist, ein 45 Sekunden langer Vorspann mit bibliographischen Angaben und unnützen Bild- und Töneffekten, der nicht unterbrochen werden kann. Nach diesem Spektakel verteilen sich in ästhetisch-minimalistischer Manier am linken und rechten Bildschirmrand zwei Menüs. Das linke, mit "channels" überschrieben, ist das Inhaltsverzeichnis und bietet die Themen sport, high tech, melting point, movies, music and learning in the usa, das rechte, mit "tools" über-



geschrieben, ist das Navigationsmenü: help, dictionary, path, find, maps, go online, exit verbergen sich hinter dem Aufklappmenü.

Das Programm bietet in Form von Kurztexten und kurzen Quicktime-Videos (etwa 1/4 Bildschirmgröße) eine Fülle von landeskundlichen Informationen zu den genannten Themen. Als positiv hervorzuheben ist das mit "find" überschriebene thematische Gesamtglossar in Form eines Rollbalkenmenüs, das einen von "air quality" über "asian american music", "easy rider", "star wars" bis "frank zappa" alle Themen direkt erschliesst, indem es einen direkt dorthin führt. Es ist erstaunlich, dass diese Hypertextualität bei den sprachlichen Funktionen nicht vorgesehen ist: Das Programm bietet zwar ein Wörterbuch, doch kann man Wörter in den Kurztexten nicht einfach durch Anklicken nachschlagen, sondern muss sie markieren, kopieren, das Wörterbuch aufrufen, das gesuchte Wort einfügen - oft mit dem Ergebnis, das es in dem Wörterbuch nicht enthalten ist (z.B. immigrant, example, founded etc.). Manche Texte können gar nicht markiert werden, da sie als Grafik abgelegt sind (oft die Überschriften). Jeder Internettext bietet doch schon seit ei-

nigen Jahren durch hervorgehobene Textteile bequemere und sinnfälligere Verzweigungen. Die Erläuterungen im Wörterbuch sind einsprachig und werden auf Anfrage von einer männlichen Stimme vorgelesen.

Das Programm geizt nicht mit visuellen und akustischen Effekten (Beim Öffnen von Textfenstern zischt es z.B. - die Programmierer konnten sich offenbar gegenüber den Didaktikern durchsetzen). Zu den Videos gibt es keine inhaltlichen Hilfen; so gibt es kein verschriftetes Skript, was das Verstehen erleichtert und die Möglichkeit des Nachschlagens erst gegeben hätte. Vermisst wird auch eine gewisse Stringenz und Vorhersagbarkeit der Programminhalte. Nicht zu allen Themen sind nämlich Videos abrufbar. Es handelt sich nicht um ein eigentliches Lernprogramm mit einer linearen Progression, sondern um ein Informationsangebot für an Kalifornien Interessierte. Enttäuschend sind gerade in diesem Zusammenhang 7 grafisch unspektakuläre Karten von Städten und Regionen Kaliforniens, die keine Verzweigungen (Bilder, Text etc.) bieten.

Die Funktionen "go online" und "web link" funktionieren nicht. Man kann aber mit einem beliebigen Internet-Programm dorthin gelangen, um festzustellen, dass die Seite www.surfin-california.de aufgelöst und in die Site "www.-learning.station.com" integriert wurde. Allerdings bietet diese Seite nichts Neues zum Thema Kalifornien und ist sprachlich weit unter dem Niveau der besprochenen CD-ROM.

Das Programm ist eher eine Entdeckungsreise durch die Facetten des trendigen Lebens in Kalifornien als ein Sprachlernprogramm. Es ist für fortgeschrittene Lernende, die an Kalifornien interessiert sind, sicher ganz reizvoll.

Langenscheidt's Fit in English (5), das auf 1 CD-ROM untergebracht ist,



ist ein interaktives Lernprogramm für den Umgang mit Texten, welches das Leseverständnis schult und Vokabular im Kontext erschliessen hilft.

Das Programm bietet eine Fülle von Texten, die man sich vorsprechen lassen und ausdrucken kann und zu denen es zahlreiche abwechslungsreiche Übungen gibt. Die 60 Texte sind unterteilt in die Sparten Stories, Articles, Letters und Others (u.a. Anzeigen, Lebenslauf, Gebrauchsanweisungen) und können nach Textsorte, Thema (Titel) und Länge ausgesucht werden. Die Texte werden vorgesprochen, und zwar teils in britischem Englisch, teils in amerikanischem Englisch.

Bevor man mit dem Programm arbeiten kann, muss man erst eine mühselige Prozedur durchlaufen. Nach der Installation erscheint ein weisses Fenster mit einem blauen Feld, an dessen oberem Rand in einer Eingabezeile der Cursor blinkt. Dies ist nicht gerade sehr einladend - man ist orientierungslos. Ausserdem findet man eine Fernbedienung ("Help") und ein Paar Turnschuhe ("Go to") vor. Die Funktion zweier Bilder - je in der linken und rechten Ecke - nämlich einer Kaffemaschine und einer Rose, an der eine Filmrolle hängt, sind unklar. Sie dienen offenbar nur der Ausschmückung der Seite. Der Benutzer bleibt etwas ratlos. Erst über die Taste "help", die man hinter der Fernbedienung suchen muss, erfährt man, dass man in die Eingabezeile seinen Namen einzugeben habe, wenn

man das Programm zum ersten Mal benutzt. Diese Information wäre sinnvollerweise gleich auf dem aktuellen Bildschirm angezeigt worden. Nach dem erfolgten Anmelden wechselt der Monitor und mit ihm die funktionslosen Abbildungen: Nunmehr wird ein Spannbrett mit Sonnenbrille und eine Hand gezeigt, die mit einer kleinen Weltkugel Jojo spielt. Alles sinnlos - und führt zu unnötigen Tastenklicken.

Die Funktionsweise des Programm soll anhand der Textsorte "Stories" dargestellt werden. Es erscheint ein Inhaltsverzeichnis der 16 Stories, die sich nach "all", "short" und "long" aufrufen lassen. Dies ist zweckmässig, denn so kann man je nach verfügbarer Zeit den entsprechenden Text auswählen. Leider muss man den durch Bewegen der Maus markierten Text wieder an eigener Stelle mit "OK" bestätigen (1 Mausbewegung zu viel). Ärgerlich ist, dass ein vom Programm selbst hervorgehobener Text (immer der oberste im Inhaltsverzeichnis ist rot markiert) noch zusätzlich vom Benutzer markiert werden muss.

Will man einen bestimmten Textabschnitt vorlesen lassen, so kann man diesen (im Rahmen der vom Programm vorgegebenen Absätze) markieren. Das grösstes Manko hierbei ist die fehlende Hypertextualität: Man kann Wörter nicht direkt nachschlagen, sondern muss das Lexikon aufrufen, das in einem kleinen Fenster neben dem Text aufgeht. Dort muss man die gesuchte Vokabel erneut eintippen. Eine Verknüpfung zwischen "Lexikon" und "Grammatik" besteht leider auch nicht. Manche sog. lexikalischen Phänomene bedürfen ja durchaus einer grammatischen Erläuterung.

Die Fragen zum Text sind vielfältig; allerdings findet man die Fragen nur durch Zufall. Wenn man nicht detektivisch vorgeht (z.B. den Hilfenknopf aufruft und den langen Text aufmerksam liest), meint man, dass es

nur eine Übungsform gibt. Daran ist auch die Anzeige "1/1" am unteren Rand der Übungsseite schuld, die suggeriert, dass man die einzige verfügbare Übung vor sich habe (der rote Rechtspfeil kann leicht übersehen werden). Diese Angabe bezieht sich in Wirklichkeit aber nur auf den aktuellen Übungstyp. Tatsächlich hat es noch mehrere Übungstypen zum inhaltlichen Textverständnis (Einsetzübungen, Überprüfen von Statements - multiple choice etc.). Fragen zur Stilistik beschränken sich darauf, um welche Textsorte es sich handelt; man muss wählen zwischen: a fable, a myth, a true story, an anecdote. Die Überprüfung der eigenen Antwort muss man sich durch Mausclick selbst abholen; wenn man falsch gewählt hat, sind keine Hinweise erhältlich, woran man - z.B. im spezifischen Fall - die entsprechende Textsorte erkennt. Man hätte die Benutzer z.B. auf bestimmte Textsignale hinweisen können und sie bei einem zweiten Anhören speziell darauf achten lassen können.

Die weiteren Übungstypen lauten u.a.: Genre (Textsorte), Scanning (fehlende Wörter einsetzen), Getting the Facts (Fragen zum Inhalt), Inference (Auswahl aus verschiedenen Statements), Connotation (Zuordnung von Wörtern aus Wörterliste zu bestimmten Kategorien), Main idea & topic (Hauptinhalt in einem Satz aus einer Liste auswählen), References (es werden Fragen zu einer bestimmten Textpassage gestellt, die im Text farblich hervorgehoben wird - sehr praktisch), Cause & Effect (Argumentationszusammenhänge herstellen aus einer ungeordneten Liste), Sequencing (z.B. Argumente in chronologischer Reihenfolge ordnen).

Die Übung "Connotation" ist manchmal problematisch: In dem Text "Foot Binding in China" muss man Wörter aus einer Liste den Kategorien "positive" oder "negative" zuordnen. Während man "binding", "deformed" und "suffering" problemlos der Kategorie

“negative” subsumieren kann, fällt dies bei “improve” oder “chances” schwer. Im Text heisst es, dass das Füssebinden dazu gedacht war, die Heiratschancen der Frauen zu erhöhen. Streng logisch betrachtet, ist dies positiv, aber das Mittel, das zu dieser Chancenerhöhung führt, ist eindeutig negativ. Beim Überprüfen des Resultats stellt sich darüber hinaus heraus, dass “binding” nicht als “negative” einzustufen ist, und “chances”, “good” und “improve” der Kategorie “positive” zuzuordnen sind. Das heisst, die Konnotation der Wörter wird kontextunabhängig geprüft, was bei einem Programm zum Training des Textverständnisses eigentlich nicht angebracht ist.

Die Übungstypologie wird z.T. vage angegeben, auch ist nicht immer klar, auf welche Person einer Geschichte sich die Aussagen, aus denen die zutreffende ausgewählt werden muss, beziehen. Manche Übungen sind schlicht unverständlich. So findet man unter der Überschrift “Inference” eine Liste mit acht Adjektiven (z.B. naive, romantic, desperate etc.), zu denen man entweder “probably” oder “we don’t know” ankreuzen muss. Auch hier wieder: auf wen beziehen sich diese Angaben? Auf denjenigen, der die Flaschenpost verfasst hat, auf den Finder derselben oder dessen Bekannten, der französisch spricht?

Man kann zwar mit der Schaltfläche “Comprehension Tips” Hilfestellungen zur Funktion der Übungstypen abrufen, (Liste von 22 Übungstypen), doch ist diese Erläuterung recht einfallslos gemacht: Zu jedem Stichwort findet man z.T. über mehrere Seiten gehende Erklärungen mit Beispielen, die man lesen muss (im übrigen nicht drucken oder über Markieren in ein eigenes Textprogramm kopieren kann).

Die Darstellung der Übungen ist nicht sehr übersichtlich. Beispielsweise sind die Lücken nicht erkennbar, in die man auszuwählende Wörter einfügen muss. Der Lernende muss seine Ant-

worten sofort überprüfen, denn seine Auswahl wird nicht gespeichert. Allerdings kann man die Ergebnisse quer durch alle Fragetypen in einer Statistik abfragen; und zwar (a) wieviel Prozent der Übungen wurden mit (b) welchem prezentualen Resultat bewältigt. Leider ist diese ansonsten sehr nützliche Liste nicht interaktiv; d.h. man kann nicht z.B. speziell den Übungstyp “Getting the facts” direkt auswählen, wenn man hier z.B. schwach war.

Von der Navigation her problematisch ist, dass einzelne Menüs nicht über die Funktion “Annulieren” verfügen. Wenn man beispielsweise auf “Go to” klickt, kann man nur zwischen “Login” und “Quit” wählen. Unter “Go to” hätte ich im übrigen eher den Gang zu spezifischen Übungen o.ä. verstanden. Leider gibt es in keinem Fenster eine Taste für “zurück”, was viele zusätzlich Tastendrucke notwendig macht.

Im ganzen ist es ein recht gutes Programm für die Übung des Leseverständnisses. Es müsste aber klarer gegliedert werden und manche Eingabeschritte könnten verkürzt werden. Die ausgewählten Texte und die Übungen sind ansonsten sehr gut.

Das Erscheinungsbild des *Multilevel Business English Programme* (6) ist sehr übersichtlich. Ein querliegendes Ringbuch mit fünf Reitern (1-10, 11-20, 21,-30, 31-40, Ref.) zeigt beim Anklicken eines Reiters die Inhalte der Lektionen an. Dieses Register bezieht sich auf die beiden CD-ROMs, aus denen das Programm besteht. Wenn man “31 Your colleagues” wählt, muss man CD 2 einlegen, und kann dies leider nicht rückgängig machen, da eine entsprechende Funktion fehlt. Die weitere Navigation ist ansonsten sehr übersichtlich: Es erscheint ein Fenster mit (hier 10) kleinen Kärtchen, die anklickbare Übungen symbolisieren; diese sind mit den Symbolen Bleistift (monomediale Übung, oft Lückentext), Lautsprecher

(die Fragen werden vorgesprochen) und Mikrofon (Sprachlaborfunktion) medientypologisch unterschieden. Die restlichen Darstellungen (Text und ggf. Bilder) sind jedoch so klein, dass man sie nicht verstehen kann. In der Fusszeile hat es folgende Navigationselemente: Buch (Wechsel zur “Reference Section”), “i” (Information / Hilfe), nach rechts weisende Hand (Prüfung der eigenen Eingaben auf Korrektheit), Tür (zurück).

In grossem Kontrast zu der übersichtlichen Darstellung stehen Lerninhalte, Übungstypen und das Lernniveau. Die Übungen sind eher einfallslos. Beim Lückentext sind von vier gegebenen Wörtern / Phrasen alle vier einzusetzen. Oft kann man schon am Artikel erkennen, welches die richtigen Antworten sind. Bei den Sprachlaborübungen wird einem ein kurzer Text in Frage und Antwort (i.d.R. vier Sätze) vorgesprochen. Dabei wird weder in der mündlichen (immer die selbe Sprecherin) noch in der schriftlichen Darstellung (gleiche Farbe, eine formale Unterscheidung) zwischen Fragen und Antworten getroffen. Wenn man die Übung das erste Mal sieht, weiss man gar nicht, was zu tun ist. Freilich kann man in der Hilfetaste eine Erklärung abfragen, aber das ist umständlich. Zudem wird diese Erklärung mündlich gegeben, was viel Zeit in Anspruch nimmt. Sinnvoll wäre es gewesen, die Hilfe interaktiv anzubieten (beim Überfahren der Tasten könnten z.B. Sprechblasen eingeblendet werden). Didaktisch fragwürdig ist, dass man Frage *und* Antwort nachsprechen muss. Eine eigentliche Fehlerkorrektur ist nicht gegeben. Nach drei Fehlversuchen wird die richtige Antwort eingeblendet.

Neben den normalen Lektionen gibt es für je neun Lektionen “Review Lessons” mit je 50 Fragen. Diese Fragen muss man in einem Stück über sich ergehen lassen. Dies dauert zwar nur ca. 5-10 Minuten, bedauerlich ist aber, dass man nicht an einer be-

stimmten Stelle beginnen kann. Die einzige Rückmeldung vom Programm ist: "You have 48 correct answers from 50 questions." Man hat keine Möglichkeit, die fehlerhaften Antworten anzusehen, zu korrigieren, geschweige denn irgendwelche Informationen zu den eigenen Fehlern abzufragen.

