

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

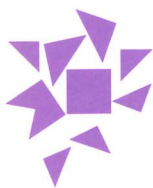
Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruir
ed emprender
linguatgs

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N2/

2002



Strategie nell'insegnamento / apprendimento delle L2
Strategien für den Sprachunterricht und das Sprachenlernen
Stratégies dans l'enseignement / apprentissage des L2
Strategias da l'instruir e da l'emprender L2

Lernstrategien und Autonomie im Kontext konstruktivistischer Lerntheorien
Strategie di apprendimento e autonomia nel contesto delle teorie costruttiviste
Stratégies de l'apprentissage et autonomie dans le contexte des théories constructivistes

Strategie e tecniche: idee, materiali e suggerimenti per l'insegnamento delle L2 e per
l'acquisizione delle competenze linguistiche
Strategien und Techniken: Ideen, Materialien und Vorschläge für den L2-Unterricht und
für die Aneignung der Sprachkompetenzen
Stratégies et techniques: idées et suggestions pour l'enseignement des L2 et pour
l'acquisition des compétences linguistiques

PISA und die Folgen: Zum Verhältnis von Erstsprache und L2
PISA e le conseguenze: il rapporto tra la lingua materna e le L2
PISA et ses conséquences: la relation entre langue maternelle et L2



Babylonia

**Strategie nell'insegnamento / apprendimento delle L2
Strategien für den Sprachunterricht und das Sprachenlernen
Stratégies dans l'enseignement / apprentissage des L2
Strategias da l'instruir e da l'emprender L2**

**Responsabili di redazione per il tema:
Gianni Ghisla e Gé Stoks**

Con contributi di
Debra Ali-Lawson (Bern)
Claus Altmayer (Saarbrücken)
Véronique Castellotti (Tours)
Raffaella Cifaratti (Lugano)
Louise Dabène (Grenoble)
Sylvia Fischer (Modena)
Gianni Ghisla (Comano)
Cornelia Gick (Fribourg)
Susy Keller (Bellinzona)
Beverly Langsch-Brown (Bern)
Seth Lindstromberg (Elmstone)
Maruska Mariotta (Bellinzona)
Jean Rudiger-Harper (Appenzell)
Simone Schläpfer (Lamone)
Peter Sieber (Zürich)
Maryanne Strahm-Armato (Bern)
Corina Volontè (Comano)
Susanne Wokusch (Lausanne)

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2 / anno X / 2002



Babylonia Poster



www.babylonia-ti.ch

Per il decennale di Babylonia vi proponiamo un bellissimo poster a colori con un gioco linguistico da fare in classe.
Zum zehnjährigen Jubiläum von Babylonia haben wir einen wunderbaren farbigen Poster mit einem Sprachspiel für ihre Schulklasse geschaffen.

Pour les dix ans de Babylonia nous vous proposons un très beau poster couleur avec un jeu linguistique pour votre classe.
On the occasion of Babylonia's tenth anniversary, we have printed a beautiful full colour poster.

Prezzi/Preise/Prix/Rates:

1 poster CHF 10.-

2 poster CHF 14.-

3 - 5: CHF 5.- l'uno/je/pièce/each

> 5: CHF 4.- l'uno/je/pièce/each

più le spese di spedizione/zuzüglich *Versandspesen/*

plus frais de port/*plus postage and handling*

Ordinare a/bestellen bei/commander à/order at:

Babylonia

E-mail: babylonia@idea-ti.ch

Stabile Lanzi,

via Cantonale,

CH-6594 Contone

Tel. 0041/91/8401143 • Fax 0041/91/8401144

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		Strategie nell'insegnamento / apprendimento delle L2 Strategien für den Sprachunterricht und das Sprachenlernen Stratégies dans l'enseignement / apprentissage des L2 Strategias da l'instruir e da l'emprender L2
	6	Strategie nell'insegnamento delle L2, ma come? <i>Strategien im L2-Unterricht, aber wie?</i>
	7	Lernstrategien und autonomes Lernen <i>Claus Altmayer</i>
	14	Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension <i>Louise Dabène</i>
	17	Selbstevaluation <i>Susy Keller, Maruska Mariotta</i>
	20	Developing learning strategies through portfolios <i>Debra Ali-Lawson, Beverly Langsch-Brown, Maryanne Strahm-Armato</i>
	26	Stay cool - Move on - Go for it <i>Corina Volontè</i>
	29	Der Wochenplan: Eine Strategie zur Förderung der Selbständigkeit <i>Simone Schläpfer</i>
	32	Awareness- und Immersionsstrategien mit landeskundlichen Themen <i>Sylvia Fischer</i>
	37	The Successful Reader <i>Jean Rudiger-Harper</i>
	39	Quelles stratégies pour apprendre / enseigner le vocabulaire? <i>Susanne Wokusch</i>
	45	Exceptional learners I have known <i>Seth Lindstromberg</i>
	47	M lo studio, W il bigino <i>Raffaella Cifaratti</i>
Ricerca	50	Quand les langues se confrontent, qu'est-ce qu'elles se racontent? des histoires de rencontre <i>Véronique Castellotti</i>
	55	Autonomes Grammatiktraining in der Mediathek <i>Cornelia Gick</i>
Curiosità linguistiche	59	Scacco pazzo <i>Hans Weber</i>
Finestra	61	Keine Fremdsprache ohne Erstsprache <i>Peter Sieber</i>
	65	Urge un progetto di educazione linguistica comprensivo di L1 e L2 Un commento all'articolo di Peter Sieber <i>Gianni Ghisla</i>
Bloc Notes	67	L'angolo delle recensioni
	73	Agenda
	74	Attualità linguistiche - Actualités des langues - Sprachen aktuell
	76	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



L caso ha voluto che PISA, l'acronimo di "Programme for International Student Assessment", il programma dell'OCSE per la valutazione internazionale delle competenze dei quindicenni, venisse a coincidere con il nome della città simbolo della torre pendente. Così PISA sta diventando, per i molti paesi che non si trovano nelle posizioni avanzate della graduatoria internazionale, una metafora dello stato vacillante e problematico della scuola. La Svizzera, pur salvando l'onore con le prestazioni in matematica, fa parte di questo folto gruppo per quanto riguarda le competenze di base nella lettura e nelle scienze. A noi interessano soprattutto le carenze dei giovani nella lettura. Un giovane su 5 che conclude la nostra scuola dell'obbligo non dispone della capacità di capire correttamente semplici testi e di interpretarne il contenuto. E il 7% addirittura non ha praticamente accesso al testo scritto. Dati allarmanti che devono suscitare anche il nostro interesse. Con questo numero di *Babylonia* ce ne occupiamo con riferimento a due ragioni: la prima riguarda il fatto che le carenze nella lettura sono connesse con la padronanza della lingua del luogo e inversamente proporzionali alla durata di soggiorno per gli immigrati. Chi padroneggia la lingua del luogo si destreggia tutto sommato abbastanza bene anche nella lettura mentre gli immigrati, che costituiscono ormai il 20% della popolazione scolastica, risultano chiaramente svantaggiati. Occorre pertanto porsi il problema del ruolo della "lingua materna" o "lingua del luogo" e del suo rapporto con le lingue seconde (insegnate) e con le (restanti) lingue degli "alloglotti". Di questa questione, nei suoi risvolti didattici, si occupa un contributo di Peter Sieber commentato da Gianni Ghisla.