Die Adressatengruppe ist sehr gross; man kann als Unterrichtssprache ("information language") neben britischem und amerikanischem Englisch noch Französisch, Spanisch, Italienisch, Deutsch, Ungarisch, Polnisch, brasilianisches Portugiesisch, Mexikanisches Spanisch, sogar Schwizerdeutsch, Japanisch, Chinesisch und Koreanisch auswählen. Bei der Zielsprache kann zwischen britischem und amerikanischem Englisch unterschieden werden. Es ist fraglich, ob die gebotenen Texte etwas mit Business English zu tun haben. Das Niveau ist ausserdem sehr niedrig. Die gesprochenen Texte sind darüber hinaus von minderer technischer Qualität.

Da die Taste "Fenster" neben der "Weiter"-Taste zugleich die "Exit"-Taste ist, kann es passieren, dass man unfreiwillig das Programm verlässt. Dies ist insbesondere bei dem obligatorischen CD-Wechsel ein Problem, wenn man auf das Fenster statt auf die nach rechts weisende Hand klickt.

Es handelt sich um ein belangloses Programm. Es ist unverständlich, dass ein so renommierter Verlag wie der Hueber Verlag dieses Programm - eine Fremdproduktion - in seinem Sortiment führt. Obwohl es schon mindestens 3 Jahre alt ist, findet man es immer noch im aktuellen Katalog.

Das Programm *Lingua Studio; Non Stop English 1*, das auf 1 CD-ROM geliefert wird, ist abgestimmt auf das gut eingeführte Englischlehrmittel "Non Stop English 1" von Gaynor Ramsey, kann aber ohne weiteres auch unabhängig davon zum Selbststudium und zum Auffrischen vorhande-



ner Englischkenntnisse benutzt werden. (7) Es wurde offenbar aus dem weiter unten vorgestellten "Non Stop Trainer" weiterentwickelt. Nach der Installation (einfach und problemlos) und der Personalisierung der Arbeitskopie erscheint ein erfrischend einfaches und klares Ausgangsbild auf zurückhaltend blaugrauem Hintergrund, das auf jeden Zierat verzichtet: Man kann aus 27 "Units", die inhaltlich den Units des gedruckten Lehrwerks entsprechen, auswählen. Auf der rechten Seite finden sich in einer senkrechten Zeile die Programmsteuerungselemente, nämlich Beenden, Inhaltsverzeichnis, alle eigenen Aufnahmen löschen, Einstellungen, Hilfe und Papierkorb (zum Löschen von Aufnahmen einer bestimmten Lektion).

Nach der Wahl einer Unit erscheint ein ebenso klares Bild, das in mehrere Abschnitte (Übungen) gegliedert ist. Bei Unit 1 sind dies (a) Listening, (b) Intonation, (c) Is she...? Is he...?, (d) Yes, it is. / No it isn't., (e) Are you...?, (f) Talk to Maria. Es sind jeweils sechs abwechslungsreiche Übungstypen, von denen der letztere ein Dialog mit einer Person ist, bei dem man als Lernender einen aktiven Part übernimmt. Beim Start einer Übung findet man neben den bekannten noch neue Programmsteuerungselemente vor: (a)

Eine Kontrollzeile, mit der Text abgehört, aufgenommen oder der ganze Vorgang gestoppt werden kann. (b) Eine Indexzeile, die einem zeigt, in welcher Übungsaufgabe man sich befindet; hier kann man auch weiterblättern. (c) Ausserdem lassen sich die Lautstärke, die eigene Aufnahmedauer und die Geschwindigkeit, in der die einzelnen Phasen (Stimulus, Aufnahme, Abspielen) dargeboten werden, regeln. Darüber hinaus findet man ein Wörterbuch (in beiden Richtungen) und eine Grammatikübersicht. Diese Funktionen sind sehr übersichtlich angeordnet, können über eine interaktive Hilfe mit klaren Beschreibungen versehen werden und bieten alles, was man braucht.

Eine Aufgabenstellung wird abgespielt, sobald man auf den Startknopf klickt. Was zu tun ist, wird in geschriebenem Englisch angegeben. Man muss zumeist Fragen beantworten, die einem vorgesprochen werden, indem man das entsprechende ankreuzt oder indem man die entsprechende Antwort in das Mikrofon spricht. Im Anschluss an das Abhören des eigenen Resultats erhält man je nach Übung die richtige Antwort, die man auch wieder nachspricht und abhört. Bei Übungen mit Aufnahme-funktion kann man die einzelnen Aufgaben einer Übung durch entsprechenden Knopfdruck automatisch ablaufen lassen.

Beim Abspielen des Dialogs stören die Pausen. Man kann sie zwar verringern, besser wäre aber, wenn das Programm selbst erkennen würde, wann der Lernende zu Ende gesprochen hat. Dass überall interaktive Hilfen verfügbar sind, ist positiv zu verzeichnen.

Sehr motivierend ist die Tatsache, dass man gleich in der 1. Lektion in einen Dialog mit einer Person treten kann. Dieser Dialog wird aufgezeichnet und kann im Zusammenhang wieder abgespielt werden. Die Autoren haben an viele Details gedacht. Man muss sich z.B. als Frau oder als Mann beim

Programm anmelden (dann erscheint das Gesicht, das als Symbol für die eigene Sprechfunktion verwendet wird, mit dem richtigen Geschlecht. Die Übungen lassen sich jederzeit abbrechen, und man gelangt mit wenigen Mausklicks zum Inhaltsverzeichnis zurück.

Eine schöne Überraschung bietet Unit 17, in der sechs Jugendliche - alle etwa im Alter der Lernenden - im Video etwas über sich erzählen. Ausser Claire alias Tina alias Maria sind nämlich ansonsten nur ältere Personen im Video zu sehen, die zudem ständig die Rollen wechseln. Man hätte sich mehr Bilder und Videos gewünscht, die aus der Erfahrungswelt der jugendlichen Lerner stammen. Schade, dass in Lernprogrammen immer Ältere als Lehrer auftreten.

Der *Non Stop Trainer 1 & 2* für Englisch, der auf je 2 Disketten geliefert wird, wird von zwei unverknüpften Modulen aus gestartet (Trainer 1 und 2). (8) Die Inhaltsseite von Trainer 1 präsentiert sich sehr übersichtlich: es werden vier "Revision Units" sowie die Schaltflächen "Vocabulary" und "Games" angezeigt. Jede "Revision Unit" zerfällt noch einmal in 12 Teile, die mit den zu übenden Wortformen oder etwa mit den Übungstypen überschrieben sind. Die Bezeichnungen wie "singular/plural", "to be/have got", "word order" oder "true/false/unclear" lassen unmissverständlich auf die Art der entsprechenden Übung schließen. Die einzelnen Aufgaben einer Übung werden sehr übersichtlich und ohne störendes Beiwerk präsentiert. So wird etwa bei "to be/have got" der Satz "Belinda ... two sisters" angezeigt, wobei "has got" einzutippen ist. Das Programm meldet sofort nach der Eingabe, ob eine Aufgabe richtig gelöst wurde oder nicht. Das Kontrollmenü am rechten Bildschirmrand ist sehr übersichtlich gestaltet und erlaubt verschiedene Manipulationen: allgemeine Anlei-

tung zur Aufgabenstellung, Grammatik nachschlagen, Hilfestellung zur aktuellen Übung (ohne gleich die Lösung anzugeben - hier also nur der Hinweis, man solle das Verb "to be" verwenden); es wird angezeigt, bei welcher Aufgabe man ist, man kann einzelne Aufgaben zunächst überspringen und man kann in den Aufgaben blättern (auch zurück). Ausserdem erhält man eine "Übersicht" über die Anzahl der bearbeiteten Aufgaben und wieviel davon richtig sind.

Vorbildlich ist die Möglichkeit, diverse Einstellungen lernerbezogen zu ändern und dauerhaft zu sichern. Dazu gehört, dass man die Reihenfolge der Aufgaben geordnet oder gemischt festlegen kann, die akustischen Signale bei richtigen und falschen Lösungen selbst bestimmen kann und etwa die Toleranz des Programms gegenüber Eingabefehlern (Satzendzeichen, Gross- / Kleinschreibung) selbst bestimmen kann.

Beim Übungstyp "Vocabulary" soll ein Wort oder ein Syntagma wahlweise ins Englische oder Deutsche übersetzt werden, z.B. "um wieviel Uhr". Neben der Eingabezeile können die Lernenden auch einen englischen Beispielsatz einblenden, in dem das einzusetzende Wort oder Syntagma an der richtigen Stelle freigelassen wurde. Darüber hinaus kann man sich auch mit Pünktchen anzeigen lassen, wieviele Buchstaben das erfragte Wort hat. Solche Hilfestellungen und kontextbezogenen Angaben sind sehr zweckdienlich. Sie erlauben es den Lernenden, sich an die Lösungen heranzutasten und mit der Zeit Sicherheit zu gewinnen.

Die "Games" sind sehr abwechslungsreich und lassen sich inhaltlich für bestimmte Lektionen einstellen. Memory, Snap, Hangman und Letter Jumble sind vorhanden.

Der *Lingua-Trainer Deutsch*, der auf 2 Disketten geliefert wird, ist ebenso übersichtlich wie das eben beschriebene Programm für Englisch. (9). Die



Handhabung ist sogar noch verbessert worden: alle Kontrollfelder sind nun im Programmfenster untergebracht (bei der Version für English mussten die "Einstellungen" noch aus der Menüzeile am oberen Bildschirmrand [unter Trainer / Einstellungen] geholt werden, wozu die eigentliche Programmmaske verlassen werden musste.)

Eine inhaltliche Verbesserung stellt die Möglichkeit dar, den Schwierigkeitsgrad der Übungen in drei Stufen (leicht, mittel, schwer) einzustellen und die Tatsache, dass man die Übungen nicht nur nach Lektionen, sondern auch nach Themen auswählen kann. Inhaltlich folgt das Programm dem Buch "Kontakt 1; Deutsch für fremdsprachige Jugendliche", es bietet aber auch Neues: Sehr attraktiv ist z.B. die Übung mit den Sprichwörtern (Einheit 8), wo (beim leichtesten Schwierigkeitsgrad) der erste Teil eines Sprichwortes angegeben wird und man aus einer gegebenen Liste von 10 zweiten Teilen den passenden zweiten Teil herausuchen muss. Das geht so lange, bis man alle 10 Sprichwörter zugeordnet hat.

Bei allem Lob für das Programm muss aber auch gesagt werden, dass es gegenüber dem Originalbuch, das mit bunten Tabellen, Karikaturen, Stadtplänen sowie fotografierten und gezeichneten Bildergeschichten aufwarten kann, ästhetisch etwas in den Hintergrund treten muss.

Der *Lingua-Trainer On y va* bezieht sich inhaltlich auf das gedruckte Französischlehrwerk "On y va" und bietet ähnliche wie die für die Programme Englisch und Deutsch beschriebenen Übungen. (10) Da das gedruckte Buch noch in recht traditionellem Gewande erscheint, macht sich die bescheidene Aufmachung des Programms nicht so nachteilig bemerkbar wie beim Programm für Deutsch.



Mit dem Programm lassen sich auch ganz einfach eigene Übungen folgender Typologien herstellen: Leseverständnis, Mehrfachauswahl, Multiple Choice, Sätze bilden, Texteingabe, Wörter bewegen, Wörter sortieren, Zuordnen. Selbsterstellte Übungen können an die "Übungsbörse" im Schulnetz (<http://www.schulnetz.ch>) geschickt werden, wo sie auf der entsprechenden Homepage für Dritte anrufbar sind (Dies Möglichkeit wird leider noch zu wenig genutzt).

Wenn das Deutsch- und das Französischprogramm gegenüber dem (ja älteren) Englischprogramm inhaltlich etwas ins Hintertreffen gerät, so liegt das möglicherweise daran, dass beim Englischprogramm die Autorin des gedruckten Lehrwerks mitgearbeitet hat.

Bei den hier vorgestellten vier Programmen des Lehrmittelverlags des Kantons Zürich, die alle uneingeschränkt empfohlen werden kön-

nen, ist erkennbar, dass es keine grossen Budgets braucht, sondern eine grosse didaktische Erfahrung, die entsprechend in ein Programm umgesetzt werden muss. Man sieht, dass man mit einfachen und kleinen Programmen oft mehr erreichen kann als mit komplexen, die versuchen, möglichst breit angelegt zu sein, dabei aber die Adressatenspezifität und die Lernziele aus den Augen verlieren.

Bibliographie

¹ Français, Intensivkurs, Sprachkurs 1, für Anfänger und Wiedereinsteiger; Sprachkurs 2; für Fortgeschrittene; Grammatiktrainer; Vokabeltrainer; zusammen 4 CD-ROMs, SFr. 189.-, ISBN 3-930947-93-5. Kommunikationstrainer, 1 CD-ROM, SFr. 37.-, ISBN 3-930947-71-4, Digital Publishing, München 1997-98, Vertrieb durch Hueber-Verlag, München (Windows)

² English, Intensivkurs, Sprachkurs 1, für Anfänger und Wiedereinsteiger; Sprachkurs 2; für Fortgeschrittene; Grammatiktrainer; Vokabeltrainer; zusammen 4 CD-ROMs (nur für Windows), SFr. 189.-, ISBN 3-930947-93-5. Kommunikationstrainer, 1 CD-ROM, SFr. 37.-, ISBN 3-930947-71-4, Digital Publishing, München 1997-98, Vertrieb durch Hueber-Verlag, München (Windows)

³ Tell me more. The complete method. English. Speech recognition. Beginner, Intermediate, Advanced, Business. Je 1 CD-ROM. Je USD 79,- Weitere Infos: www.auralog.com. Vertrieb: Cornelsen Software, <http://www.cornelsen.de> (Windows)

⁴ Langenscheidt's Language Explorer, Surfin' California. 1 CD-ROM, Langenscheidt 1997, DM 99,- (Windows)

⁵ Langenscheidt's Fit in English, Text-Training für perfektes Englisch, 1 CD-ROM, Langenscheidt 1998, DM 69,- (Windows)

⁶ Multilevel Business English Programme. Elementary. International Book Distribution 1995, ISBN 013-227745-X, 2 CD-ROMs, zusammen SFr. 176.-, Vertrieb durch Hueber-Verlag, München (Apple und Windows)

⁷ Lingua Studio; Non Stop English 1, Multimediales Sprachlehrprogramm von Urs Ingold und Gaynor Ramsey, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1998, 1 CD-ROM, Einzellizenz SFr. 60,- (Hybridversion für Windows und Macintosh)

⁸ Non Stop Trainer 1 und 2, Von Gaynor Ramsey und Urs Ingold, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich [1995], je 2 Disketten, je Set SFr. 51,- (Apple und Windows)

⁹ Lingua-Trainer Deutsch, Übungssoftware basierend auf dem Deutsch-Lehrmittel "Kontakt 1" für fremdsprachige Jugendliche, Lehrmittel-

verlag des Kantons Zürich [1997], 2 Disketten, Einzellizenz SFr. 51,- (Apple)

¹⁰ Lingua-Trainer On y va! Übungssoftware zum Französisch-Lehrmittel "On y va!", Ausgaben A, B und C. Leçons 1-6 und L 7-12, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich [1996-97], 2 Disketten, Einzellizenz je Set SFr. 51,- (Apple)

Informationen zu den Publikationen des Lehrmittelverlag des Kantons Zürich finden sich unter <http://www.schulinformatik.ch>. Die genannten Programme liegen auch als Mehrplatzversionen vor.