La seconda ragione concerne le "strategie". PISA ha messo in evidenza come gli studenti capaci di utilizzare delle strategie nel loro apprendimento e nell'affrontare situazioni e problemi, siano chiaramente favoriti e ottengano anche le migliori prestazioni. Il fatto che PISA non valuti semplicemente il possesso di nozioni, ma metta l'accento su delle competenze complesse, incrementa l'importanza delle strategie. *Babylonia* tocca quindi con questo numero, dedicato proprio alle strategie, un tema attuale e didatticamente essenziale. Lo facciamo continuando un lavoro già iniziato nel 1994, quando avevamo approfondito la tematica in una serie di tre numeri (2/3/4-1994) e nella speranza che gradualmente le risorse didattiche per favorire l'acquisizione di strategie di apprendimento possano entrare nel repertorio professionale degli insegnanti. Le strategie con il loro carattere prevalentemente trasversale possono costituire un ponte fra le diverse discipline e fra i diversi insegnanti, fornendo una buona ragione per collaborare, non da ultimo tra insegnanti di lingue, soprattutto L1 e L2. Forse anche in questo modo si potrà contribuire a raddrizzare le sorti di un insegnamento che, al pari della torre di Pisa, non può permettersi in nessun modo una "pendenza" maggiore...

Der Zufall wollte es, dass sich das Acronym PISA, das für "Programme for International Student Assessment" steht, das OCDE-Programm zur internationalen Beurteilung der Leistungsfähigkeit von fünfzehnjährigen Jugendlichen, mit dem Namen der Stadt mit dem symbolträchtigen schiefen Turm deckt. So ist PISA zur Metapher für die Schiefelage der Schule jener Länder geworden, die sich nicht in den vorderen Rängen des internationalen Vergleichs befinden. Und die Schweiz gehört dazu. Zwar gelang dem hier zu Lande immer noch hochgelobten Schulsystem mit guten Resultaten in der Mathematik die Ehrenrettung, aber in der Lesefähigkeit und in den Naturwissenschaften mussten wir unten durch. Uns interessieren vor allem die schwachen Resultate im Lesen. Einer von fünf Jugendlichen kann vor Beginn der beruflichen Laufbahn keinen einfachen Text korrekt verstehen und interpretieren. Und 7% haben praktisch keinen Zugang zu schriftlichen Texten. Dies sind für die Schweiz zwar keine neuen Erkenntnisse, aber sicher Grund genug für die aufkommende Besorgnis. Auch unser Interesse darf nicht fehlen und so beschäftigen wir uns mit der Problematik, v.a. aus zwei Gründen: Zum einen hängen schwache Leseleistungen mit der Beherrschung der Mutter- bzw. Unterrichtssprache zusammen. Und weiter: Leseleistungen sind direkt proportional zur Aufenthaltsdauer von Anderssprachigen in der jeweiligen Sprachregion. Dies bedeutet, dass Immigranten deutlich benachteiligt werden. Wir müssen deshalb über die Rolle der Unterrichtssprache (Muttersprache) nachdenken und insbesondere die Beziehung zwischen dieser und den L2 neu angehen. Mit diesem Thema setzen sich der Beitrag von Peter Sieber und der Kommentar von Gianni Ghisla auseinander.

Der zweite Grund hängt mit den "Strategien" zusammen. PISA hat gezeigt, wie die Fähigkeit, beim Lernen und bei der Lösung von Problemen Strategien anzuwenden, zum deutlichen Vorteil gereicht. Der Umstand, dass PISA nicht einfach Wissen testet, sondern sich auf komplexe Kompetenzen konzentriert, verstärkt die Bedeutung von Strategien. So überrascht es nicht, dass jene Jugendlichen die besten Resultate erreichen, die auch fähig sind, autonom Strategien verwenden zu können. *Babylonia* thematisiert so ein aktuelles und didaktisch zentrales Thema. Wir führen eine bereits 1994 mit einer Reihe von drei thematischen Nummern (2/3/4-1994) begonnene Diskussion fort, in der Hoffnung, dass die Lehrkräfte das didaktische Rüstzeug zur Vermittlung von Lernstrategien immer mehr ins eigene Lehrrepertoire aufnehmen. Der vornehmlich fächerübergreifende Charakter von Strategien sollte auch eine Brückenfunktion für die einzelnen Fächer haben und für die Lehrkräfte einen zusätzlichen Grund zur Zusammenarbeit darstellen. Gerade zwischen den Sprachen tut dies Not, wo ein Dialog zwischen L1 und L2 nicht mehr auf sich warten lassen sollte. Damit könnte vielleicht ein effektiver Beitrag zur Verhinderung noch grösserer "Schiefelage" geleistet werden.

Le hasard a voulu que l'acronyme PISA - utilisé pour désigner le "Programme for International Student Assessment" de l'OCDE à propos des compétences des jeunes de 15 ans - coïncide avec le nom de la cité dont le symbole est une tour penchée. Dans les nombreux pays qui ne se trouvent pas dans les premiers rangs du classement établi par l'enquête, cela ne pouvait manquer d'aviver les évocations métaphoriques d'une école elle-même vacillante, prête à s'effondrer... Et la Suisse, si elle parvient à sauver l'honneur en mathématique, fait partie de ces pays en ce qui concerne les compétences de base en lecture et en science.

Le plus préoccupant pour nous, c'est le constat des carences des jeunes en lecture. Il apparaît qu'un jeune Suisse sur 5 termine sa scolarité obligatoire sans disposer de capacités suffisantes pour comprendre correctement des textes simples et en interpréter le contenu. Pire, 7% d'entre eux n'ont pratiquement pas accès au texte écrit...

Même si elles ne sont certes pas nouvelles, ce sont là des données alarmantes qui exigent une réaction. Dès ce numéro, pour deux raisons au moins, *Babylonia* va s'y consacrer. La première raison tient au fait que les carences relevées en lecture s'avèrent être en relation directe avec la maîtrise de la langue locale et, pour les jeunes immigrés, inversement proportionnelles à la durée de leur séjour en Suisse. Autrement dit, ceux qui maîtrisent la langue du lieu se débrouillent assez bien et sont avantagés - avant tout par rapport aux élèves allophones qui, aujourd'hui, constituent presque le quart de la population scolaire. Il est urgent de nous interroger sur le rôle de la langue locale dans ses rapports avec les autres langues "présentes" dans l'école, celles qui sont enseignées comme L2 et celles des élèves allophones. Cette question, et ses conséquences didactiques, est abordée ici dans un article de Peter Sieber, commenté par Gianni Ghisla.

La deuxième raison concerne les "stratégies". Du fait qu'elle ne s'est pas contentée d'évaluer des connaissances notionnelles mais qu'elle a mis l'accent sur des compétences plus complexes, l'enquête PISA a mis en évidence à quel point les élèves capables d'utiliser des stratégies pour aborder des situations nouvelles et pour affronter des problèmes, étaient avantagés et obtenaient de meilleurs résultats. En prenant les stratégies comme thème central de ce numéro, *Babylonia* a choisi une problématique à la fois actuelle et didactiquement centrale, ce qui nous permet de prolonger une réflexion entamée en 1994, lorsque nous avons consacré trois numéros à ces questions (2, 3 et 4). Notre espoir est que les enseignants, petit à petit, s'approprient des ressources didactiques leur permettant de favoriser l'acquisition de stratégies d'apprentissage, largement transversales, susceptibles de constituer des *ponts* entre les diverses disciplines, et de fournir aux enseignants - de L1 et L2 en premier lieu - d'excellentes raisons pour collaborer! C'est là aujourd'hui une exigence indispensable pour affronter la complexité des problèmes, et peut-être aussi pour redresser les fondements d'un enseignement qui, à l'image de la tour de Pise, ne peut plus se permettre de vaciller sur ses bases...