Latinum ex machina. Vokabel- und Formentrainer Latein, Version 1.0, Heureka-Klett, Stuttgart 1996, DM/ Fr. 98.--

Diesem Lernprogramm, einer Neubearbeitung des älteren DOS-Programms 'Primus', liegt der 'Grundwortschatz Latein nach Sachgruppen' von Klett zugrunde. Der Begriff 'Grundwortschatz' ist hier sehr breit gefasst, geht es doch immerhin um ca. 4700 Wörter; hinzu kommt eine kleine Sammlung von 139 (nicht nur antiken) Sprichwörtern mit sinngemässen deutschen Entsprechungen. Wir wollen uns hier mit den Hauptfunktionen des Programms befassen. Der Benutzer kann sein Lernkorpus selber bestimmen: Der Anfänger wählt aus drei Einstiegslernstufen mit insgesamt nur 219 Nomina und Verben (nach dem Kriterium: zuerst A- und O-Deklination, resp. A- und E-Konjugation, alles andere später), der Fortgeschrittene aus den 85 Sachgruppen des Lexikons mit Vokabeln aller Wortarten. Anstatt die vorgegebenen Sachgruppen zu berücksichtigen, besteht zudem die Möglichkeit, Lektionen nach den eigenen Bedürfnissen mit Vokabeln aus dem Lexikon zusammenzustellen.

Grundsätzlich stehen zwei Verwendungsarten zur Verfügung: Zuerst kann man die Vokabeln im Modus 'Betrachten' lernen, wo man die Bedeutung(en), die Grundformen

(Verb: Stammformen; Subst.: Nom. u. Gen. sg.; Adj.: Nom. sg. m./f./n.) und die Angabe über die Flexionskategorie oder, bei den Indeklinabilia, die Wortart erhält. Durch entsprechendes Anklicken erscheint auf der rechten Bildschirmhälfte eine Tabelle mit der kompletten Flexion des Wortes, bei Verben allerdings aus Platzgründen zunächst nur Ind. Präs. akt. und pass.; die übrigen Verbformen müssen über ein Menü abgerufen werden.

Der zweite Benützungsmodus ist die 'Abfrage'. Hier muss der Lernende Formen bilden oder vorgegebene bestimmen. Die Bestimmung erfolgt über das Anklicken von Menüs mit den fraglichen Flexionskategorien (Kasus, Genus, Tempus/Modus, Person, Numerus). Bei zwei- oder mehrdeutigen Formen geht nach einer rich-



tigen Antwort automatisch ein (viel zu schmales) Fenster mit den alternativen Antworten auf. Die Antworten werden mit monotonen Töneffekten und langweiligen Animationen kommentiert, die sich aber glücklicherweise ausschalten lassen. Ergänzt wird das Formenlernen durch das sog. 'Lernspiel', bei dem es gilt, möglichst schnell Formen von Einzelwörtern oder Wortkombinationen zu bestimmen.

Leider weist das Programm eine Reihe von inhaltlichen wie formalen Mängeln auf. Zur Illustration seien einige hier aufgeführt. Pronominaladjektive wie *solus*, *totus* oder *unus* werden als zur A/O-Deklination gehörig angegeben, was aber wegen der abweichenden Gen. und Dat. sg. nicht wirklich zutrifft (der Lernende erfährt diese Besonderheit nur, falls er die entsprechende Deklinationstabelle aufruft). Ebenso ist *cor* (Abl. sg. *corde*, Gen. pl. *cordium*) der konsonantischen statt der gemischten Deklination zugeschrieben. *Abs* wird als Präposition mit Akkusativ bezeichnet (richtig: mit Ablativ). Die vermutlich häufigste Bedeutung von *anima*, 'Seele', ist ebensowenig erwähnt wie der wichtige Plural von *finis* als 'Gebiet'. Bei *parere* 'gehören' vermisst man die primäre Bedeutung 'erscheinen, sich zeigen'. Die Wörter *causa* und *gratia* sind als Substantive berücksichtigt, als Postpositionen mit Genitiv 'wegen' hingegen nicht. Die recht häufigen Varianten *ii* und *iis* für *ei* und *eis* sind ebenfalls nicht vorhanden. Und während ein Wort wie *necesse* nur in Verbindung mit *est* gesucht werden kann (was die Kenntnis des zu lernenden Wortes voraussetzt!), muss man bei *opus* wissen, ob man nur das Substantiv oder den Ausdruck *opus est* finden will!

Auch zur Sprichwortsammlung sind einige Bemerkungen angebracht. Alles, was sich damit machen lässt, ist nach lateinischen oder deutschen Wörtern zu suchen, die in den Sprichwörtern vorkommen. Eine nützliche, thematische Liste der Sprichwörter, in denen ein bestimmtes Wort in irgendeinem Kasus oder Numerus vorkommt, lässt sich indes nicht zuverlässig erstellen. Die Suchkriterien sind nämlich zu uneinheitlich und schleierhaft. So gelingt eine Suche nach *labor* beispielsweise problemlos (6x, in verschiedenen Formen), bei *corpus* muss aber der Stamm *corpor* eingegeben werden (1x vertreten). Bei *res* (2x) muss der Abl. sg. *re* separat ein-

gegeben werden, und man erhält ausser dem gesuchten Zitat auch noch das Sprichwort '*repetitio est mater studiorum*', da manchmal auch nach Sprichwortanfängen gesucht wird! Die Suche nach *dei* (*deus* ist im Korpus nicht enthalten), die das vorhandene *vox populi vox dei!* ergeben sollte, bleibt ohne Erfolg, und ebenso die nach *sano*; die Suche nach *sana* ergibt jedoch (...) *mens sana in corpore sano!* Tippfehler, wie z.B. *qulalis* für *qualis* oder ein Spruch, der zweimal erscheint, sind zwar ärgerlich, aber durchaus verzeihlich. Gravierender sind Fehler wie *paries proxima* statt *proximus* oder *cane latrante* statt *canem latrantem*. Schliesslich ist in den Sprichwörtern (wie im übrigen auch in den deutschen Definitionen des Lexikons) die Schriftgrösse nicht dem Zeilenabstand angepasst. Die Buchstaben g, p und q sind somit unten abgeschnitten, wodurch g und q in lateinischen Wörtern für den Lernenden nicht auf Anhieb unterscheidbar sind. Probleme mit der unnötig grosszügigen Schriftgrösse sind auch bei anderen Benützungsmodi festzustellen, so z.B. in 'Betrachten/Tabelle', wo die lateinischen Definitionen und die Tabelle nebeneinander meist keinen Platz haben: Um alles anschauen zu können, muss der Lernende ständig die Feldgrössen anpassen. Genauso enervierend ist der umgekehrte Fall im Modus 'Formenbestimmung', wo die zu bestimmenden Kategorien trotz des reichlich vorhandenen Platzes nur über Menüs anklickbar sind. Dafür sind gewisse Fragen gar nicht beantwortbar, da nur ein Teil des Textes sichtbar ist (so z.B. bei *animadvertere*, *perspicere* u.a.m., wo man nur «3.Sg. Perf. Ind. Pass. von» liest).

Auch konzeptuell ist das Programm unbefriedigend. Zwar hat das 'Lernspiel' ohne Zweifel einen gewissen didaktischen Wert, aber das Erlernen eines Vokabulars einzig nach Sachgruppen macht höchstens für den weit Fortgeschrittenen Sinn, der sich mit

einem bestimmten Gebiet der Literatur intensiv beschäftigt. Was in einer solchen Situation der Einbezug von elementaren Strukturwörtern (z.B. Präpositionen) soll, ist unklar. Wer den Grundwortschatz erarbeiten muss, stellt seine Prioritäten vermutlich anders. Der Einwand, jeder könne ja seine persönlichen Lektionen zusammenstellen, scheidet an der Realität: der Aufwand dafür dürfte die meisten Schüler von der damit verbundenen Arbeit abhalten. Effizienter wäre vielleicht ein ähnliches Konzept wie im bewährten 'Grund- und Aufbauwortschatz Latein', ebenfalls von Klett, in welchem die sog. 'kleinen Wörter' separat aufgeführt sind und der Grundwortschatz nur die 1100 häufigsten Vokabeln umfasst. Erst der Aufbauwortschatz ist dort nach Sachgebieten eingeteilt. Doch müsste man sich grundsätzlich fragen, ob es legitim ist, für ein neues Medium wie die CD-ROM von einem bestehenden Buch als Grundlage auszugehen. Das neue Medium hat in diesem Fall noch nicht beweisen können, dass es besser ist als das alte. Eventuell könnte dies ein gründlich neu erarbeitetes, die Möglichkeiten des Mediums CD-ROM ausschöpfendes Lernprogramm schaffen. Das besprochene Produkt ist alles andere als das: ein schneller Schuss aus marktstrategischen Gründen, der seinen stolzen Preis nicht wert ist.

Renato Piva

Gymnasiallehrer für Latein und Griechisch; Forschungsassistent am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Bern

Wida Software



Wida-Programme, von der Wida Software in London produziert, gehören zur ersten Generation von Autorenprogrammen für computerunterstütztes Sprachenlernen. Im angebrochenen Zeitalter der interaktiven Medien und der sehr schnellen Veralterung beinahe aller Formen von Lernsoftware, lässt sich wirklich fragen, was Wida nach mehr als 15 Jahren und eigentlich wenigen, v.a. äusserlichen Anpassungen zu einem andauernden Erfolg verhilft. Insbesondere die Übungsvarianten Storyboard, Gapmaster und Matchmaster gehören zu den am meisten beanspruchten Computerprogrammen. Die Gründe dieses Erfolges lassen sich relativ leicht herausfinden: Einmal handelt es sich um Programme, die in der Schule für die Schule entwickelt wurden. Die Einfachheit ihrer Struktur macht sie zu sehr benutzerfreundlichen Programmen, die auch ein ziemlich einfaches Hardware beanspruchen. Entscheidend ist aber schliesslich das Konzept von Autorenprogrammen, die sich durch grosse Anpassungsfähigkeit an inhaltliche und organisatorische Lernsituationen auszeichnen und sich vorzüglich zur aktiven Einbeziehung der Lerner eignen. Matchmaster basiert auf der klassischen Zuordnungsaktivität von Wörtern oder Satzteilen. Es eignet sich insbesondere für das Wortschatzlernen, für die Einübung des Satzaufbaus und für die Rekonstruktion von Texten. Gapmaster erlaubt die Arbeit an Texten mit Lücken in jeder möglichen Variante, die im Schwierigkeitsgrad mit dem Rückgriff auf Hilfsressourcen angepasst werden kann.

Storyboard ist die faszinierendste Übung, denn sie verlangt die vollständige Rekonstruktion eines Textes: Wie bei einem Puzzle gibt der Lerner nach und nach Wörter ein, sodass er langsam die Bedeutung erraten kann und die Sätze vervollständigen. Auch für das Storyboard kann natürlich der Schwierigkeitsgrad mit verschiedenen Hilfsmitteln (Wörter, Bilder, usw.) angepasst werden. Informationen über diese und weitere Übungsprogramme von Wida, die für Window und Mac verfügbar sind, sowie über die Bedingungen für deren Bezug finden sich auf der Homepage <http://www.wida.co.uk/wida/> oder können an folgender Adresse bezogen werden:

Wida Software

2 Nicholas Gardens

London, W5 5HY

Tel. +44 181 567 6941 / Fax +44 181 840 6534 / e-mail: info@wida.co.uk



Hans Weber
Solothurn

Schweizer Auswanderer

Immer noch fehlt das Gegenstück zum etymologischen Wörterbuch, nämlich das Wörterbuch, das die Ausstrahlung von Wörtern einer gegebenen Sprache in andere Sprachen aufzeichnet. Es wäre zum Beispiel spannend zu erfahren, bis in welche Weiten das Wort *Edelweiss* vorgedrungen ist. (Auch Schweizer Wörter wandern nämlich, nicht nur englische!)

Unter solchen Emigranten befindet sich ein Ausdruck, der ausgezeichnet zum Jubiläum des modernen Bundesstaates passt: der *Putsch*. Dieses seit dem 15. Jahrhundert belegte schweizerdeutsche Wort mit der Bedeutung "Stoss" nimmt während der unruhigen Zeit zwischen 1830 und 1848, als Kantonsregierungen nicht selten vom Volk gestürzt wurden, eine politische Bedeutung an: "plötzlicher, rasch vorübergehender Volksaufstand". Seit dem Zürcher Putsch von 1839 gehört der Ausdruck der Schriftsprache an. Und so wie 1848 die europäische Revolutionäre Bewegung von der Schweiz ausging, so drang auch die Wendung *Putsch* in aller (zu stürzenden) Herren Länder ein.

So findet sich das Wort heute u. a. im Französischen, Italienischen, Katalanischen, Englischen mit der unveränderten Schreibung *putsch*, im Tschechischen, Slowakischen und Kroatischen als *puč*, im Polnischen als *puć*, im Bulgarischen (transkribiert) als *puč*, im Russischen (transkribiert) als *puč*. Der Moskauer Putsch von 1991 ist unter dieser Bezeichnung in die Geschichte eingegangen. Und nicht zu vergessen Esperanto *puĉo*.

Natürlich besitzen alle diese Sprachen daneben autochthone Wendungen für "Staatsstreich"; doch das schweizerische Wort ist kürzer und einprägsamer. Das französische *coup d'État* ist ebenfalls von einigen (wenigen) Sprachen übernommen wor-

den: schwedisch *kupp*, englisch *coup (d'état)*. *Putsch* [putʃ], however, is so much easier to pronounce than *coup d'état* ['ku:dei'ta:], isn't it?

Le ROBERT, DICTIONNAIRE HISTORIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE stellt das lautmalerische *putsch* in die Nähe solcher onomatopoesischer - französischer! - Wörter wie *pouf*. Piraterie? Nein, keineswegs; im Oberdeutschen ist anlautendes *p* immer verdächtig, und von der jahrhundertelangen Symbiose an der romanisch/germanischen Sprachgrenze wissen wir noch viel zu wenig. Auch die Geschichte des schweizerdeutschen *tsch* ist noch zu schreiben. Soviel zu unserem Jubilar, der übrigens den Vorteil hat, dass ihn alle leicht aussprechen können.

That isn't the case with *müesli*, which despite its mouth-twisting pronunciation has conquered the world (an instance of the object carrying so much more weight than the sign, I wonder). Kids the world over clamour for their *müesli* every morning, in an unimaginable variety of sounds, and there are those who now call Corn Flakes *müesli*; shocking! By the way, how do you spell that foodstuff if you haven't got a *ü*? MUEESLI?

Actuellement, nous assistons à l'expansion d'un autre plat suisse, les *röstis* ou *roestis*, qu'on peut trouver, sous ce nom, dans les grandes surfaces un peu partout en Europe. Ici aussi, l'orthographe allemande pose un petit problème, mais *reuchties* (1899) n'eut pas de succès. Pourquoi d'*Röshti* est-elle devenue plurielle en français? Probablement sous l'influence de "les pommes de terre". Pourtant n'oublions pas que dans les dialectes écossais *parritch* (porridge) s'utilisait également au pluriel: il s'agi-

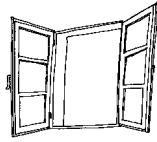
rait alors d'une marque de noblesse pour un plat de résistance?

A ce propos, il me semble que le créateur de la trop fameuse expression "Rösti-Graben" ne mérite aucun prix d'invention, vu que les *röstis* sont aussi appréciées d'un côté de ce "fossé" que de l'autre. Soyons optimistes: ce pourrait être la version moderne de la Soupe au lait de Kappel ...

I'm afraid this 'short' article is already far too long. So let me just mention a few more Swiss words that have gone international. First, another famous dish, *fondue* (now prepared with all kinds of ingredients, even chocolate), *jodeln* (English *yodel*, French *jodler*), *Föhn*, *Swatch*.

Allen ist sicher bekannt, dass *Heimweh* im 16. bis 18. Jahrhundert eine Krankheit war, die typisch Schweizer befiel. Das Wort ist zwar nicht von anderen Sprachen übernommen worden, bemerkenswert ist aber, dass der heute in allen Sprachen so populäre Begriff *Nostalgie* 1678 vom Schweizer Arzt J.-J. Harder zur Wiedergabe genau dieses Worts in medizinischen Texten (die damals alle latein waren) geschaffen wurde, und zwar aus griechisch *nostos* (Rückkehr) und *algos* (Leiden).

The popularity of Swiss watches, cheese and chocolate has not carried any Swiss words to foreign countries. But wait, one brand of chocolate, well-known for its special shape, seems to be an exception: "*Tobel* is a wooded gorge or a ravine (thus the name of the chocolate resembling a mountain-range and called 'Toblerone')." (NIGEL LEWIS (1994): *The Book of Babel*, Viking, London, etc., p. 270) I bet you a bar of Toblerone you won't find a more bizarre etymology!



Irit Ciubotaru
Garching

Zugang zu fremder Schrift

Wie Erwachsene über das Auge und ihr Vorwissen ins Hebräische einsteigen

Come avvicinarsi ad una lingua difficile, anche perché scritta con un alfabeto diverso? L'autrice mostra un approccio sviluppato per l'insegnamento dell'ebraico moderno (ivrit) ad adulti motivati e di regola con una formazione elevata. La base su cui poggia l'approccio è data dall'importanza attribuita alla lettura che non è solo necessario punto di partenza, ma pure elemento di continuità didattica. Non sorprende quindi il ricorso alle preconcoscenze e alle capacità di contestualizzazione degli studenti. Nella prima parte dell'articolo vengono discusse appunto le premesse psicologiche e culturali dell'approccio didattico. La seconda parte è invece dedicata ad un insieme di proposte didattiche che, in modo concreto, disegnano il percorso di lavoro di regolaseguito nei corsi dati dall'autrice. Ad una fase di prefamiliarizzazione segue il confronto diretto con l'alfabeto ebraico sulla base di materiali che ne permettono la scoperta delle caratteristiche principali. Di seguito vengono sviluppate attività che da un lato attingono al contesto culturale e agli interessi dei partecipanti, dall'altro tendono a favorire un apprendimento autonomo e responsabile, facilitato dalle risorse e dalle dinamiche del gruppo. (red.)

Hebräisch an Volkshochschulen

Seltener gelernte Fremdsprachen mit anderem Alphabet haben in der Regel keine eigene Fachdidaktik für Lerner aus dem deutschen Sprachraum und werden meist von "native speakers" ohne spezielle Ausbildung unterrichtet.

Diese Kursleiter/innen sind vorwiegend in der Erwachsenenbildung und in Abendkursen tätig. Ihre Fortbildungsbereitschaft ist unter günstigen Umständen groß, denn sie sind bemüht, ihre Muttersprache mit einer ausgefeilten Methodik als Zielsprache zu lehren und sie fühlen sich meist bewusst als "Kulturbotschafter" ihrer Sprachen und Länder. Gerade diese Sprachen stellen erwachsene Lerner vor besondere Schwierigkeiten, weil praktisch alles - von der Schrift bis zur Lexik und Syntax - anderen Gesetzen zu folgen scheint als ihre Ausgangs- oder Schulfremdsprache. Zudem fehlen in den seltener gelernten Sprachen moderne Lehrbücher, Lernmaterialien und Kassetten.

Das hier vorgestellte Konzept ist mehrfach in Volkshochschulkursen mit vorwiegend deutschen Teilnehmer/innen erprobt und adaptiert worden. Die Kursdauer umfasst im Jahr 30 Abende mit jeweils 1 1/2 Stunden. Die Teilnehmer/innen bekommen in der Regel eine Beratung auf Nachfrage oder durch eine Schnupperstunde. Die Lernenden beginnen oft ohne Vorkenntnisse. Die Interessenten haben sehr unterschiedliche Gründe für ihren Wunsch, gerade Hebräisch zu lernen: persönliche Beziehung und Kontakte zu Israel oder Israelis, Tourismus, Theologiestudium, Literatur oder auch nur die Freude an einer ganz

anderen Schreibkultur teilzunehmen etc. Fast alle haben bereits mehr als eine Fremdsprache gelernt, besuchen aber meist zum ersten Mal einen Abendkurs. Am Anfang (etwa 1/2 Semester) ist Motivation und die Bereitschaft, zuhause zu arbeiten, gross. In diesen Beitrag wird aus praktischer Erfahrung ein integrativer Zugang zu einer der seltener gelernten Sprachen erörtert: dem modernen Hebräisch, Ivrit genannt.

Lesen als didaktischer Einstieg

Ein integrativer Zugang berücksichtigt das Vor- und Weltwissen der Kursteilnehmer/innen und setzt auf ihr individuelles und partnerschaftliches Geschick, sehr rasch auch aus den unvertrauten Zeichen Sinn herzustellen. Dieser Ansatz nimmt die Teilfertigkeit des Lesens als Einstieg, weil Erwachsene nach allen Erkenntnissen¹ über das Auge eher zum Nachdenken und zu Schlussfolgerungen gelangen als über das Ohr oder das Nachsprechen von Lautsequenzen. Dem Entziffern folgt leicht das Nachbilden von Zeichen und Zeichenfolgen. Dieser Zugriff befördert zudem die alsbaldige Autonomie in Einzel- und Partnerarbeit, weil die Zeichen durch gestaltpsychologisch beschreibbare Prozesse entweder ganzheitlich oder durch Vergleiche und Erkenntnis dominanter oder typischer Elemente bzw. durch Rückkoppelung wiedererkannt werden. Das Lesen wird damit auch gleich am Anfang als komplexer Vorgang geplant und entwickelt, indem die Kursteilnehmer/innen nicht mühsam zu

entziffern suchen, sondern immer zunächst bemüht sind, aus ihrem Vorwissen heraus denkbare Bedeutungen zu konstruieren².

Der Impuls zu diesem Ansatz kam aus Israel, wo Neueinwanderer trotz vieler Bemühungen von Behörden und Einrichtungen der Erwachsenenbildung auch nach zehnjährigem Leben im Lande noch Schwierigkeiten haben, eine Zeitung zu lesen. Zeitschriften und Inschriften in der Muttersprache dieser Personengruppen verstärken die Neigung, die hebräische Schriftzeichen zu umgehen oder zu vermeiden. Die festgestellten Distanzempfindungen haben aber offenbar tiefere Gründe, die darin zu suchen sind, dass Lernende im Unterricht keine Gelegenheit bekamen, individuelle Fertigkeiten und Strategien zu entwickeln, die fremden Schriftzeichen im Kontext zu entziffern. Forschungen weisen nach, dass erwachsene Lerner ihre Lesegewohnheiten aus der Muttersprache oder einer "natürlich" erworbenen Zweitsprache nicht unbedingt auf die neue Zielsprache Hebräisch übertragen, sondern Buchstaben für Buchstaben, Wort für Wort zu erkennen und zu lexikalisieren suchen³. Dabei stutzen und stolpern sie nicht nur, sondern geben leicht jeden Versuch auf, auch ohne den betreffenden Begriff einen Sinn herzustellen. Diese Lesehaltung wurde von vielen Lehrer(inne)n als kulturbedingt angenommen und genau so im Unterricht verstärkt.

Ohne Orientierung durch elementare Signale und Informationen fühlen sich viele Menschen in einer neuen Sprachumgebung ausgeschlossen und ziehen sich ängstlich auf ihren engsten Lebenskontext und ihre vertraute Sprachgemeinschaft zurück. Ohne flüssig lesen zu können, gelingt Besuchern wie Einwanderern nicht die Teilhabe an der Zielkultur. Gerade Gebildete fühlen sich ohne Beherrschung der Schrift gegenüber einer anderen Kultur und Gesellschaft blockiert, weil sie keinen direkten Zugang

zu vielen für sie wichtigen Informationen und Orientierungsmöglichkeiten finden.

Lesen ist aber auch ein notwendiger Weg zur Vergewisserung und Speicherung der Sprachmittel im Gedächtnis. Der Wunsch, nicht nur situativ zu ahnen, was man tun oder verstehen soll, oder Satzbau und syntaktische Beziehungen nur mechanisch aufzunehmen, sondern Relationen und Gesetzmässigkeiten selbst zu entdecken oder nachzuarbeiten, erfordert die Fähigkeit, Sätze und Texte zu lesen und zu schreiben.

Strategien zum Textverständnis bei Erwachsenen

Woran man sich als Technik geistiger Arbeit gewöhnen muss, ist die sogenannte Negentropie. Die Zeichenmenge eines fremdsprachigen Textes wird naturgemäss immer zunächst als entropisch⁴, als ungeordnet und folglich bedeutungsarm empfunden. Schaffen Leseaufgaben oder vorweg genommene Sinn- oder Kernbegriffe ein bestimmtes Leseinteresse, setzt ein Vorgang ein, der darauf gerichtet ist, in das Gewirr wenigstens teilweise eine sinn-schaffende Ordnung zu bringen. Das gelingt u. U. in Partner- und Gruppenarbeit besser

als im Alleingang. Lösungshilfen und -impulse können dabei hilfreich sein, werden aber nicht frontal verordnet, sondern vom Einzelnen oder von einer Gruppe selbständig erbeten, ausgewählt und genutzt.

Kursteilnehmer/innen sind durch ihre fremdsprachliche Lerngeschichte und die Tendenz Erwachsener geprägt, zwar mit Neugierde auch dem Unbekannten zu begegnen, aber auf fremde, unerwartete Texte bzw. Textelemente mit Sperren zu reagieren. Kinder sind da weniger ängstlich gegenüber Barrikaden, Erwachsene scheuen sie, wollen Fehler und Irritationen vermeiden und möchten



E. Edgerton, *Nudo che scende le scale*

die intellektuelle Selbstsicherheit nicht verlieren.

Erwachsene verfügen jedoch auch über ein reiches Arsenal an mentalen Tendenzen und Fähigkeiten, scheinbar Unentwirrbares zu gliedern und zu entschlüsseln: die Tendenz zur dominanten Struktur, die Tendenz zur Bedeutungsverleihung auch unter schwierigen Umständen, die Tendenz zur Vervollständigung, die Tendenz zur Hypothesenbildung nach Anmutungen usw. Wenn ein erwachsener Lerner vorab oder aus dem Überfliegen des Textes eine Vorerwartung entwickelt hat, lenkt das seine Aufmerksamkeit und bewegt ihn, Neues vorläufig und hypothetisch mit dem vertraut Erscheinenden zu verknüpfen⁵.

Sind beispielsweise einmal die Zeichen für **schalom** oder **halleluja** identifiziert, greift man beim Lesen auf dieses mentale Repertoire⁶ zurück und versucht, ähnliche Zeichenfolgen zu entdecken und ggf. still zu lautieren. Sobald gewisse Regelmäßigkeiten oder Regeln, etwa der fehlenden Vokalisierung, erkannt sind, bezieht man diese Erkenntnisse in die Erschließungs- und Sinnherstellungsstrategien mit ein und behält das, was mit dieser Kombination entdeckt worden ist, besser als alles, was man aus Einsichten Anderer, etwa einer Schulgrammatik, entnimmt.

Trotz vieler interessanter Forschungsergebnisse der Psycho- und Neurolinguistik⁷ wissen wir wenig darüber, was beim Lesen im der "black box" des Gehirns beim Einzelnen vorgeht. Wir können uns aber neben unserer praktischen Erfahrung auf rezeptionstheoretische und -ästhetische Befunde⁸ stützen. Diese haben Lehrer/innen und Didaktiker/innen darin bestärkt, den lernenden Menschen als aktives Subjekt der Textwahrnehmung genauso ernst zu nehmen wie als handelndes und selbständig urteilendes Glied seiner Lebens-, Kultur- und Informationsgemeinschaft. In diesem Sinn ist hermeneutisches Verhalten

auch ein Entdecken und Bestätigen der eigenen Konstruktions- und Urteilsfähigkeit. Wir vertrauen im Kurs selbstgefundenen Regeln und entwickeln die Fähigkeit, eigenständig Lösungen und Sinnhaftigkeit zu entdecken und Gefundenes oder Angenommenes eigenständig zu verifizieren oder falsifizieren. So gefestigte Erkenntnisse sind - wie gesagt - dauerhaft und nachhaltig lernleitend. Bedingung ist allerdings, dass die jeweilige Lernladung einer Aufgabe, eines Sinnkomplexes in der gegebenen Zeit eines Kursabends bewältigt werden kann und dass das Entdeckte in der folgenden Stunde rekonstruiert und sogleich als Schlüssel zu Neuem benutzt werden kann.

Dabei sind typische alternative Lernerhaltensweisen zu berücksichtigen:

- das Sammeln und Ordnen von Zeichen und Begriffen in Sinnbündeln;
- das Fixieren abstrakter Gesetze zur deduktiven Anwendung;
- das Verfahren nach genauen Anweisungen durch den/die Kursleiter/in bei Problemlösung und Festigung;
- die expressive Verwendung des Erkannten zum alsbaldigen "spielerischen" Umgang mit den neu erworbenen Begriffen etc.

Man sollte zumindest versuchen, die Aufgaben auf diese Lernertypen zuzuschneiden. Möglichst sollten auch verschiedene "Kanäle" der Aufnahme und der Verarbeitung bedacht werden: visuelle, akustische, textuelle, kombinatorische Zugänge und Modi. Im didaktischen Konzept sind die folgenden Grundsätze beachtet werden:

- lernerorientierte Inhalte, Texte und Aufgaben;
- Lernen als Transaktion Text \leftrightarrow Partner \leftrightarrow Problemlösung \leftrightarrow Partner, nicht als Transmission Lehrer/in \leftrightarrow Kursteilnehmer/innen;
- Entdecken des kooperativen Arbeitens;
- eigenständiges Erkennen und Überwinden von Verständnisbarrieren;

- Erkenntnis der meisten Kursteilnehmer/innen, dass sie ohne Druck, ohne Gleichschritt, ohne vorgefertigte Lehrbuchsequenzen und Anweisungen lernen können;
- Beobachten der jeweiligen Interaktions- und Lösungsprozesse ohne vorschnelle Interventionen durch den/die Kursleiter/in;
- Lernberatung nur nach Aufforderung und dann gezielt auf die jeweilige Person oder Gruppe.

Unterrichtsempfehlungen

a) Die Kursteilnehmer/innen kommen in der Regel nach einem langen Arbeitstag, noch unter dem Eindruck persönlicher und beruflicher Anspannungen, teils auch mit Ängsten und Vorbehalten gegenüber der fremden Sprachform, möglicherweise auch gegenüber dem/der Kursleiter/in und den unbekanntem "Anderen" in der Gruppe, in die erste Kursstunde.

Der/die Kursleiter/in stellt sich kurz vor, wobei der Name in beiden Sprachen an der Tafel erscheint, u.U. auch der Geburts- oder Heimatort in Israel. Er/Sie gibt eine kurze Übersicht über Inhalt, Ziele und mögliche Lernwege und -verfahren im Kurs. Die Prinzipien sollen möglichst klar herauskommen, aber auch, dass es viele Wege gibt, sie umzusetzen, dass sich aber dieser eine Ansatz als besonders ergebnisreich und teilnehmerfreundlich erwiesen hat.

Dann kann eine Teilnehmerliste in der Zielsprache - auf Grund der Einschreibliste erstellt und übersetzt - an die Teilnehmer verteilt werden. Die Teilnehmer/innen sollen sich in dieser Liste selbst finden können, anhand bekannter Faktoren wie etwa Telefon-Nummer, Haus-Nummer oder PLZ. Jede(r) Teilnehmer/in versucht zunächst, den eigenen Namen zu entdecken und zu notieren und dann auf eine Namenskarte zu schreiben. Mit dieser Karte stellen sie sich stumm vor. Der Lehrende kann den

Namen jeweils laut vorlesen. Das kann man als „prefamiliarisation“⁹ bezeichnen.