La casualità ha voluto che PISA, l'acronim da "Programme for International Student Assessment", il program da l'OCSE per la validaziun internaziunala da las cumpetenzas dals uffants da quindesch onns, coincida precis cun il num da la citad da la tur pendenta. Uschia entschaida PISA a daventar, per tut quels pajais che na sa chattan betg en las emprimas posiziuns da la scala internaziunala, ina metafra per il stadi balluccont e problematic da la scola. Malgrà che la Svizra ha salvà l'onur cun las prestaziuns en matematica, appartegna la Svizra a questa gruppa, surtut quai che riguarda las cumpetenzas da basa da la lectura e da las ciencias naturalas. A nus interesseschon surtut las mancanzas dals giuvenils en la lectura, che vala bain sco ina ressurta indispensabla da vegnir a riva cun las pretensiuns d'in mund modern a moda cunscienza e cun success. In giuvenil da tschintg che concludan nossa scola obligatoria na dispona betg da las capacitads necessarias da chapir correctamain simpels texts e d'interpretar lur cuntegn. E betg main che 7% na chattan praticamain insumma nagin access a texts scrits. Resultats allarmants ch stuessan er svegliar noss interess. Cun quest numer da Babylonia ans occupain nus da questa tematica, e quai per duas raschuns: l'emprima riguarda il fatg che las mancanzas da lectura èn colliadas directamain cun la cumpetenzas dal linguatg local e directamain proporziunalas a la durada da la dimora d'immigrats en in lieu. Surtut ils immigrads, che furman oz bundant 20% dals scolars, èn cleramain dischavantagiats. Ins sto entschaidar a ponderar a fund il problem da la rolla dal "linguatg matern" u "linguatg dal lieu" e da sia relaziun cun ils segunds linguatgs (instruids) e dals linguatgs (restants) dals "alloglots". Da questa dumonda s'occupa ina contribuziun da Peter Sieber, commentada da Gianni Ghisla.

La segunda raschun ha da far cun las "strategias". PISA ha anc ina giada dapli mussà che persunas ch'èn ablas d'applitgar strategias per schliar problems èn cleramain avantagiadas e cuntanschan consequentamain megliers resultats. Il fatg che PISA na valitescha betg simplamain il 'possess' da noziuns e linguatg, mabain metta l'accent sin cumpetenzas complexas, augmenta anc dapli l'impurtanza da las strategias. Babylonia tanghescha pia cun quest numer, deditgà principalmain a las strategias, in tema actual e didacticamein essenzial. Nus faschain quai cuntinuond ina lavur gia iniziada il 1994, nua che nus ans eran approfondids en la tematica en ina seria da trais numers (2/3/4-1994) e sperond che scolastas e scolasts aquistian en il futur las abilitads necessarias per intermediar strategias d'emprender en lur repertori professiunal. Las strategias, cun lur caracter cleramain interdisciplinar, san far punts tranter ils differents roms e tranter ils differents scolasts e furneschon bunas raschuns per collavurar, betg il davos er tranter ils scolasts da linguatgs, surtut tranter L1 ed L2. Quai è ina pretensiun indispensabla per ina scola sin l'ault dal temp. Forsa pudess ins er uschia turnar a metter sidretg ina istruzziun, che na sa po betg - gist tutta sco la tur da Pisa - prestar ina "pendenza" anc pli gronda...

Tema

Strategie nell'insegnamento / apprendimento delle L2
Strategien für den Sprachunterricht und das Sprachenlernen
Stratégies dans l'enseignement / apprentissage des L2
Strategias da l'instruir e da l'emprender L2

Strategie nell'insegnamento delle L2, ma come? / Strategien im L2-Unterricht, aber wie?

A partire dagli anni '90, strategie e tecniche d'insegnamento/apprendimento stanno lentamente entrando a far parte del repertorio delle didattiche, in particolare della didattica delle L2. I risultati della ricerca sui processi cognitivi e metacognitivi hanno permesso di riconoscere l'importanza di adeguate procedure percettive e di elaborazione dell'informazione ai fini della costruzione di conoscenza e quindi del successo scolastico. Di conseguenza ritroviamo strategie e tecniche della costruzione del sapere tanto nei percorsi formativi degli insegnanti quanto nei manuali per l'insegnamento delle lingue. Ma la ricerca ha pure mostrato quanto sia poco conveniente voler insegnare strategie e tecniche in corsi specialistici e quanto sia da preferire la loro integrazione nelle normali attività di apprendimento. Ciò mette in rilievo il ruolo degli insegnanti in quanto l'insegnamento delle tecniche e delle strategie non può essere affidato a degli specialisti, ma entra a far parte dei compiti fondamentali di tutti i docenti.

Babylonia ha già dedicato a questo tema una serie di tre numeri (2/3/4-94). Dopo quasi 10 anni si tratta ora di fare il punto non solo alla discussione, ma soprattutto alle pratiche didattiche che sono state sperimentate. Il numero si propone di affrontare il tema a tre livelli: dapprima in termini di riflessione in alcuni articoli introduttivi per poi mettere l'accento su esempi concreti di tecniche e strategie applicate sia nell'ambito pedagogico-didattico sia in quello delle competenze linguistiche.

Nell'articolo introduttivo Claus Altmayer inserisce il discorso delle strategie nel quadro delle teorie dell'apprendimento delle lingue con riferimento specifico e critico al cosiddetto costruttivismo. In seguito Louise Dabène illustra un vasto progetto che coinvolge le nazioni mediterranee nello sviluppo di strategie di comprensione fra lingue vicine. All'ambito delle strategie pedagogico-didattiche contribuiscono Susy Keller e Maruska Mariotta con proposte concrete sull'autovalutazione, Debra Ali-Lawson et al. con strategie basate sul portfolio, Corina Volontè con proposte concrete per la differenziazione, Simone Schläpfer con suggerimenti per favorire l'autonomia e Sylvia Fischer con strategie di sensibilizzazione e immersione. Sul piano delle competenze linguistiche, alle caratteristiche del buon lettore espresse da Jean Rüdiger-Harper si affiancano un'analisi differenziata delle strategie per insegnare e imparare il lessico di Susanne Wokusch, una reminiscenza di Seth Lindstromberg su studenti che imparano a modo loro e, infine, un divertente dialogo di Raffaella Cifaratti incentrato su una strategia piuttosto eterodossa...

In den 90er Jahren sind Strategien und Techniken des Lernens immer mehr zum Bestandteil der Didaktik und speziell der Fremdsprachendidaktik geworden. Aufgrund der Erkenntnisse aus der Forschung zu den kognitiven und metakognitiven Prozessen wurde die Bedeutung von adäquaten Verfahren der Wahrnehmung und Verarbeitung von Information für die Konstruktion von Wissen und somit für den Lernerfolg erkannt. So fanden Strategien und Techniken der Wissenskonstruktion in die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte Eingang und gleichsam wurden sie Bestandteil der Lehrwerke zum Fremdsprachenunterricht. Die Forschung zeigte auch auf, wie solche Strategien sinnvollerweise ins konkrete Lernen einfließen und nicht isoliert im Rahmen von speziellen Kursen angeeignet werden können. Dies hebt die Rolle der Lehrkräfte entscheidend hervor, denn die Aufgabe, Strategien und Techniken zu vermitteln, kann nicht Spezialisten übertragen, sondern muss von sämtlichen Lehrkräften wahrgenommen werden.

Babylonia hatte dem Thema bereits drei Nummern gewidmet (2/3/4-1994). Es gilt nun nach bald zehn Jahren die Diskussion auf den Begriff zu bringen und vor allem konkrete Unterrichtsverfahren vorzustellen.

Im ersten einführenden Beitrag diskutiert Claus Altmayer die Strategien im Rahmen der neueren Sprachlerntheorien mit spezifischem und kritischem Bezug zum Konstruktivismus. Louise Dabène stellt dann ein Projekt vor, das nach Strategien des gegenseitigen Verständnisses zwischen romanischen Sprachen forscht. Die Beiträge zu den pädagogisch-didaktischen Strategien sind von Susy Keller und Maruska Mariotta mit Beispielen zur Selbstevaluation, Debra Ali-Lawson et al. mit Vorschlägen zum Portfolio, Corina Volontè mit praktischen Differenzierungsverfahren, Simone Schläpfer mit Wochenplanbeispielen und Sylvia Fischer, die Awareness- und Immersionstrategien für Fortgeschrittene vorstellt.