Ziel dieser Phase ist eine massiver verständlicher “input”, und es werden bei dieser Gelegenheit erste allgemeine Einsichten gewonnen und angesprochen: Schriftzeichen, Zahl der Zeichen pro Wort etc. und die Erkenntnis “man kann ‘lesen’ auch ohne im herkömmlichen Sinn lesen zu können”.

b) Mit dem Wort הללויה = Halleluja aus einer Bibeltext wird ein weiterer Erkenntnisprozess angebahnt.

| | |
|-----------|--------|
| Ha | ה |
| Halle | הל |
| Hallelu | הללו |
| Halleluja | הללויה |

Die Teilnehmer/innen kommentieren alles, was sie bemerken. Buchstabe für Buchstabe werden Vergleiche mit der Muttersprache angestellt. Verschiedene Merkmale der hebräischen Sprache werden sehr schnell klar: Im Hebräisch gibt es keine Groß- und Kleinschreibung und keine Doppelkonsonanten. Hebräisch wird von rechts nach links geschrieben, oft fehlen die Vokale etc. Eventuell zum Schluss einen geschlossenen Text projizieren, in dem Halleluja identifiziert werden muss (Psalmen, Lieder etc.).

c) Mehrere Postkarten aus Israel oder ein El Al - Plakat lassen sich die Teilnehmer/innen mit der Entropie abfinden: man ahnt mehr, als dass man entziffert, und schafft dennoch eine gewisse Ordnung in die Zeichen. Von einzelnen Kursteilnehmer/innen werden bereits in dieser Phase Fragen zu Satzstellung und anderen Phänomenen der Sprache gestellt.

d) Die Handschrift des Hebräisch kann bei dieser Gelegenheit auch bereits kurz zur Kenntnis genommen werden.

e) Die Kursteilnehmer/innen stellen sehr schnell fest, dass die Zahl der Buchstaben nicht immer dem Klang eines Wortes entspricht. Vielleicht ahnen oder wissen einige, dass die Vokale zwar fehlen, aber natürlich vom muttersprachlichen Leser leicht nach dem Kontext ergänzt werden.

f) Texte und Dialoge sind an dieser Stelle nicht Lesestoff, sondern Hilfen für die Orientierung im Zeichensystem und Vorlage für eigene Versuche, parallele Texte zu entwickeln bzw. zu konstruieren.

g) Diesem Schritt folgt eine Serie von Übungen in Partner-, Gruppen- und Einzelarbeit. In allen Begriffen, die aus der Thora oder der Kultur Israels stammen, werden Erläuterungen zu Herkunft und Zusammenhang beigefügt, die nur dann im Kurs auf-

gegriffen werden, wenn nachgefragt wird. Die weiterführenden Aufgaben sind laminiert (eingeschweisst) und in Plastiktüten untergebracht, die jeweils mit einem farbigen Punkt gekennzeichnet sind:

Weiss = das zu lösende Problem, soziokulturelle Anmerkungen

Grün = Lösungshilfen

Orange = Arbeitsanweisungen

Die Aufgaben müssen durch die Umhüllung so durchschaubar sein, dass die TN die Art und die Anforderungen rasch erkennen. Grundsätzlich wird irgendwann jeder Aufgabentyp von jeden/r einmal zu bearbeiten sein, aber erst wenn man sich sicher genug ist und vorher Aufgaben erledigt hat, die man zunächst gewählt und bewältigt hat.

Es ist klar ersichtlich, dass dieser Aufgabenstrang **nur** den Teil des Kurses betrifft, der zum Entziffern und zum Lesen führt.

Nicht nur Leseleistungen werden immer komplexer und schliessen zunehmend auch die handgeschriebenen Zeichen und Texte ein, sondern es wird auch angeregt, die Zeichen und Zeichenfolgen, am Ende ganze Texte und Dialoge zu schreiben, so dass die Erinnerung sowohl “über die Hand” als auch durch ein entstehendes Schriftbild unterstützt wird.

Ziele der ersten Einheit

Es sollte in der ersten Unterrichtseinheit auch erreicht, zumindest angebahnt werden, dass die Kursteilnehmer/innen einschätzen können, welche Art Aufgaben und welche Art Lösungssuche ihnen besonders entsprechen: Erkenntnis mit alsbaldiger Vergewisserung, Einzelarbeit, Partner- oder Gruppenarbeit, trial and error, Entnahme des Lerngegenstands aus einem grösseren Bedeutungskontext, haptische Aktivitäten (z. B. Ausschneiden von Buchstaben und



Fortunato Depero: Nitrito in velocità

Herstellen von Wörtern auf dem OHP).

Die Aufgaben zu Beginn der 2. Sitzung wiederholen das Gelernte und vertiefen des Verständnis für Aufgaben und Arbeitstechniken.

Bei weiteren Aufgaben wird das Prinzip beachtet:

Neue Begriffe stets nur aus bekannten Zeichen erschliessen lassen. Neue Zeichen erscheinen immer in vertrauten Wörtern (Internationalismen, Markenzeichen etc.).

Mit den nun auch möglichen kleinen Texten und Minialogon wächst die Möglichkeit, auch grammatische Beziehungen und Formen entdecken und formulieren zu lassen. Auch für diesen Bereich gilt die Regel: Was nicht spontan entdeckt oder durch Impuls und Denkanstöße erkannt wird, kann nur schlecht gelernt werden. Was jedoch entdeckt und benannt ist, möchten Erwachsene oft gern noch einmal präzise formuliert als "Regel" mit nach Hause nehmen.

Wer sich für eine Sprache wie das Hebräische entscheidet, hat meist abgesehen von der jeweils sehr persönlichen Motivation Interesse an Kultur, Geschichte und kulturellem Geschehen in Israel und im Judentum, das nicht allein durch den langsamen, aber beständigen Spracherwerb befriedigt wird. Deswegen sind kulturhistorische und gegenwartsbezogene Hintergrundinformationen zu den Kursinhalten und Bausteinen mit Anmerkungen zu sprachlichen und kulturellen Besonderheiten wichtig, denn sie sind geeignet, Fragen auszulösen und Gespräche anzuregen, die positive Attitüden befördern und die Neigung verstärken, Wissen zu erweitern, zu vertiefen und den Gewinn nicht allein im Sprachlichen zu suchen.

Lernen und Horizonterweiterung bedeutet auch für Erwachsene das Wiedererkennen von Vertrautem in jeweils Neuem. So kann das, was in ersten Stunden beiläufig aufgenom-

men wird, später Schlüssel zu Inhalten werden, die dann schon aus hebräischen Texten gewonnen werden können.

Nachbemerkung

Am Ende von fünf Einheiten für fünfzehn Abende beherrschen die TN das hebräische Alphabet, sie können unvokalisierte Texte und vokalisierte Vokabellisten erschliessen, haben Grundkenntnisse in der Grammatik (Satzstellung, einfache Fragesätze, Präsensform von gängigen Verben, einzelne Präpositionen, einige Deklinationformen, integrierte Satzinformationen usw.) Sie kennen 350 - 400 hebräische Wörter plus international verständliche Substantive und Adjektive. Sie verstehen einfache Äusserungen des/r Kursleiter/in im Unterricht, bei Begrüssung und Abschied und haben die klanglichen Elemente des Ivrit aufgefasst und übernommen, sie sind ausserdem (im Rahmen der zeitlichen Möglichkeiten) mit historischen und soziokulturellen Umständen der hebräischen Sprache und Kultur vertraut gemacht worden. Vor allem jedoch sind sie zu Selbständigkeit und eigenen Wegen des Zugangs, des Zugriffs und der Verarbeitung ermutigt worden und haben gelernt, sich durch Nachfragen, Nachschlagen, Vergleiche und Abstraktionen zu vergewissern. In aller Regel bewirkt ein solches Vorgehen auch einen engen gruppenspezifischen Zusammenhalt und die Bereitschaft, in dieser Kursgruppe weiterzuarbeiten. Ein möglichst konkreter Ausblick auf Ziele, Arbeitsweise und Inhalte des Kurses im folgenden Semester ist deshalb sehr wichtig. Die Erfahrungen und der Lernzustand am Ende des ersten Semesters laden auch dazu ein, eigene Wünsche und Vorschläge zu äussern und zunehmend das Geschehen mitzugestalten: eigene Materialien, Feiern von Festen, Spurensuche zum Hebräischen in der eigenen Um-

welt, (Zeitungsfotos, Produkte aus Israel etc.) Besuche jüdischer bzw. israelischer Veranstaltungen u.ä..

Bemerkungen

¹ a) BOEKAERTS, M. (1983): *Towards a theory of learning based on individual differences*. Gent, Communication & Cognition.

b) RIEMER, C. (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb*, Baltmannsweiler, Schneider.

² MÜLLER, K.: *Konstruktionistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23/1997, S.77-112 darin die ausführliche Literaturübersicht zum Thema.

³ HARAMATI, S. (1985): *Didactic Rewriting. The Department of Education and Culture*, Jerusalem, World Zionist Organisation.

⁴ Der Begriff Entropie stammt aus der Physik und wird in der Leseforschung eher metaphorisch benutzt, ebenso wie der Begriff Negentropie, die mentale Herstellung eines Ordnungsgefüges in dem, was man verstanden zu haben glaubt.

⁵ Bürmann, J. (1992): *Gestaltungspädagogik und Persönlichkeitsentwicklung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt; BUROW O.A. / GUDJONS, H. (1994): *Gestaltungspädagogik*, Hamburg, Bergmann & Helbig.

⁶ der Begriff wurde von David Chemdat, Dozent an der pädagogischen Hochschule Bet Berl, Israel, geprägt.

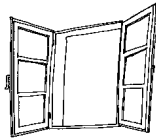
⁷ Siehe u.a.: ROTH, G. & W. PRINZ (Hrsg.) (1996): *Kopf-Arbeit*, Heidelberg, Spektrum.

⁸ u.a. HUNFELD, H. (1990): *Literatur als Sprachlehre*, München, Langenscheidt. KRAMSCH, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, OUP.

⁹ PERRIG, S., W. J.: *Implizites Wissen*. In: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 49/1990, S. 234-249; ROEDIGER, H. L.: *Implicit Memory*. In: American Psychologist 45/1990, S. 1043-1058.

Irit Ciubotaru

geb. Haifa, Israel; München, Fachlehrerin für jüdische Religionslehre, Kursleiterin und Fortbildungsdozentin in der Erwachsenenbildung für Ivrit und seltener gelehrte Sprachen.



Siegfried Baruffol
Robert Keiser-Stewart
Horw/St. Niklausen

Sprachen in der Ingenieurpraxis

Neue Erkenntnisse und Folgerungen für die Fachhochschule
Technik und Architektur

Il contributo propone i risultati di un'inchiesta sui bisogni linguistici, svolta presso i 1400 membri dell'associazione degli ex-studenti del Technikum di Lucerna. Accanto alla frequenza nell'uso professionale quotidiano delle lingua, dai dati si rileva che per i futuri ingegneri l'inglese è senza dubbio alcuno la lingua ritenuta indispensabile. Per contro il 70 % auspica la padronanza del francese, mentre meno del 20% ritiene opportuna quella dell'italiano. Gli autori ricavano dall'analisi differenziata dei dati una serie di proposte concrete per l'insegnamento delle lingue nell'ambito della formazione linguistica alle Scuole universitarie professionali. (red.)

Die Ausgangslage

Wer Wirtschaftswissenschaften studiert hat und im praktischen Geschäftsleben steht, weiss, dass man ohne Kommunikation mit Landes- und Fremdsprachen nicht mehr auskommt. Deren Bedarf wurde in den letzten 15 Jahren mit einer Reihe von Erhebungen für die Ausbildung an HWVs und Fachhochschulen abgeklärt. Über die *Wirksamkeit der Ingenieur-ausbildung* stellte ein Nationalfondsprojekt vorerst nur "Lücken" in der Fremdsprachenausbildung fest. Eine vertiefte Studie über den quantitativen und qualitativen Sprachenbedarf in der beruflichen Praxis stand noch aus. Diese Lücken hat nun das Zentralschweizerische Technikum Luzern (ZTL) auf dem Weg zur Fachhochschule zu schliessen versucht. Bei den 1400 Mitgliedern des Vereins der Ehemaligen des Technikums Luzern (ETL) wurde der Bedarf an Landes- und Fremdsprachen in der

beruflichen Praxis mit 17 geschlossenen und 3 offenen Fragen untersucht. Der Rücklauf betrug 45% und ergab rund 118'000 Daten.

Die Gesamtanalyse

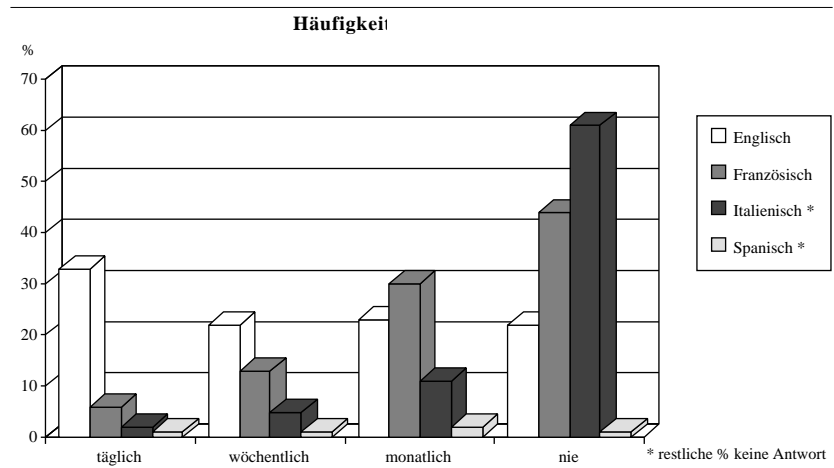
Vorerst interessierte, *welche Sprachen* in der jetzigen beruflichen Tätigkeit *wie häufig* gebraucht werden. Deutsch als Muttersprache war nicht einbezogen. Wie kaum anders zu erwarten, ist *Englisch* eindeutig Spitzenreiter vor Französisch und Italienisch, wobei in einer offenen Frage auch Spanisch als berufsrelevante Sprache genannt wurde.

Der mündliche Gebrauch überwiegt vor dem *schriftlichen*.

Über die *Frequenzen* "täglich, wöchentlich, monatlich, nie" im mündlichen und schriftlich Gebrauch gibt die Grafik Auskunft.

Es musste auch interessieren, wie die

Grafik 1: Wie oft brauchen Sie beruflich die nachstehenden Sprachen mündlich und schriftlich?