Zu den Sprachkompetenzen schreiben Jean Rüdiger-Harper, die den guten und erfolgreichen Leser beschreibt, Susanne Wokusch mit ihrer differenzierten Analyse der Strategien zum Wortschatzlernen und -lehren, Seth Lindstromberg, die sich an aussergewöhnliche Lerner erinnert und schliesslich Raffaella Cifaratti mit einem lustigen Dialog zu einer recht heterodoxen Strategie...

Claus Altmayer
Saarbrücken

Lernstrategien und autonomes Lernen

Teilaspekte eines 'konstruktivistischen' Fremdsprachenunterrichts?

The author points out that learning strategies have been discussed intensively since the early 1990s and refers to the journals "Fremdsprache Deutsch" and "Babylonia". These two journals dedicated special thematic issues to this topic in 1993 and 1994. Nowadays, modern language textbooks contain numerous practical suggestions to teach learning strategies and techniques. The discussion about strategies, however, is not restricted to modern language education, but is closely connected with a much wider rethinking of the way teaching and learning should be organised in our schools. The role of teachers is undergoing fundamental changes in that they become facilitators and moderators of learning rather than instructors. The student is allocated a much more active and autonomous role in that s/he creates his/her own knowledge. The capacity to gain access to knowledge will be a core competence in the future. The author mentions a change of paradigm, which also affects the teaching and learning of modern languages: from a more instruction-based approach towards a constructivist approach in

which the learner takes more responsibility for his own learning. Learning is seen as an individual construction process, in which the learner creates his own knowledge. The teacher creates the conditions for learning and facilitates the process by providing an authentic learning environment with as many practical tasks as possible. The author goes on to discuss constructivist learning theories and refers to cognitive psychology, "radical constructivism" and social constructivism. The author is critical with respect to the strongly individualistic tendency in these approaches and holds a plea for a "social constructivism". Finally, he underlines the importance of a pragmatic attitude when it comes to questions of how to improve language learning in schools. In the past decades, theories and new didactic approaches have not led to the success they promised and before embracing constructivism too enthusiastically, we should bear in mind that we need to cater for the needs of individual learners, even if they do not fully conform to current beliefs about learner autonomy. (Red.)

L'autore ricorda dapprima che la discussione attorno alle strategie di apprendimento si è intensificata a partire dagli anni '90 e fa riferimento alle riviste "Fremdsprache Deutsch" e "Babylonia" che hanno dedicato al tema dei numeri nel '93 rispettivamente nel '94. Questa discussione si inserisce in un contesto formativo che si sta radicalmente rinnovando e mette la scuola di fronte a sfide radicali sia al riguardo di una vera e propria "nuova cultura dell'apprendimento" sia in rapporto agli approcci teorici che devono essere sviluppati. Ma una nuova cultura formativa, un'altra "Bildung", come la definisce l'autore, incide anche sul futuro ruolo dell'insegnante, che sarà più un facilitatore e un moderatore di apprendimenti che non un dispensatore di sapere, e dell'allievo, visto in ruolo più attivo e autonomo di costruttore del proprio sapere. Di conseguenza, la capacità di accedere al sapere sarà una delle competenze chiave del futuro.

Secondo l'autore questo nuovo quadro di riferimento sta gradualmente inducendo un "cambiamento di paradigma" anche nell'ambito delle L2: da una concezione basata sull'istruzione si sta passando ad una concezione "costruttivista" che sottolinea l'importanza del soggetto che apprende e dei contesti di apprendimento ai quali si chiede un elevato grado di autenticità e un arricchimento dal

punto di vista delle strategie.

Nella seconda parte dell'articolo si illustrano brevemente le diverse teorie che fanno da sfondo a questo nuovo paradigma (il cognitivismo, il costruttivismo radicale, la teoria dei sistemi e la neurofisiologia) e che permettono di affrontare il vecchio problema del rapporto tra il soggetto e la realtà, e più specificamente tra il soggetto che apprende e il sapere in un'ottica nuova. L'autore critica però il taglio prevalentemente individualista di buona parte di questi nuovi approcci, contrapponendovi una visione che valorizzi la dimensione sociale, quindi una sorta di "costruttivismo sociale". Aldilà della coerenza teorica ribadisce tuttavia la preminenza di un discorso pragmatico: ogni modello deve dimostrare concretamente la sua validità nelle risposte che può dare alle esigenze di miglioramento dell'insegnamento delle lingue.

In conclusione l'autore ricorda come negli ultimi decenni teoria e didattica delle L2 non abbiano mai tratto i vantaggi auspicati da riferimenti unilaterali e dogmatici a singoli modelli teorici e, prima di lanciare un appello in favore della pluralità e della diversificazione, mette in guardia contro il rischio di cadere di nuovo in questa trappola con il "costruttivismo". (Red.)

1. Einleitung

‘Lernstrategien’, ‘Lerntechniken’, ‘Lernen lernen’: Das sind gewiss alles andere als neue Stichworte beim Nachdenken über Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Seit über zehn Jahren schon kann als allgemein bekannt gelten, dass Sprachunterricht ohne die Vermittlung von Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien nicht auskommt und dass

Fremdsprachenlerner nicht nur fremdsprachlichen ‘Input’ brauchen, sondern auch dazu angeregt werden müssen, sich ihren eigenen Lernprozess bewusst zu machen und ihn durch Anwendung geeigneter Strategien zu optimieren. Schon 1993 wurde ein Themenheft der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* veröffentlicht, das neben einem guten Überblick über Begriff und lerntheoretische Hinter-

gründe von ‘Lernstrategien’ viele brauchbare Hinweise für die Praxis enthielt (vgl. Bimmel 1993); und auch die vorliegende Zeitschrift *Babylonia* hat sich bereits 1994 schon einmal mit dem Thema auseinandergesetzt (vgl. Heft 2-4/1994).

Aus den Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken der neuen Generation, die seit Mitte der 90er Jahre auf den Markt gekommen sind, sind die Anregungen zur Entwicklung sinnvoller Lerntechniken oder auch einzelne an spezielle Übungen gebundene ‘Lerntipps’ nicht mehr wegzudenken, seien es nun Grundstufen-Lehrwerke wie *Tangram*, *Moment mal* oder *Stufen International* oder seien es Lehrwerke für die Mittelstufe wie die *em*-Reihe vom Hueber-Verlag. Die angebotenen Vorschläge, Tipps und Trainingsprogramme sollen, so heißt es etwa im Lehrerhandbuch zum *em*-Hauptkurs, “die TN in die Lage [versetzen], ihren individuellen Lernprozess selbst zu steuern” (Perlmann-Balme/Schwalb 1998: 7).

In letzter Zeit sind in den verschiedenen Fremdsprachenwissenschaften aber gewisse neue Tendenzen zu beobachten, die Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien und die Forderung nach einem bewussteren Lernen mit einer Vielzahl recht heterogener Lern- und Unterrichtskonzepte wie Freiarbeit, Projektunterricht, autonomes Lernen oder bilingualer Sachfachunterricht zu verbinden und zu einem umfassenden neuen methodischen Konzept zu integrieren, das - so hofft man - die Nachfolge der mittlerweile in die Jahre gekommenen kommunikativen Didaktik als einer Art Leitmodell des Fremdsprachenlernens und -unterrichts antreten soll. Ich will in diesem Beitrag vor allem die theoretischen Zusammenhänge, in denen dieser neue methodische Ansatz in den Fremdsprachenwissenschaften heute diskutiert wird, ein wenig verdeutlichen und dabei auch auf gewisse Gefahren aufmerksam



Dario Bianchi, *Disegnare è capire*, 2002, inchiostro di china.

machen, die aus meiner Sicht damit verbunden sind und die in der Diskussion gerne übersehen werden. Ausgangspunkt ist jedoch der allgemein bildungstheoretische Zusammenhang, in dem der neue fremdsprachenmethodische Ansatz steht, denn nicht nur der Fremdsprachenunterricht, sondern jede Form von Lernen und Unterricht steht heute in Europa und weltweit vor völlig neuen Herausforderungen, die nach neuen Konzepten verlangen.