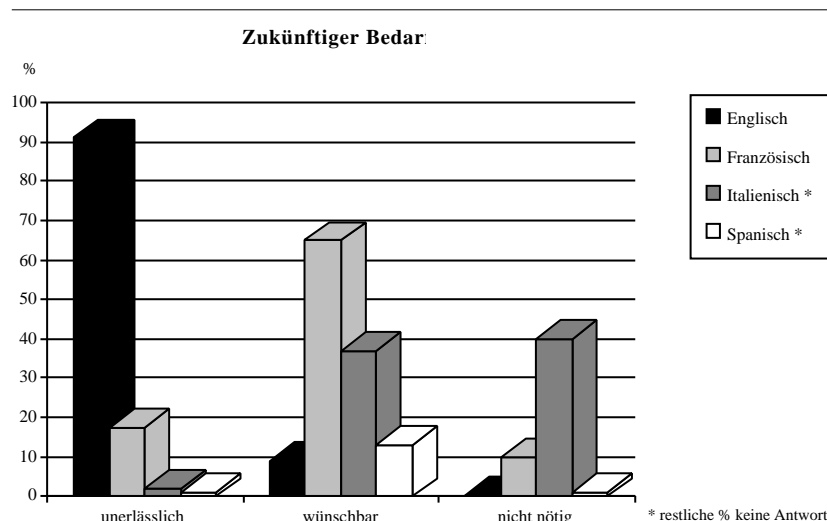


HTL-Ingenieure nach ihrer Ausbildung sprachlich auf ihren Beruf vorbereitet waren, nämlich "sehr gut, gut bis genügend oder unbefriedigend". Im *Englischen* war die Ausbildung für 6% der Befragten sehr gut, für 47,5% gut bis genügend, für 46,5% unbefriedigend. Für das *Französische* lauten die Zahlen: 4% sehr gut, 43% gut bis genügend, 53% unbefriedigend. Im *Italienischen* war die Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit eindeutig unbefriedigend. Diese Rückmeldungen decken sich mit der erwähnten Nationalfondstudie, wo bei den Fremdsprachen neben Volkswirtschafts- und Betriebswirtschaftslehre Ausbildungslücken festgestellt wurden. In der offenen Frage zu *Ausbildung und Praxis* wird sehr häufig darauf hingewiesen, dass ein Ingenieur ohne Englischkenntnisse in der heutigen Berufstätigkeit kaum mehr denkbar ist, dass aber auch je nach beruflicher Situation die Landessprachen Französisch und Italienisch wichtig sein können. Beantworter bedauern auch, dass sie die Sprachlektionen zu wenig genutzt hätten und dann mit einigem zeitlichen und finanziellem Aufwand das Versäumte nachholen mussten. Man fragt sich auch, ob nicht Sprachkurse in konzentrierter Form im Ausland, vor, während oder nach dem Studium nicht wirkungsvoller wären. Im Hinblick auf die *Kommunikationskonzepte für den zukünftigen Fachhochschulbetrieb* war der Bedarf an Sprachen zu prognostizieren. Für das Soll standen "unerlässlich, wünschbar oder nicht nötig" zur Auswahl. Englisch rangiert vor Französisch und Italienisch, mündlich vor schriftlich. Unter "anderen Sprachen" wurde Spanisch am meisten genannt.

Zur Frage, was das *Ziel der Ausbildung* sein sollte, gingen die Meinungen in den Mehrfachantworten stark auseinander:

1. Zu 64% möchte man eine *allgemeine sprachliche Grundausbildung*

Grafik 2: Welche Sprachen erachten Sie für den zukünftigen FH-Ingenieur als unerlässlich, wünschbar oder nicht nötig?



mit hauseigenen, abteilungsbezogenen Abschlussprüfungen.

2. Gezielte Vorbereitung auf ein *internationales Zertifikat* wie das Cambridge First Certificate oder das noch wenig bekannte Certificate in English for Technical Purposes erachten 22% resp. 25% als erstrebenswert.
3. Für die im Fachschulgesetz (FHG) vorgesehene Möglichkeit von *Immersion*, d.h. Vorlesungen und Übungen in einer anderen als der Muttersprache, können sich 40% begeistern.
4. Im Sprachunterricht wäre für 25% wichtig, was man als *Allgemeinbildung* bezeichnet, im Fragebogen konkretisiert als "Kulturelles und Soziales". Allgemeinbildung wird im Fachhochschulgesetz ausdrücklich verlangt.
5. Neben einer Grundausbildung ist mit dem zweithöchsten Prozentsatz von 56% die englische *Wirtschaftssprache* ebenso eindeutig gefragt, und zwar wohl aus der Erfahrung der jungen Ingenieure, dass technisches Fachwissen nur mit sprachlicher Kommunikation verkauft werden kann.

6. Am Problem *Fachsprache "Technical English"* scheiden sich die Geister: Für die einen ein Muss, z.B. das Fachvokabular der Elektronik im Sprachunterricht vorgesetzt zu bekommen, für die anderen aufschiebbar bis zum praktischen Einsatz im Berufsleben.

Im jetzigen FH-Sprachenkonzept sind *Lektionsdotationen* von 3-4 Wochenlektionen zu 50" während 2 Semestern vorgesehen. Die Befragten erachten diese Dotation für Englisch als ungenügend, für Französisch und Italienisch als genügend.

Zu *Deutsch als Muttersprache* sind spontane Äußerungen zu verzeichnen. Eine solide Deutschausbildung ist für viele Ingenieure ausserordentlich wichtig, denn Projektbeschriebe, Berichte, Expertisen, Handbücher etc. sind die sprachlichen Brücken zu Abnehmer und ... Bezahlenden von technischem Wissen und Können.

Als Gegenbewegung zur Dominanz der westeuropäischen Sprachen werden auch Stimmen laut, die Kenntnisse in asiatischen Sprachen, vor allem Japanisch und Chinesisch, fordern.

Relevantes aus der Detailanalyse

Für die Gewichtung der sprachlichen Fertigkeiten des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens waren 21 kommunikative Tätigkeiten mit "sehr wichtig, wichtig, unwichtig" zu bewerten.

Die verschiedenen Einzelfertigkeiten sind unterschiedlich wichtig. Beim *Hörverstehen* rangiert eindeutig das Telefonieren vor dem Verstehen von fachlichen Präsentationen. Das wird bestätigt bei der *Sprechfertigkeit* mit Telefonieren an der Spitze, gefolgt von Erklären, fachlichen Präsentationen und Verhandeln. Die wichtigste Fertigkeit als ganze ist das *Lesen*: Bedienungsanleitungen. Memos, Korrespondenz, E-mail *lesen* können ist wichtiger als sie selber schreiben.

Als relativ unwichtig für ihren Beruf erachten die Ing. HTL das Verstehen von Radio und TV, "small talk", Zeitungs- und Zeitschriftenlektüre und das Schreiben von Fachbeiträgen. Verknüpfungen wie z.B. Bedürfnisse in den verschiedenen Tätigkeitsgebieten der Ingenieure werden weitere Erkenntnisse für abteilungsbezogene Unterrichtsprogramme liefern.

Folgerungen, Empfehlungen und Visionen

1. Es ist offensichtlich, dass sich die obligatorische Sprach- und Kommunikationsausbildung an einer FH für Technik und Architektur auf das Englische und Deutsche konzentrieren muss. Weitere Sprachen sollen abteilungsbezogen (Italienisch) oder als Freifächer (Spanisch) angeboten werden.

Für das Englische der Zukunft steht die *vertikale Harmonisierung* mittelfristig als wichtigstes strukturelles Problem an. Es macht planerisch und finanziell wenig Sinn, erst im 9. Volksschuljahr 1 Jahr lang Englisch anzubieten, dann nach BIGA-Lehrplan in der Berufsmaturitäts-

schule (BMS) Englisch mit 160 Lektionen auf Sparflamme zu setzen (vgl. C-Matura mit 640 Lektionen), und dann an einer FH zu versuchen, mit mageren 140 Lektionen ein praxisgerechtes Niveau zu erreichen.

Zu fordern wären mindestens 3 Jahre ununterbrochener BM-Englischunterricht zu 3 Wochenlektionen mit einem definierten, schweizerisch vergleichbaren Abschluss als Teil der BM. Die FH könnte dann mit fachlichem und sozialem Kommunikationstraining anschliessen. Sollte mittelfristig Englisch obligatorisch in der Primarschule eingeführt werden, was im Kantons Zürich erprobt werden soll, so ergibt sich für die BM und FH eine neue Ausgangslage. Die EDK-Kommission, die Empfehlungen für ein Sprachenkonzept ausarbeitet, tut gut daran, die Lage nicht nur horizontal sondern auch vertikal inkl. der Berufsbildung zu klären. Wichtig ist, dass das Englische nicht das Schicksal des endlosen Schulfranzösisch erleidet, nämlich ein zu langes und an den Schnittstellen zu wenig harmonisiertes Schulenglisch.

2. *Sprachaufenthalte* als Teil der HSTA Vor- und Ausbildung werden oft erwähnt. Ein Englandaufenthalt mit Sprachzertifikat vor, während oder nach der BM ist heutzutage für die meisten erschwinglich. Anrechenbare Auslandssemester sind denkbar, setzen aber Partnerschulen mit ähnlichen Lernzielen voraus.

3. Normierte *internationale Zertifikate* erhalten mehr und mehr Bedeutung. Was für den Betriebsoökonom die Ausweise von Cambridge und Oxford sind, könnte das "*Certificate in English for Technical Purposes*" der *International Certificate Conference (ICC)* werden. Voraussetzung ist, dass der angehende Ingenieur technisches Know-how und sprachliche Kompetenz verbinden kann.

4. *Englisch als Unterrichtssprache* ist neben den Landessprachen in der FH-Verordnung (Art. 2) ausdrücklich vorgesehen. So soll die weltweite Forschungs- und Publikationssprache gefördert und der Einsatz von ausländischen Lehrkräften ermöglicht werden. Zudem sind diejenigen Ausbildungsgänge, die nur an einer regionalen FH geführt werden, nach Möglichkeit mehrsprachig anzubieten.

Im Klartext heisst das: Sehr gut qualifizierte technische Lehrkräfte können ihren Unterricht oder wenigstens einzelne Module in Englisch durchführen. An jeder FH gibt es Dozenten, die durch ihre praktische Tätigkeit im Ausland durchwegs in der Lage sind, die sog. Immersion (fremdsprachiger Sachunterricht) vorerst versuchsweise aufzunehmen. Erste Stufe wäre Team Teaching mit interdisziplinären Modulen zwischen Technik und Sprachen.

5. Die universitäre *Grundausbildung* für Sprachlehrkräfte an FHs ist mit dem *Diplom für das höhere Lehramt in neusprachlichen Fächern der Berufsschulen* zu ergänzen. Der erste Ausbildungsgang hat an der Universität Zürich im Herbst 1997 begonnen. Die externe *Weiterbildung* von Ingenieur- und Sprachdozenten ist kombiniert von einer technisch und sprachlich kompetenten Weiterbildungsstelle anzubieten.

6. Die *Ausbildung in Deutsch* zur Anwendung im technischen und wirtschaftlichen Bereich darf man keinesfalls vernachlässigen, zu oft wurde in offenen Fragen und Begleitbriefen darauf hingewiesen.

7. Das Konzept für Kommunikationsfächer an FHs muss wegen der noch unterschiedlichen Vorkenntnisse und den verschiedenen Bedürfnissen in der Ingenieurpraxis viel *Flexibilität* zulassen. Neben obligatorischen Aufbaukursen - die Grundausbildung gehört im Prinzip an die BMS - sind Baukasten-

kurse für internationale Zertifikate, Wirtschaftssprache, Spanisch und andere gefragte Sprachen vorzusehen.

8. An FHs ist auf allen Stufen das Bewusstsein zu fördern, dass Technik, Architektur und Kommunikation schon heute untrennbar sind. Aus den jetzt vorliegenden Erkenntnissen ergeben sich folgende Prioritäten:

- solange nötig, Grundausbildung beenden,
- Englisch als Fachsprache aufbauen,
- spezielle Bedürfnisse mit Wahlfächern abdecken
- Allgemeinbildung weiterführen.

Die sprachliche Ausbildung an den FHs kann nur effizient aufgebaut werden, wenn ein interkantonaler Konsens über das pädagogische Mit- und Nebeneinander von Landes- und Fremdsprachen erreicht wird. Dabei soll in der EDK auch das neue Bundesamt für Berufsbildung und Technologie zu Wort kommen.

Werbung Verlag Sauerländer

Ausgewählte Bibliographie

KEISER, R. (1995): *Probleme in der Berufsbildung aus der Sicht der Sprachlehrer*, in: DUBS, R. / DÖRIG, R. (1995): *Dialog Wissenschaft und Praxis*, IWP der Universität St. Gallen.

KEISER, R. (1990): *Der Sprachenbedarf in der Schweiz. Wirtschaft*, NZZ 15.3.1990.

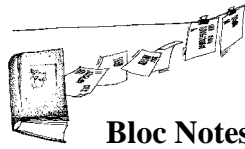
LEU A. et al. (1996): *Die Wirksamkeit der Ingenieurausbildung in der Schweiz*, Chur/Zürich, Rüegger.

Siegfried Baruffol

ist Dozent für Englisch an der Hochschule Technik und Architektur in Horw.

Robert Keiser-Stewart

em. HWV-Dozent und Gastprofessor in Hyderabad, Indien.

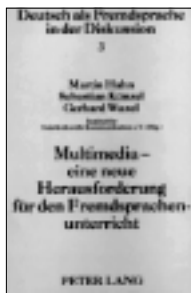


Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

HAHN, Martin / KÜNZEL, Sebastian / WAZEL, Gerhard (1998*): *Multimedia - eine neue Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main, Peter Lang. (ISBN 3-631-33092-8)



Das Buch ist erstmals 1996 in der Reihe "Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion" erschienen und wurde für die zweite Auflage aktualisiert. Ziel des Werkes ist es, "...zukünftige

Anwender in die faszinierenden Potenzen einer neuen Softwaregeneration ein(zu)föhren und ihnen einen anschaulichen Überblick über Charakter und Leistungsvermögen gegenwärtiger und zukünftiger computerunterstützter Lernmaterialien (zu) geben." Die Autoren setzen bei der Diskussion der Probleme an, welche mit der Verwendung des Computers und von computerunterstützten Materialien in der Schule verbunden sind. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen eine kritische Beurteilung des Computers als "Werkzeug in der Aus- und Weiterbildung" und einige notwendige Begriffsbestimmungen, u.a. von Multimedia, welche als "...interaktive Verbindung (Austausch, Verteilung und Bearbeitung von Informationen) verschiedener Medien und Informationsquellen (CD-ROM, Video, Text, Bilder - statisch und dynamisch, Animation, Audio...) über einen Personal Computer und entsprechende Software verstanden (wird)." (S. 52) In speziellen Kapiteln werden die Benutzung von Multimedia/Hypermedia in der Fachsprachenausbildung und die Grundlagen der Erstellung hypermedialer

Lehr- und Lernmaterialien für den Sprachunterricht diskutiert. Dem Sprachenlernen im weltweiten Datenverbund und den sozialen und beruflichen Implikationen dieser neuen Ressourcen für das Studium ist ein letztes Kapitel gewidmet.

Der Arbeit der Autoren liegt eine pädagogische Philosophie zugrunde, die, bei aller optimistischen Einschätzung der enormen Möglichkeiten von computerunterstützten multimedialen Mitteln, die Wahrung einer kritischen Sicht und das Aufzeigen von gewissen Grenzen nicht vermissen lässt. Etwa angesichts der vielen Illusionen und enttäuschten Erwartungen, welche von der ersten Computergeneration im pädagogischen Bereich ausgegangen sind, wird eindeutig davon ausgegangen, dass auch die neuen Technologien kein Ersatz des Lehrers sein können, sondern wesentlich zur Bereicherung des Unterrichts und der Ausbildung eingesetzt werden müssen. Lernen kann demnach nicht **durch** sondern nur **mit** dem Computer stattfinden und die neuen multimedialen Technologien mit ihren zahlreichen didaktischen Funktionen (Information, Visualisierung, Vernetzung, Logik, usw.) haben im Bildungsprozess ihre periphere Rolle als Werkzeuge zu wahren.

Der interessierte Leser wird somit vor Illusionen gewarnt, andererseits findet er eine Fülle von Informationen a) zu den didaktisch-pädagogischen Bedingungen für eine funktionale Einbettung von multimedialen Mitteln in den Gesamtunterricht, b) zu Prinzipien und Modellen der Konstruktion von multi- und hypermedialen Lehr- und Lernmaterialien für den Fremdsprachenunterricht - anhand von konkreten Beispielen -, c) zu den erhältlichen Lehr- und Lernprogrammen und den Kriterien für deren Beurteilung. Ein Glossar mit den wichtigsten Fachtermini erweist

sich ebenfalls als nützlich.