2. 'Neue Lernkultur'

Nicht erst seit der PISA-Studie besteht unter nahezu allen Bildungsforschern heute Konsens, dass Schulen, Hochschulen und andere Institutionen des primären, sekundären und tertiären Bildungssektors sich in naher Zukunft stark verändern müssen, wenn sie den an sie gestellten Anforderungen der heraufziehenden 'Wissens-' oder 'Informationsgesellschaft' gerecht werden wollen. Nicht nur wird es künftig vor allem der Zugang zu Bildung, Information und Wissen sein, der über soziale Chancen entscheidet, vor allem wird es eine *andere* Bildung sein als bisher. Das verfügbare Wissen nimmt heute schon exponentiell zu, das einmal während der relativ kurzen Lebensspanne der Kindheit und Jugend angeeignete Wissen veraltet immer schneller, so dass es künftig weitaus stärker als heute darauf ankommen wird, das Prinzip des 'Lernens auf Vorrat' durch ein lebenslanges Lernen zu ersetzen. Dabei wird die Fähigkeit, sich selbstständig neues Wissen anzueignen und sich in neue Wissensgebiete einzuarbeiten, zur entscheidenden Schlüsselqualifikation. Dies wird sich auch auf die Rolle und Funktion der Lehrenden auswirken: Sie werden nicht mehr Wissensvermittler, sondern eher Anreger und Moderatoren der Lernprozesse ihrer Schüler sein, deren Bedürfnisse und Interessen künftig

Die Fähigkeit, sich selbstständig neues Wissen anzueignen und sich in neue Wissensgebiete einzuarbeiten wird, zur entscheidenden Schlüsselqualifikation. Dies wird sich auch auf die Rolle und Funktion der Lehrenden auswirken: Sie werden nicht mehr Wissensvermittler, sondern eher Anreger und Moderatoren der Lernprozesse ihrer Schüler sein, deren Bedürfnisse und Interessen künftig die dominierende Rolle spielen werden.

die dominierende Rolle spielen werden:

“In der *industriegesellschaftlich* geprägten Bildung ist die Rolle der Lehrenden dominierend. Sie fungieren als aktive Wissensvermittler und Informationsgeber. Die Lernenden sind in eine weitgehend passive Rolle gedrängt. Diese Rollenverteilung wird sich in der *Informationsgesellschaft* ändern. Die Bedürfnisse und die Initiative der Lernenden treten in den Vordergrund. Lernprozesse können aufgrund der Vielzahl der Lehrangebote und ihrer großen Anpassungsfähigkeit individueller gestaltet werden. Der Lernende bestimmt über das Tempo der Lernprozesse” (Welsch 1999: 32).

Allerdings stößt die hier skizzierte 'neue Lernkultur' in der Praxis der Bildungsinstitutionen bisher noch auf massive Widerstände: Weder die bestehenden institutionellen Zwänge wie der 45-Minuten-Takt oder die meist eher an bestimmten Lerninhalten als an strategischen Kompetenzen orien-

tierten Curricula noch das allgemein verbreitete Selbstverständnis von Lehrer(inne)n lassen sich mit der hier propagierten neuen Lernkultur vereinbaren, und Ansätze zu wirklichen Reformen in dieser Richtung sind auch bisher kaum erkennbar. Viele Hoffnungen verbinden sich daher mit der Einführung der 'Neuen Medien' und dem so genannten 'e-learning', dem auch beim Fremdsprachenlernen viel zugetraut wird; ob immer zu Recht, ist ein anderes Thema, auf das ich aber hier nicht eingehen will.

3. 'Paradigmenwechsel'?

Der hier skizzierte bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Rahmen, innerhalb dessen Lehr- und Lernprozesse heute stattfinden, wirkt sich natürlich auf die unterschiedlichen Praxisbereiche von Bildung und Unterricht, vor allem aber auf die damit befassten wissenschaftlichen Disziplinen unmittelbar aus. Auf der Ebene der Fremdsprachwissenschaften und der mit ihnen verbundenen Bezugs- oder Referenzwissenschaften jedenfalls ist schon seit einiger Zeit eine Besinnung auf neue lerntheoretische sowie erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Positionen im Gang, die sich zumindest bei manchen Fachvertretern zu einem neuen "Paradigma" der Fremdsprachendidaktik verdichten und wofür insbesondere die philosophisch-erkenntnistheoretische Position des 'Konstruktivismus' in Anspruch genommen wird. Vor allem der Wuppertaler Englisch-Didaktiker Dieter Wolff propagiert seit mehreren Jahren den fremdsprachendidaktischen 'Paradigmenwechsel' von der 'instruktivistischen' zur 'konstruktivistischen' Auffassung vom Fremdsprachenlernen und beruft sich dabei sowohl auf die Lern- und Verstehenstheorie der Kognitionspsychologie als auch auf die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie des 'Radikalen Konstruktivismus'

(vgl. z.B. Wolff 1994 und 1996). Demnach sei Lernen als "ein vom Lerner eigenständig gesteuerter Konstruktionsprozeß" aufzufassen, "der auf dem individuellen Lernerwissen aufbaut und daher zu unterschiedlichen Ergebnissen führt" (Wolff 1994: 415). Als ein solcher vom Lerner in eigener Verantwortung durchgeführter Prozess könne Lernen von außen, d.h. vom Lehrenden, "nur marginal beeinflußt werden" (ebd.: 416).

Aus dieser Einsicht in den konstruktiven und individuellen Charakter des Lernens ergeben sich für Wolff eine Reihe von Schlussfolgerungen für die Gestaltung schulischer Lernprozesse im Allgemeinen und des Fremdsprachenunterrichts im Besonderen, die im Prinzip darauf hinauslaufen, dass Schule, Lehrer und Unterricht ihre Aufgabe vor allem darin sehen sollen, die Lerner durch die Schaffung einer reichen und authentischen Lernumgebung, durch die Orientierung an praxisbezogenen Aufgaben, durch Bewusstmachen eigener Lernbedingungen und Lernprozesse, durch Gruppenarbeit und Projektunterricht und nicht zuletzt durch die Förderung individuell geeigneter Lernstrategien zur eigenverantwortlichen und individuellen Konstruktion sprachlichen Wissens anzuregen:

"Der Fokus auf Verarbeitungs- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht geht weit über den kommunikativen Ansatz hinaus. Hier wird etwas genuin Neues in die Diskussion eingebracht, etwas, was den Fremdsprachenunterricht der Zukunft entscheidend verändern kann. Aus der Sicht des Konstruktivismus wird hier eines der zentralen Lernprinzipien in den Mittelpunkt gerückt, das aus der Grundidee konstruktivistischen Denkens abgeleitet ist: Lernen wird verstanden als individueller Konstruktionsprozeß, der von außen nur dadurch beeinflußt werden kann, daß man dem Lernenden mögliche Lernwege aufzeigt, aus welchen er selbst den für ihn angemessenen auswählen muß" (ebd.: 426).

Mit dem Konstruktivismus, so Wolff,

stehe eine theoretische Basis zur Verfügung, die die schon seit längerem vorhandenen praktischen Konzepte etwa der Freinet-Pädagogik, der Reformpädagogik oder des autonomen Lernens "durch erklärungsmächtige philosophische und biologische Erkenntnisse" absichern und "zur theoretischen Basis für einen anderen Fremdsprachenunterricht" werden könne (ebd.: 427 f.).

Auch andere Fremdsprachenwissenschaftler wie Klaus Müller oder Michael Wendt haben mehrfach auf den Konstruktivismus als Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik Bezug genommen und vertreten, sieht man von eher geringfügigen Abweichungen im Detail ab, ähnliche Positionen wie Wolff (vgl. Müller 1997; Wendt 1996 und 2000). Diese Abweichungen will ich daher hier auch nicht im Einzelnen zum Thema machen, sondern statt dessen der Frage nachgehen, ob eine Theorie wie der 'Konstruktivismus' tatsächlich das leisten kann, was sich die Fremdsprachendidaktik von ihm verspricht, und vor allem: ob das überhaupt sinnvoll und wünschenswert ist.

4. Konstruktivismus

Mit dem Begriff 'Konstruktivismus' werden in der oben dargestellten fremdsprachendidaktischen Diskussion im Allgemeinen zwei Forschungs- bzw. Theorieansätze angesprochen, die ursprünglich gar nicht unbedingt miteinander zusammen hängen: die Lern- und Verstehenstheorie der Kognitionspsychologie einerseits und der 'Radikale Konstruktivismus' andererseits. Andere und möglicher Weise sogar interessantere Konzepte wie etwa der 'soziale Konstruktivismus' von Berger/Luckmann (1969) wurden dagegen bisher weitgehend übersehen. Bei beiden genannten 'Konstruktivismen' handelt es sich um sehr komplexe Positionen, die hier nur sehr grob und vereinfachend dar-

gestellt werden können, wobei naturgemäß die jeweils vertretene Auffassung vom Lernen im Vordergrund stehen soll.

Was zunächst die kognitionspsychologische Auffassung vom Lernen angeht, so lässt sich diese am besten anhand ihrer Genese, d.h. aus dem Gegensatz zum über Jahrzehnte hinweg dominanten behavioristischen Ansatz erklären. Während der Behaviorismus als ein empirisch-beobachtender Forschungsansatz die Psyche des Menschen als eine empirischer Beobachtung unzugängliche 'black box' ansah, begann man sich mit der kognitiven Wende seit Ende der 60er Jahre gerade für die Vorgänge in dieser 'black box', für die Prozesse des Verstehens, des Gedächtnisses und eben des Lernens als kognitive Vorgänge zu interessieren. Lernen galt nun nicht mehr als stabile Verhaltensänderung, die bei Mensch und Tier gleichermaßen durch Verhaltenskonditionierung herbeigeführt werden kann, sondern als Prozess der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen und deren Anwendung in spezifischen Situationen (vgl. Seel 2000: 19). Um diese Prozesse besser verstehen und erklären zu können, hat die kognitive Psychologie zunächst versucht, die kognitiven Vorgänge des Menschen nach dem Modell des Computers zu beschreiben, ist davon aber später wieder abgekommen; heute wird im Allgemeinen das Modell der Wissenskonstruktion favorisiert (vgl. Seel 2000: 18 ff.; Gerstenmaier/Mandl 1995). Lernen als eine konstruktive Veränderung kognitiver Strukturen erfolgt demnach grundsätzlich auf der Basis der bereits vorhandenen Strukturen und gestaltet sich - in Anlehnung an die bekannten Begriffe von Piaget - entweder als Assimilation, d.h. An- oder Einpassung der Umwelteinflüsse und Wahrnehmungen an die vorhandenen Wissensstrukturen, oder als Akkomodation, als Veränderung und Neustrukturierung der bestehenden

Strukturen (vgl. Seel 2000: 247 ff.). In jedem Fall aber gilt: Sowohl die Assimilation der von außen kommenden 'Informationen' an die vorhandenen Strukturen als auch deren durch die neuen Informationen veranlasste Veränderung und Erweiterung sind in hohem Maße individuelle, aktive und konstruktive Vorgänge, die vom lernenden Subjekt selbst vollzogen werden müssen. Wissen kann demnach grundsätzlich nicht von einem Individuum zum anderen transferiert, es muss vielmehr von jedem Individuum immer wieder selbst aufgebaut werden.

Während die kognitionspsychologische Lerntheorie ein theoretisches Modell zur Erklärung empirischer Forschungsergebnisse bereitstellt, handelt es sich beim 'Radikalen Konstruktivismus' eher um eine abstrakt-philosophische und erkenntnistheoretische Position, die in den 60er Jahren in den USA entwickelt wurde und die heute im deutschsprachigen Raum vor allem von dem Literatur- und Medienwissenschaftler Siegfried J. Schmidt vertreten wird. Dem 'Radikalen Konstruktivismus' liegen eine Reihe von Forschungsansätzen und Theoriemodellen zugrunde, die sowohl naturwissenschaftlichen (Biologie, Neurobiologie) wie sozialwissenschaftlichen (Psychologie, Soziologie, Kommunikationswissenschaften) Kontexten entstammen. Da ist zunächst die von den chilenischen Biologen Maturana und Varela in den 70er Jahren entwickelte Theorie lebender Systeme zu nennen, wonach lebende Organismen 'autopoietische Systeme' sind, die zwar in vielfältiger Weise mit ihrer Umwelt interagieren, sich in dieser Interaktion aber immer wieder nur selbst reproduzieren und organisieren. Als in diesem Sinn autopoietische, selbstreferenzielle Systeme sind Lebewesen aber "informationsdicht", das System bekommt keine Informationen 'von außen', sondern "erzeugt vielmehr selbst die Informationen, die es verarbeitet, im

**Vieles spricht dafür,
Wirklichkeit als
subjektive
'Konstruktion' zu
begreifen, aber nicht
als individuelle
Konstruktion, die erst
nachträglich sozial und
kommunikativ
angegeben wird,
sondern als von
vornherein soziale
Konstruktion, bei der
Sprache und
Kommunikation eine
mindestens ebenso
große Rolle spielen wie
die rein individuellen
'kognitiven Systeme'.**

Prozeß der eigenen Kognitionen" (Schmidt 1987: 24).

Die zweite wichtige Forschungsrichtung, auf die der Konstruktivismus sich stützt, ist die moderne Hirnforschung und hier insbesondere die Erforschung derjenigen Gehirnprozesse und -zustände, die bei Wahrnehmung und Erkenntnis der 'Wirklichkeit' eine Rolle spielen. Hier hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass das Gehirn zwar durchaus Reize von außen empfängt, dass das Bild der 'Wirklichkeit' aber gleichwohl eine konstruktive Eigenleistung des Gehirns ist:

"Das Gehirn kann zwar über seine Sinnesorgane durch die Umwelt erregt werden, diese Erregungen enthalten jedoch keine bedeutungshaften und verlässlichen Informationen über die Umwelt. Vielmehr muß das Gehirn über den Vergleich und die Kombination von sensorischen Elementarereignissen Bedeutungen erzeugen und diese Bedeutungen anhand interner Kriterien überprüfen. Dies sind die Bausteine der Wirklichkeit. Die Wirklichkeit, in der ich lebe, ist damit ein Konstrukt des Gehirns" (Roth 1995: 19).

Schließlich spielt die von Niklas Luhmann entwickelte soziologische Systemtheorie, die vor allem von einer weitgehenden Autonomie von 'Systemen' gegenüber ihrer 'Umwelt' ausgeht, insbesondere in der von Siegfried J. Schmidt vertretenen und in Deutschland einflussreichen Variante des Konstruktivismus eine wichtige Rolle.