Der versierte, mit den Geheimnissen und Problemen der Materie, vor allem der Erstellung von Software und didaktischen Materialien vertraute Leser wird ohne Zweifel grossen Nutzen aus einer selektiven Lektüre des Buches ziehen können. Die etwas unübersichtliche Anlage des Textes wird hingegen dem Anfänger mehr Mühe abverlangen. Wer sich mit dem Einsatz und der Produktion von multimedialen Lehr- und Lernmaterialien für den Unterricht und für das Selbststudium beschäftigt, sollte das Buch auf jeden Fall als Pflichtlektüre betrachten.

Gianni Ghisla

LANCIEN, Thierry (1997): *Le multimédia*, Paris, CLE International.



La collection "Didactique des langues étrangères" publiée par CLE international entend faire le point sur l'état des connaissances théoriques et

sur les résultats les plus récents dans le domaine du FLE. Elle comprend pour l'instant six titres intéressants, dont le petit ouvrage de Thierry LANCIEN (1997): *Le multimédia*, qui s'adresse aux enseignants en formation initiale et continue. Il leur présente de façon claire et accessible un panorama théorique ainsi que les applications didactiques possibles dans ce domaine.

Qu'est-ce qu'Internet? Quels CD-Rom peuvent intéresser les élèves en formation? Comment se servir des nouvelles technologies en classe?

Existe-t-il des méthodes multimédiales pour l'enseignement du FLE? Que se cache-t-il derrière tous ces termes nouveaux? Voici autant de questions qui peuvent trouver des réponses utiles et concrètes dans cet ouvrage qui pousse à la réflexion et à l'application dans un domaine extrêmement dynamique et ouvert sur l'avenir.

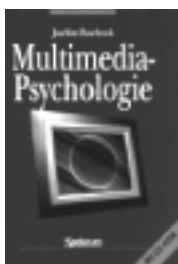
Le Monde de l'Education, No. 247, avril 1997



Toujours actuel et intéressant à parcourir le no. du *Monde de l'Éducation* daté d'avril 1997, entièrement consacré au Multimédia. Son dossier très complet comprend

notamment d'utiles mises au point sur: la révolution du numérique, l'image multimédiatique et l'histoire, l'évolution du savoir provoquée par l'informatique, la nouvelle diffusion de l'information, l'évolution de la transmission des connaissances et les formations en Europe, les problèmes d'équipement et de formation des enseignants, quelques expériences de multimédia dans les classes, etc. Suit une riche bibliographie sur les outils multimédias.

*** HASEBROOK, Joachim (1995): *Multimediapsychologie*, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg-Oxford-Berling.**



Multimedia wird unser Leben vermutlich ähnlich einschneidend verändern, wie der Buchdruck im 15. Jahrhundert unsere gesamte Kultur revolutioniert hat.

Welche Veränderungen die neue Kommunikationstechnologie bringen wird, hängt nicht nur von der Hard- und Software der Multimediasysteme ab, sondern auch von der Hard- und Software der Menschen - von Gehirnprozessen und psychologischen "Programmen" beim Denken, Wahrnehmen und Fühlen. Die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen multimedialer Information werden deutlich, wenn man sich etwa vor Augen führt, wie viel Information wir allein beim Sehen ausblenden, wie wir Information im Gedächtnis abspeichern, wie wir verschiedene Sinne synchronisieren. Auch für die Medien gilt: Weniger ist manchmal mehr. Wenn man das Buch in die Hand nimmt und die Demonstrationsprogramme auf der beiliegenden CD-ROM dazu anschaut, wird man verstehen, wenn es immer noch gewinnbringend ist, ein Buch zu lesen, und warum es durch ein elektronisches Medium sinnvoll ergänzt werden kann.

*** RITTER, Markus (1995): *Computer und Handlungsorientierter Unterricht, Zur allgemeinen und fremdsprachdidaktischen Reichweite eines neuen Mediums*, Auer, Donauwörth.**



Der Stellenwert des Computers in Schule und Unterricht ist in der pädagogischen Diskussion höchst umstritten. Die Spannbreite der Meinungen reicht von genereller Verteufelung

der neuen Medien auf der einen Seite bis zu euphorischer Begeisterung auf der anderen Seite. Im vorliegenden Band kommen die Argumente beider Seiten zu Wort, wobei sie in einen größeren didaktischen Zusammenhang gestellt werden. Ziel der Unter-

suchung ist einetheoretisch fundierte Standortbestimmung des Computers in einem modernen handlungsorientierten Konzept von Unterricht. Dies erfolgt in einem ersten Schritt in einer ausführlichen Beschreibung der medialen Eigenschaften des Computers auf dem Hintergrund einer allgemeinen Typologie von Unterrichtsoftware. In einem zweiten Schritt wird in einer Analyse von verschiedenen Programmen für den Fremdsprachenunterricht die fremdsprachendidaktische Reichweite des Mediums bestimmt.

Zwei ausführlich dokumentierte Unterrichtsstudien zeigen Möglichkeiten und Grenzen auf, die theoretisch entwickelten medien- und fremdsprachendidaktischen Positionen in konkreten Unterricht umzusetzen.

*** CONOSCENTI, Michelangelo (1996): *Linguistica e ambienti glottodidattici - Riflessioni di Linguistica Informatica*. Bulzoni Editore, Roma, 1996 ISBN-88-8319-000-9.**

Michelangelo Conoscenti ivi svolge attività di ricerca presso il CLAU (Centro Linguistico e Audiovisivi Universitario) e si occupa dei problemi di modellizzazione cognitiva del discente negli ambienti tecnologici di apprendimento glottodidattici secondo principi costruttivisti. Il volume si propone di analizzare in chiave interdisciplinare la Linguistica Informatica (= LI), disciplina che indaga non solo quelle applicazioni cui sono stati attribuiti acronimi diversi come Computer Based Training (= CBT) e Computer Assisted Language Learning (= CALL), bensì soprattutto i fondamenti linguistico-teorici ad esse sottese. L'oggetto principale dello studio è proprio l'indagine su questi fondamenti: partendo dalle ricerche sui modelli e sistemi mentali condotte da Johnson-Laird, dalle teorie di Searle sugli atti linguistici e da quelle di

Winograd sui calcolatori e la conoscenza, si tenta di enunciare un paradigma di interazione fra uomo e macchina - paradigma inteso come intenzione, individuata ai due estremi del circuito mediatico, di realizzare una comunicazione didattica che ha per oggetto domini conversazionali limitati. Questa prospettiva si attua attraverso una rielaborazione del concetto di rappresentazione della conoscenza all'interno dei sistemi mentali dell'allievo nel corso del processo di apprendimento, intendendo lo scambio di informazioni fra allievo e macchina in chiave cognitivista e pragmalinguistica. Il volume sottoscrive l'ipotesi di una teoria dell'uso del linguaggio come parte di una teoria dell'interazione umana, teoria che, a sua volta, si conforma ad una più generale teoria dell'azione. Intendere la comunicazione come parte delle azioni realizzabili da un essere umano indirizza la Linguistica Informatica verso quella sintesi globale dei codici presupposta dalla comunicazione multimediale avanzata.

FRISCHHERZ, Bruno (1997): *Lernen, um zu sprechen – sprechen, um zu lernen. Diskursanalytische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb türkischer und kurdischer Asylbewerber in der Deutschschweiz, Freiburg/CH, Universitätsverlag (=Germanistica Friburgensia 16).*

La recherche présentée ici est une thèse qui a été soutenue en 1996 à l'Université de Fribourg. Elle porte sur la manière dont les demandeurs d'asile Turcs et Kurdes apprennent l'allemand. Plus précisément ce travail envisage l'acquisition de l'allemand par ces demandeurs d'asile comme un processus dialectique, structuré par la manière dont ces derniers s'arrangent à la fois pour communiquer en allemand avec des compétences linguistiques mini-

males et pour acquérir de meilleures connaissances linguistiques de l'allemand à l'occasion des échanges verbaux dans lesquels ils sont impliqués.

L'arrière-plan théorique de ce travail est donc constitué par l'ensemble des théories de l'acquisition et l'apprentissage des langues, d'une part, par les travaux sur la communication exolingue, d'autre part. Dans le chapitre 1, l'auteur présente un survol de cet arrière-plan qui se donne parfois un peu comme une simple énumération de concepts et théories, sans que l'on puisse y percevoir la constitution progressive d'une linguistique de l'acquisition, ni y voir s'ébaucher les relations entre acquisition et interaction. Dans le chapitre 2, néanmoins, s'élabore peu à peu un modèle qui permet de décrire l'acquisition d'une seconde langue comme un processus de construction de connaissances dans un cadre communicatif. Il s'y dessine une perspective de compréhension et d'interprétation des processus de communication et d'acquisition mis en oeuvre par les apprenants à travers les notions de réparation et de séquences potentiellement acquisitionnelles, perspective qui me semble typique d'une approche ethnométhodologique, bien qu'il manque, à ce stade, une référence claire à ce courant. Le chapitre 3 interrompt la présentation des outils d'analyse pour détailler le recueil de données, constitué de 21 interviews semi-dirigés qui ont été transcrits. Dans cette étude, la dimension temporelle de l'acquisition ne va donc pas se saisir par une étude longitudinale de cas mais à travers l'examen des productions de trois groupes d'apprenants représentant trois niveaux différents en allemand (qui sont déterminés par la longueur moyenne des tours de parole).

Le chapitre 4 présente les concepts pertinents pour l'analyse des productions des apprenants. Bruno Frischherz a choisi une approche cumulative des courants de l'analyse conversationnelle (relevant de l'ethnométhodologie) et

de l'analyse discursive (relevant de la pragmatique des actes de langage). Ceci lui permet de faire fonctionner en même temps des concepts provenant d'horizons épistémologiques très différents. Il semble bien que, pour l'auteur, le caractère opératoire des concepts pour l'analyse des productions langagières soit, seul, pertinent. Ceci l'amène à présenter une série de tableaux dans lesquels sont quantifiés les tours de parole, les auto- et hétéro-initiation de thèmes, etc. etc. Heureusement, à ces tableaux succèdent des extraits d'interviews qui donnent quelque substance aux chiffres précédents.

Les chapitres 5 et 6 sont au coeur de la problématique parce qu'ils se penchent sur la manière dont les informateurs résolvent les problèmes de communication qu'ils rencontrent et sur le lien que ces stratégies peuvent avoir avec un accroissement de leurs compétences en allemand. De nombreux et très pertinents exemples viennent illustrer comment les réparations (auto- ou hétéro-déclenchées et -réalisées), expansions, ratifications, etc. permettent à la communication de se dérouler. Des inventaires des particules de ponctuation discursive employées, des formules métadiscursives utilisées par les différents apprenants sont également proposés sous la forme de tableaux. Bruno Frischherz propose également une analyse lexicale de son corpus qui lui permet de mettre en évidence la manière dont se développe, dans les trois groupes d'apprenants, la capacité de parler de soi et des autres. Cette analyse lexicale (basée sur une norme d'évaluation de l'apprentissage du vocabulaire en allemand langue étrangère) se double d'une étude des processus narratifs – parfois minimaux – tentés par les informateurs.

A travers une analyse de contenus, les chapitres 7 et 8 invitent le lecteur à la découverte du monde des demandeurs d'asile Turcs et Kurdes, de leurs expériences de locuteurs et d'apprenants d'allemand et débouchent sur la reconstitution du parcours acquisitionnel

Bloc Notes

Informazioni

type du requérant d'asile. Notons cette idée intéressante qu'un même recueil de données puisse être utilisé tant pour analyser des formes linguistiques et interactionnelles que des contenus.

Dans le chapitre 9, l'auteur livre quelques réflexions destinées aux enseignants et aux apprenants. Pour tout migrant se pose le problème de l'articulation des acquisitions faites en milieu naturel et des apprentissages en milieu scolaire (pour ceux qui bénéficient de cours de langue). Symétriquement, pour tout enseignant se pose le problème de tirer parti, de renforcer, de structurer les acquisitions naturelles. L'auteur met en évidence la difficulté supplémentaire que cause la situation diglossique de la Suisse allemande qui attache à ces deux modes d'appropriation deux langues différentes, l'allemand et le suisse allemand. Regrettons en passant que l'auteur ne développe pas plus cette problématique qui est vraiment intéressante.

A mes yeux, ce livre a un double mérite: d'une part, il présente une analyse extrêmement intéressante des processus communicatifs et acquisitionnels mis en oeuvre par les requérants d'asile Turcs et Kurdes tout en fournissant grâce à la présentation très intelligente des données une véritable banque d'exemples sur l'acquisition d'une langue étrangère dans l'interaction exolingue. D'autre part, ce livre est traversé par le respect, l'amitié que l'on sent chez l'auteur pour ses informateurs: ceci a permis sans aucun doute une dynamique de communication, une volonté de coopération qui font des données des histoires de vie et qui font que ce livre acquiert une dimension humaine et dépasse une «simple» étude sur l'acquisition de l'allemand.

Dernière remarque plus personnelle: ce livre a été parfaitement accessible à une francophone dont les compétences en allemand sont du niveau d'un lointain baccalauréat. Ce n'est pas le moindre de ses mérites!

Thérèse Jeanneret
Université de Neuchâtel

ASPIS Associazione per la salvaguardia e la promozione dell'Italianità in Svizzera

L'ASPIS è ormai una realtà. Grazie alla tenacia di un gruppo di irriducibili e alla simpatia di un altro, più ampio gruppo, di affezionati, sabato 9 maggio è stato possibile dar vita a questa associazione che si prefigge di salvaguardare e promuovere l'italianità in Svizzera. L'assemblea costitutiva si è tenuta alla Casa d'Italia di Bema. Sono stati votati gli statuti e si sono eletti il presidente e il comitato.

L'Associazione è aperta tanto a cittadini svizzeri quanto italiani, ed è questa forse una particolarità non priva di risvolti culturali e sociali, nella più ampia accezione dei termini.

E' stata decisa la quota di tesseramento annua:

Fr. 10 per studenti, anziani, invalidi

Fr. 20 per tutti gli altri

Fr. 100 per le persone giuridiche, ossia enti o associazioni, private e pubbliche.

Beninteso, è benvenuto chiunque volesse sostenere l'associazione con una somma maggiore. L'Aspis infatti trae le sue risorse dalle quote sociali e da eventuali donazioni e in questo momento c'è bisogno della generosità di tutti, nel rispetto del principio „chi più ha avuto, più è chiamato a dare”. Nel corso dell'assemblea costitutiva è stata sollevata la questione relativa al modo in cui saranno tenuti informati i soci: in seno al comitato si sta studiando la maniera migliore per rispondere a questa importante questione: i soci verranno aggiornati tanto sui lavori del comitato, quanto su tutta l'attività che l'ASPIS sta avviando.

Per ulteriori informazioni:

Francesco Nuzzo (presidente)
c/o ATS, Länggassstr. 7, 3001 Berna
tel: 031 - 309 33 50

Stefano Vescovi
Effingerstrasse 67, 3008 Berna
tel: 031 - 381 10 33

Elena Ramelli
Archivstrasse 20, 3005 Berna
tel: 031 - 351 45 61

Dallo Statuto dell'ASPIS: Art. 2 - Scopi

¹ Gli scopi dell'ASPIS sono la salvaguardia e la promozione della lingua e della cultura italiana nella Confederazione, in particolare nelle regioni dove l'italiano è patrimonio di una minoranza.

² Per conseguire tali scopi, l'ASPIS si propone:

a) di realizzare un monitoraggio dello stato dell'italianità nei settori della pubblica amministrazione, della cultura, della formazione, dei media, dell'economia e della vita sociale;

b) di informare e sensibilizzare le istanze pubbliche, le organizzazioni culturali, i media e l'opinione pubblica sulla situazione della lingua e della cultura italiana in Svizzera;

c) di collaborare con tutti gli enti e le associazioni che operano nell'ambito della lingua e della cultura per sviluppare azioni comuni, coordinare le rispettive iniziative, sostenere ogni sforzo pubblico e privato in favore dell'italianità.

³ Per la realizzazione degli scopi statutari, l'ASPIS si avvale di appositi gruppi di lavoro nominati dall'assemblea e/o dal comitato.



Schweizerische Koordinations-
stelle für Bildungsforschung

Über 150 Jahre fast die gleichen Grundstrukturen

Strukturen sind nicht naturgegeben, sondern von Menschen geschaffen und deshalb auch veränderbar. Die Grundzüge unserer Schulstrukturen sind unterdessen mehr als 150 Jahre alt geworden. Jede Diskussion über Schulstrukturen zeigt regelmässig Anzeichen einer Grundsatzdiskussion über Identität und Werte, die gefährdet scheinen. Die Entstehung und Entwicklung der schweizerischen Schulstrukturen hat Carlo Jenzer im Wettlauf mit seiner schweren Krankheit aufgearbeitet. Aus der reichen Sammlung von Fakten werden zwei Phänomene vorgestellt: Dass die Grundstrukturen die gleichen blieben, lässt sich am Beispiel Aargau zeigen. Dass Reformbewegungen die Strukturen nicht erschüttern konnten, zeigt ein Blick auf die Reformpädagogik der Zwischenkriegszeit.

Unter dem Titel "Schulstrukturen als historisch gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen" hat Carlo Jenzer "Blitzlichter" zur Entstehung und zur Kontinuität der Schulstrukturen in der Schweiz zusammengetragen. Neben Kontinuität sind auch Phasen der Diskontinuität zu verzeichnen, die durch geschichtliche Übergangsphasen ausgelöst wurden. Im wesentlichen sind es der Übergang vom Ancien Regime zur Helvetik, die politischen Umbrüche der Regenerationszeit nach 1830, das Umfeld der Verfassungsreform 1872/74, die Zeit des Ersten Weltkriegs und die Jahre nach der Auflösung des Ostblocks 1989.

In der Originalsprache zu jedem vorgestellten Projekt erhalten Sie bei: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, Fax 062 835 23 99

* Interdialogos 1/98



Interdialogos dedica un numero speciale ai 50 anni della dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. Il quaderno offre un insieme ben articolato di contributi che vanno dalla riflessione sui principi e sulla situazione attuale dei diritti dell'uomo al loro significato in rapporto con culture diverse come l'Islam e alla loro applicazione in contesti diversi. Come sempre poi contiene una serie di suggerimenti concreti per la trattazione didattica del tema nella scuola.

* Fremdsprache Deutsch, Sondernummer II/1997, Klett Ed. Deutsch / Goethe-Institut.



Fremdsprache Deutsch widmet die letzte Sondernummer dem Thema "Trends 2000" im Fremdsprachenunterricht mit einem besonderen Augenmerk für Deutsch Als Fremdsprache. Die Lektüre dieses Heftes sollte kein Fremdsprachendidaktiker versäumen, denn es enthält eine ganze Reihe interessanter und aufschlussreicher Beiträge. Zwei einführende Artikel beschäftigen sich mit den "Perspektiven für Deutsch als Fremdsprache nach der Jahrtausendwende" (Gerhard Neuner) und der "Heilbarkeit der Einsprachigkeit" (Hans-Jürgen Krümm). Danach findet man Informationen zum Deutschunterricht in verschiedenen Ländern und zum Lernen von Fremdsprachen im neuen Europa. Von allgemeiner Bedeutung sind die Diskussionen der didaktischen Tendenzen und Perspektiven (Gerhard Neuner)

und zur Rolle der Strategien bzw. der Qualifikationen für das lebenslange Weiterlernen (Peter Bimmel und Sarah Blom). Eine Sammelrezension (Einführung in das Fach "Deutsch als Fremdsprache", Hans-Jürgen Krümm) und die Darstellung der Aufgaben und Ziele des Goethe-Instituts vervollständigen die Nummer.

* Trai d'union 30



Il bollettino di *ch* Scambio di Giovani è uscito con l'abituale ricca ed esaustiva informazione sui progetti di scambio. Le esperienze fatte in Svizzera e con l'estero vengono repertorate con l'arricchimento di materiali prodotti dagli allievi coinvolti in modo da offrire un'immagine realistica di quanto viene fatto. Nel fascicolo si trovano però anche informazioni su progetti nuovi, idee e suggerimenti didattici, informazioni sugli scambi fra insegnanti, sugli scambi nell'ambito delle scuole professionali e una statistica che contiene una panoramica d'insieme. *ch* Scambio Giovani è reperibile su internet all'indirizzo www.echanges.ch e raggiungibile via e-mail: austausch@echanges.ch.



Langues minoritaires en contexte
diversité et standardisation

Lingue minoritarie in contesto
diversità e standardizzazione



Minderheitenprachen im Kontext
Vielfalt und Standardisierung

Minority languages in context
diversity and standardisation

Las linguas minoritarias en context
diversidad e standardisaziun

Cuira, 21-23 settember 1998
Grossratsgebäude, Masanserstrasse 3, CH - 7000 Chur

Organisé par - Organizzato da - Organisa da - Organized by - Organisiert von
Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz / Association Suisse de linguistique Appliquée (VALS/ASLA)
Lia Rumantscha
con la collaborazione della Fondazione Lingue e Culture

Tematica Thématique Thematik Tematica Themes

Quest colloqui vul stimular analisis e reflexiuns davart las differentas dimensiuns che caracteriseschan ils contexts en ils quals ins discorra, utilischa ed instruescha linguas minoritarias. Tegnend quint da la situaziun svizra, ma era d'atras situaziuns sumegliantas e cumparegliabias, sa tracti da describer quests contexts e da discutir ils concepts ed ils instruments che permettan da chapir quels.

Les contextes multiples dans lesquels évoluent les langues minoritaires parcourent un continuum pris entre deux pôles exprimant des tendances opposées. D'une part une tendance à la *stabilisation* et à l'*homogénéisation*, représenté par les projets de standardisation, d'aménagement, de planification des langues minoritaires, soucieuses de fonctionner comme un code a part entière dans tous les domaines face aux langues majoritaires. D'autre part une tendance à la *déstabilisation* et à l'*hétérogénéisation*, observable dans les contacts, rencontres, mélanges entre des langues minoritaires et majoritaires, portant a des formes linguistiques hybrides qui vont jusqu'à rendre problématique la notion même de code linguistique. Ces deux pôles font intervenir des acteurs sociaux variés, différemment situés dans l'espace social et institutionnel dotés de différents pouvoirs d'intervention sur la langue. Le colloque se propose d'examiner trois champs thématiques couvrant cet ensemble de contextes et de tendances.

Tema 1: Standardisaziun da linguas minoritarias

Tema 2: Linguas minoritarias e linguas maioritarias: coexistenzas e relaziuns

Tema 3: Las linguas minoritarias en scola

Informations: Lorenza Mondada, Romanisches Seminar, Stapfelberg 7/9, CH-4051 Basel.
Fax: +41/61/267.12.86, email: mondada@ubaclu.unibas.ch

21.9.1998

Tema 1: Standardisaziun da linguas minoritarias

9.00-10.30

Accueil - Empfang - Accoglienza - Rezeption - Reception

Eingangshalle des Grossratsgebäude, Masanserstr. 3, 7000 Chur

10.30-11.00

Ouverture: *Jean-François De Pietro, Président de la VALS/ASLA*

11.00-12.00

Florian Coulmas (Tokyo): Sprachstandardisierung aus Minderheits- und Mehrheitsperspektive: Das Beispiel Japan

12.00-14.00

Déjeuner - Mittagessen - Pranzo - Gentar - Lunch

14.00-15.30

Communications - Vorträge - Papers

15.30-16.00

Pause - Pause - Pausa - Pausa - Break

16.00-17.30

Communications - Vorträge - Papers: u.a. Vorstellung des Sprachenmanifests der Stiftung Sprachen und Kulturen

18.00

Preschentaziun da las activitade du la Lia Rumantscha sin il champ da la linguistica applitgada

19.00

Apéritif - Aperitif - Aperitivo - Aperitivo - Aperitive

22.9.1998

Tema 2: Linguas minoritarias e linguas maioritarias: coexistenzas e relaziuns

9.00-10.00

Bernard Poche (Grenoble): Où commence, où finit la notion de langue minoritaire? Des familles dialectales aux "néo-langues"

16.00-17.00

Ben Rampton (London): Language crossing and the redefinition of "minority"

17.00-18.00

Generalversammlung / Assemblée générale VALS/ASLA

23.9.1998

Tema 3: Las linguas minoritarias en scola

9.00-10.00

Mahendra Verma (York): Bilingualism or bilingual support? The language education of ethnic minority bilingual children in British schools

14.00 16.00

Podiumsdiskussion zu einem Gesamtsprachenkonzept für die obligatorische Schulzeit in der Schweiz



Institut de recherche et de
documentation pédagogique (IRDP)

La terminologie grammaticale à l'école Perspectives interlinguistiques

Colloque interdisciplinaire
Neuchâtel, Hôtel EUROTEL, avenue de la Gare 15-17
jeudi 19 et vendredi 20 novembre 1998

On se propose de réfléchir à une meilleure coordination entre l'enseignement de la grammaire de la langue maternelle et celui des principales langues étrangères étudiées en Suisse romande, en particulier de faire le point sur les problèmes terminologiques et de proposer certaines harmonisations dans les terminologies grammaticales utilisées. Quelques conférences sur des questions d'ordre général et quatre ateliers:

- Classement en parties du discours / catégories grammaticales
- Identification des fonctions grammaticales
- Autour de la phrase...
- D'autres façons d'approcher la grammaire.

Organisation: Groupe Bally, GRAL 2, avec le soutien de l'Académie suisse des sciences humaines

CH - Sprachen - langues - lingue - linguatgs 2000

Neuchâtel 5-6 octobre 1998

- 5.10.98** 11.00-12.30 Conférence-débat: *Constantin Pitsch - Jean Racine*
14.30-17.00 • Thesen zum Immersionsunterricht auf der Sekundarstufe 2
• Langues 2000
- 6.10.98** 8.30-10.00 Conférence: *Georges Lüdi*
10.30-12.30 • Ateliers
• Langues 2000
14.00-16.30 • Echanges et immersion
• Manifeste en faveur des langues: *Fondation langues et cultures*

Informations: Hannelore Pistorius
Commission langues vivantes
Collège Claparède
cp. 392
1225 Chêne-Bourg
tél. 347 66 77 fax 346 05 65



Kursprogramm Frühling 1999 Programme des cours Printemps 1999

- | | | |
|---|---|--|
| • Creative Writing | Franz Andres | 17-20.3.1999 |
| • Workshop Drama | Hans Osterwalder | 12-14.5.1999 |
| • Rencontrer les écrivains de Suisse romande | Isabelle Rüf, Marie Le Drian et autres | 21-23-4-1999 |
| • Le tecniche teatrali al servizio della letteratura e della lingua | Sandra Collodel, Marco Sabbatini, Loredana Scaramella, Valeria Sulmoni Vaissade | 18-20.3.1999 |
| • Russische Gesellschaft und Sprache im Wandel | | 18.5.1999 |
| • Interkulturelles Lernen im Russischunterricht | | 9.5.1999 |
| • Auf dem Weg zu einem kommunikativen Französischunterricht | Max Krummenacher | 4-5.2.1999 |
| • Bilingualer Sachunterricht | Claudine Brohy | 20.1.1999 / 6-7.5.1999 + 1 Tag 1999/2000 |
| • Enrichir son français... à distance | Marinette Bignens, Denise Cordonier, Martine Nicollerat et Claudine Raymond | Début: le 16.1.1999 fin: le 25.6.1999 ou plus tôt, selon le rythme de travail de chaque participant |
| • Cuors da rumantsch (putèr) | Andrea Urech | 13-24.7.1999 |
| • Cuors romontsch sursilvan - Rätoromanischkurs (surselvisch) | | 11-24.7.1999 |
| • Les mots et les choses - les mots pour le dire | L'équipe du Centre de linguistique appliquée (CLA) à l'Université de Franche comté à Besançon, Elisabeth Kleiner, Urs Tschopp | 13-16.4.1999 |

WBZ/CPS Weiterbildungszentrale / Centre de formation continue
Bruchstrasse 9a, Postfach, 6000 Luzern 7
tel: 041 - 249 99 11 / fax: 041 - 240 00 79 / e-mail: wbz-cps@wbz-cps.ch

Vorschau 1998- Programmazione 1998

3/98 September 1998: Rätoromanische Sprache und Kultur

4/98 Dezember 1998: Common European Framework of languages

Autori di questo numero

Siegfried Baruffol, 6048 Horw/St. Niklausen

Helmut Brammerts, Seminar fuer Sprachlehrforschung, Ruhr-Universitaet Bochum D-44780 Bochum (Helmut.Brammerts@ruhr-uni-bochum.de)

Irit Ciubotaru, Königsberger Str. 44d, D-85748 Garching

Bruno Dahinden, Abendfriedenstr. 5, 8280 Kreuzlingen TG (bdahinden@bluewin.ch)

Daniel Feusi, Lehramtsschule Aargau, BIAS, Kuettigerstr. 42, 5000 Aarau (daniel.feusi@lbz.ag.ch - www.bias.ch)

Emanuel Frey, Apple Computer AG, Birgistrasse 4a, 8304 (frey.e@euro.apple.com)

Christian A. Gertsch, Institut für englische Sprachen und Literaturen Universität Bern Länggassstrasse 49, 3000 Bern 9 (christian.gertsch@ens.unibe.ch)

Dmitri Michael Ikonomu, Via Hajech 11, I-20129 Milano (mc8177@mclink.it)

Robert Keiser-Stewart, Sassella, 6048 Horw/St. Niklausen

Ernst Kretschner, Via dei Boderi 2, I-21100 Varese (kretsch@uol.it)

Anton Lachner, Abteilung für angewandte Linguistik, Länggassstr. 49, 3000 Bern 9 (lachner@aal.unibe.ch)

Roland Näf-Piera, Aarwilweg 28, 3074 Muri (NaefPiera@compuserve.com)

Peter Niklaus, Brüggshachen, 3543 Emmenmatt (pniklaus@magnet.ch)

Michel P. Perrin, Université Victor Segalen Bordeaux II, Département de langues vivantes pratiques 3, place de la Victoire, F-33076 Bordeaux Cedex (michel.perrin@lv.u-bordeaux2.fr)

Cécile Poussar, Département d'anglo-américain, Université Paul-Valéry, Montpellier-III (Espace Multimédia), Route de Mende, 34199 Montpellier cedex 5 (poussard@lingua.univ-montp3.fr)

Laurence Vincent-Durroux, Département d'anglo-américain, Université Paul-Valéry, Montpellier-III (Espace Multimédia), Route de Mende, 34199 Montpellier cedex 5 (durroux@lingua.univ-montp3.fr)

Hans Weber, Kreuzenstr. 36, 94500 Solothurn

Franz Willi, Piazza Collegiata 7a, 6500 Bellinzona

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.

Babylonia per scopi didattici

Babylonia può essere richiesto per l'utilizzazione nell'insegnamento al costo di fr. 5.-fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

Si ringrazia il Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino per il sostegno.

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture

CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla, Via Vescampo

6949 Comano (coordinazione)

Monika Claluna, Untermattstrasse 12

6048 Horw

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)

Eva Gremlinger-Kost, Riedtlistrasse 85

8006 Zürich

Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1

6500 Bellinzona (Il racconto)

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)

Werner Carigiet, 7164 Dardin

(collaboratore di redazione per il romancio)

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

e-mail: ghigi@magi.ti-edu.ch

Homepage: <http://babylonia.romsem.unibas.ch>

PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 2/1998:

1400 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