Als eine die Einzelwissenschaften übergreifende allgemeine Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie versucht der Konstruktivismus vor allem, die alte philosophische Frage nach dem Verhältnis zwischen dem erkennenden (Wissenschaftler)Subjekt und seinem Gegenstand, der 'objektiven' Wirklichkeit, auf neue Weise zu beantworten. Dabei greift er auf die Tradition des Skeptizismus seit der Antike sowie insbesondere auf Kants transzendentalen Idealismus zurück und radikalisiert diesen zu der Auffassung, all unser Wissen über die 'Wirklichkeit' sei das Ergebnis eines Konstruktionsvorgangs des 'autopoietischen' kognitiven Systems, eine 'objektive Wirklichkeit' jenseits solcher Konstrukte gebe es nicht. Kriterium der Gültigkeit von Aussagen über die 'Wirklichkeit' sei denn auch nicht deren 'Wahrheit' im Sinne der Übereinstimmung mit der Wirklichkeit, sondern allein ihre 'Viabilität', d.h. ihr Erfolg in bestimmten Handlungszusammenhängen. Anders gesagt: Aussagen über die 'Wirklichkeit' können weder 'wahr' noch 'falsch' sein, sie können nur in praktischen Zusammenhängen 'funktionieren' oder 'nicht funktionieren'. Mein Bild von der 'Wirklichkeit' ist so lange 'gültig', wie es sich in meinem Handeln bewährt; kommt es zu Konflikten, muss ich unter Umständen mein Bild anpassen, d.h. ein neues Konstrukt entwerfen; und dieser Prozess des Entwerfens eines Wirklichkeitskonstrukts, dessen Überprüfung in der Praxis und gegebenenfalls seine Korrektur und der Entwurf eines neuen Konstrukts heißt dann im Rahmen

des Konstruktivismus ‘Lernen’ (vgl. Glasersfeld 1998: 18 ff.). Die hier skizzierten konstruktivistischen Positionen sind selbstverständlich auch vielfach auf Kritik gestoßen. So hat man etwa darauf hingewiesen, dass die empirischen Forschungsergebnisse der Kognitionspsychologie und der Neurophysiologie, auf die die Konstruktivisten sich ja gerne berufen, keineswegs so “abgesichert” seien, wie beispielsweise Wolff gerne glauben machen möchte (vgl. Reinfried 1999: 169 ff.). Hinzu kommen eine Reihe von grundsätzlichen methodischen Einwänden. So liegt beispielsweise in der Inanspruchnahme angeblich empirisch abgesicherter Erkenntnisse verschiedener Bezugswissenschaften durch den ‘Radikalen Konstruktivismus’ insofern ein Dilemma, als diese Erkenntnisse dann benutzt werden, um die grundsätzliche Unmöglichkeit derartiger Erkenntnisse zu belegen. Hinzu kommt, dass die Konstruktivisten von einer rein individuellen Basis aller Erkenntnis ausgehen und das Soziale und damit auch Sprache und Kommunikation als lediglich abgeleitete Phänomene begreifen, ja mehr noch: Von den ‘kognitiven Systemen’, als die

der ‘Radikale Konstruktivismus’ die menschlichen Individuen versteht, führen allenfalls sehr verschlungene theoretische Pfade, wie sie etwa Peter Hejl und Siegfried J. Schmidt begangen haben (vgl. Hejl 1987; Schmidt 1994), zu einer Anerkennung der Relevanz von Sprache und Kommunikation auch für die je subjektive Konstruktion der ‘Wirklichkeit’. So interessant und plausibel also die Auffassung der Wirklichkeit als ‘Konstruktion’ auch erscheinen mag, so wenig plausibel klingt andererseits die rein individuelle Auffassung dieses Konstruktionsprozesses. Es spricht aus meiner Sicht vieles dafür, Wirklichkeit als subjektive ‘Konstruktion’ zu begreifen, aber nicht als individuelle Konstruktion, die erst nachträglich sozial und kommunikativ angelegentlich wird, sondern als von vornherein soziale Konstruktion, bei der Sprache und Kommunikation eine mindestens ebenso große Rolle spielen wie die rein individuellen ‘kognitiven Systeme’. Von diesen und anderen Einwänden abgesehen soll hier aber nicht die Frage im Vordergrund stehen, ob der ‘Konstruktivismus’ als solcher theoretisch ‘Recht’ hat oder nicht; diese

Frage ist auch einer theoretischen Position, die die Kategorien ‘wahr’ und ‘falsch’ verabschieden will, nicht angemessen. Vielmehr muss sich der Konstruktivismus an seinem eigenen Geltungskriterium der ‘Viabilität’ messen lassen, d.h. daran, inwieweit er sich bei der Lösung praktischer Probleme bewährt, in unserem Fall also: inwieweit die Berufung auf die Prinzipien des Konstruktivismus für die Fremdsprachenwissenschaften und die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts tatsächlich hilfreich ist. Diese Frage ist aber in der gesamten bisherigen Diskussion um die Rolle des ‘Konstruktivismus’ für die Fremdsprachendidaktik nicht gestellt worden, vielmehr wollen uns sämtliche Publikationen zu diesem Thema davon überzeugen, dass der Konstruktivismus vor allem die theoretisch richtigeren Konzepte hat, eine Position, die vom konstruktivistischen Standpunkt aus sinnlos ist. Das aber heißt: Nicht der Rückgriff auf konstruktivistische Theorieansätze kann zur ‘Absicherung’ und Legitimation entsprechender Lern- und Unterrichtsprinzipien führen, sondern allein deren Bewährung in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Nur wenn gezeigt werden kann, dass ein Fremdsprachenlernen, bei dem die Lerner ihren Lernprozess eigenverantwortlich steuern und die für sich geeigneten Lernstrategien entwickeln und anwenden, tatsächlich anderen Formen des Fremdsprachenlernens und des Fremdsprachenunterrichts überlegen ist, weil es zu nachweisbar besseren Ergebnissen führt, könnte von einer Absicherung der genannten Prinzipien die Rede sein. Empirische Forschungen, die das zu leisten in der Lage wären, liegen aber bisher nicht vor. Hier wären die Fremdsprachenwissenschaften gefordert, und hier wären auch eher sinnvolle Ergebnisse zu erwarten als von einer ausufernden Debatte über lerntheoretische und philosophische Positionen und Prinzipien, die die fachliche Kompetenz



Giorgio Morandi, *Natura morta con cinque oggetti*, 1956, *acquaforte*.

der Fremdsprachenwissenschaften ohnehin übersteigen.

5. Zum Schluss: Ein Plädoyer für Vielfalt

Konstruktivistische Lerntheorien, wie sie oben ansatzweise skizziert wurden, üben heute vielleicht deswegen eine so starke Faszination aus, weil sie das, was man ansonsten eher intuitiv annimmt und wovon man auch in der Praxis sich immer wieder überzeugt, theoretisch auf den Begriff bringen: dass es die Lerner selbst sind, die ihr Lernen in die Hand nehmen müssen. Ich bin selbst auch weit davon entfernt, die Berechtigung dieser Einsicht prinzipiell in Frage zu stellen. Skepsis ist aber dann angebracht, wenn der Fremdsprachenunterricht wieder einmal von einer allgemeinen wissenschaftlichen bzw. philosophischen Theorie her, die sich auf viele Praxis- und Forschungsfelder anwenden lässt, völlig neu erfunden werden soll. Die Geschichte der Fremdsprachenmethodik der letzten 40 Jahre sollte doch zeigen, dass der Glaube an irgendwelche übergeordneten Prinzipien und Theorien in der Praxis noch nie zu den Erfolgen geführt hat, die man sich anfangs davon versprochen hat. Auf der Basis von Behaviorismus und Strukturalismus wurden neue methodische Konzepte entwickelt und es wurde viel Geld für die Einrichtung von Sprachlabors ausgegeben, weil man der Meinung war, dass Fremdsprachenlernen aus der Sicht der Wissenschaft etwa durch das Einschleifen von Sprachmustern am besten funktionieren. Was ist davon geblieben? Was in den 50er und 60er Jahren der Behaviorismus war, ist heute der Konstruktivismus: eine übergeordnete Theorie, nach deren 'Prinzipien' der Fremdsprachenunterricht neu gestaltet werden soll. Dabei droht dann eine der aus meiner Sicht vielleicht wichtigsten Einsichten des Konstruktivismus selbst unter die Räder zu geraten:

Dass Fremdsprachenlernen nämlich ein in hohem Maße individueller Prozess ist, der bei jedem Lerner aufgrund der spezifischen kognitiven Strukturen und Lernvoraussetzungen anders verläuft und zu anderen Ergebnissen führt. Diese Einsicht aber ist mit der Anwendung irgendwelcher allgemein gültiger Prinzipien schlechthin unvereinbar. Fremdsprachenunterricht kann und darf nicht primär von theoretischen und fachfremden wissenschaftlichen Prinzipien her, sondern muss von den *Lernenden* in ihrer ganzen Vielfalt her konzipiert werden. Das aber heißt: Nicht solche Lernstrategien und Lerntechniken sollten beispielsweise vermittelt werden, die den Prinzipien des Konstruktivismus entsprechen, sondern solche, die dem betreffenden Lerner angemessen sind - auch wenn sie unseren Vorstellungen vom autonomen Lerner möglicher Weise zuwiderlaufen.

Literatur

BERGER, P. / LUCKMANN, T. (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt a.M.
BIMMEL, P. (Hg.) (1993): *Fremdsprache Deutsch 8: Lernstrategien*, Stuttgart.
GERSTENMAIER, J. / MANDL, H. (1995): *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*, in: Zeitschrift für Pädagogik 41/6, S. 867-888.
GLASERSFELD, E. VON (1998): *Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität*, in: *Einführung in den Konstruktivismus*. Beiträge von Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Peter M. Hejl, Siegfried J. Schmidt und Paul Watzlawick. 4. Auflage. München, S. 9-39.
HEJL, P. (1987): *Konstruktion der sozialen Konstruktion. Grundlagen einer konstruktivistischen Sozialtheorie*, in: *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Hrsg. von Siegfried J. Schmidt. Frankfurt, S. 303-339.
MÜLLER, K. (1997): *Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik*, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, S. 77-112.
PERLMANN-BALME, M. / SCHWALB, S. (1998): *em-Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Lehrerhandbuch*, Ismaning.
REINFRIED, M. (1999): *Der Radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für*

die Fremdsprachendidaktik? in: FLuL 28, S. 162-180.
ROTH, G. (1995): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*, Frankfurt a.M.
SCHMIDT, S. J. (1987): *Der Radikale Konstruktivismus. Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs*, in: *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Hrsg. von Siegfried J. Schmidt. Frankfurt a.M., S. 11-88.
SCHMIDT, S. J. (1994): *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*, Frankfurt a.M.
SEEL, N. (2000): *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*, München, Basel.
WELSCH, J. (1999): *Welche Bildung braucht die Informationsgesellschaft?* in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 35-36, S. 24-32.
WENDT, M. (1996): *Grundlagen und Perspektiven einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik*, in: Michael Wendt: *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*, Tübingen, S. 61-84.
WENDT, M. (2000): *Kognitionstheorie und Fremdsprachendidaktik zwischen Informationsverarbeitung und Wirklichkeitskonstruktion*, in: Michael Wendt (Hg.): *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a.M. u.a., S. 15-39.
WOLFF, D. (1994): *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?* in: *Die Neueren Sprachen* 93/5, S. 407-429.
WOLFF, D. (1996): *Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik*, in: *Info DaF* 23/5, S. 541-560.

Claus Altmayer

Studium der Germanistik und Philosophie an verschiedenen Universitäten in Deutschland; 1985 Erstes Staatsexamen für Lehramt an Gymnasien, 1992 Promotion; 1990-94 DAAD-Lektor an der Universität Lettlands in Riga; 1994-96 Lehrbeauftragter, 1996-97 wiss. Mitarbeiter, seit 1997 Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache an der Universität des Saarlandes; Kurzzeitdozenturen 1995 an der Vytautas-Magnus-Universität Kaunas/Litauen, 1997 an der University of Natal in Pietermaritzburg/Südafrika; Forschungsschwerpunkte: Literaturwissenschaft in Deutsch als Fremdsprache, autonomes Fremdsprachenlernen.

Louise Dabène
Grenoble

Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension

In diesem Beitrag wird das "Galatea"-Projekt, das die Möglichkeiten einer „intercompréhension“ (das zwischensprachliche Verständnis) zwischen den romanischen Sprachen untersuchte, vorgestellt. Das Projekt wurde in den letzten Jahren von einer Gruppe Wissenschaftlern aus Spanien, Frankreich, Italien und Portugal mit dem Ziel durchgeführt, neue Strategien zur Verbesserung des intersprachlichen Verständnisses zu finden. So schlägt die Gruppe vor, dass man sich intensiver und systematischer auf die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen des romanischen Sprachraumes bzw. generell der gleichen Sprachfamilie, abstützen soll. Eine solche Strategie wird im Gegensatz zu den traditionellen, im Fremdsprachenunterricht verwendeten Vorgehensweisen gesehen, die, nach Meinung der Autorin, oft eine Vielzahl von Schwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht zur Folge haben: U.a. das isolierte Lernen unterschiedlicher Sprachen, das Misstrauen hinsichtlich der Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen und die Angst vor „falschen Freunden“. Die vorgeschlagenen Vorgehensweisen und Strategien bieten dagegen neue und wirksame didaktische Ansätze an, die dazu beitragen können, die von der Vorherrschaft des Englischen bedrohte sprachliche Vielfalt zu retten.

Nous nous proposons, dans les quelques lignes qui vont suivre, de mettre en lumière les fondements d'une didactique de l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman.

Dans un premier temps, nous considérerons certaines tendances qui sont, à notre sens, à l'origine de bien des difficultés dans l'enseignement des langues étrangères:

- un certain maximalisme, lié à la permanence du mythe du natif,
- l'enfermement de chaque langue sur elle-même,
- la permanence de l'idée qu'il existe des tâches langagières plus nobles que d'autres,
- la méfiance face aux analogies entre les langues, phénomène dénoncé généralement comme générateur d'erreurs.

Ces tendances sont, comme nous le verrons par la suite, fortement battues en brèche par certains phénomènes liés aux situations d'apprentissage. Nous pensons montrer, dans un second temps, qu'il est possible et même souhaitable de proposer d'autres options méthodologiques articulées autour de l'apprentissage d'un bilinguisme de compréhension et fondées sur les liens de proximité linguistique entre locuteurs appartenant à un même continuum. Au niveau de la politique linguistique, cette perspective nous semble de nature à sauvegarder la diversité linguistique du continent européen qui, comme on le sait, se trouve actuellement fortement menacée.

Des habitudes répandues mais nocives

Une première tendance observable dans l'enseignement des langues est la conséquence de ce que nous appelons le *modèle du natif*, c'est-à-dire l'habitude, bien ancrée dans le grand public, de se représenter le modèle de référence de tout apprentissage comme une compétence aussi proche que possible de celle du sujet parlant sa langue maternelle. De cette attitude que je qualifierai de maximaliste ressort la confusion fréquente qui tend à considérer tout enseignement intensif comme menant obligatoirement au bilinguisme. Bien entendu une telle conception se trouve en contradiction avec la plupart des conditions d'apprentissage: au niveau institutionnel, on tentera de résoudre le problème en intensifiant les horaires ou en allongeant les curricula (voir, actuellement, la vogue de l'apprentissage précoce). Or, on peut s'interroger sur les avantages réels de ces reprofilages curriculaires et notamment sur l'importance donnée à l'âge, qui ne semble pas reposer sur des arguments scientifiques absolument irréfutables comme l'ont montré les travaux de D. Singleton (1989) ou de D. Gaonac'h (1993). Une autre tendance, également perceptible dans la plupart des constructions méthodologiques, est celle de l'*enfermement*: chaque langue est présentée et enseignée comme un ensemble refermé sur lui-même, fruit de la tradition métalinguistique de son ou de ses pays d'origine et de la tradition pédagogique qui lui est attachée (telle langue sera ainsi plus "grammaticale", telle autre plus "technique", etc.). Une part très faible est accordée à l'obser-

vation des relations entre les langues, que ce soit entre plusieurs langues étrangères, avec la langue maternelle ou la langue d'enseignement. Et lorsque ce travail comparatif est mis en œuvre, c'est essentiellement pour dénoncer des ressemblances dangereuses (les fameux "faux amis"), ce qui a souvent pour conséquence d'inhiber les possibilités de passage d'une langue à l'autre. Un tel travail de prise de conscience, méthodiquement mené, faciliterait pourtant sans aucun doute l'appropriation langagière ou, au moins, l'activité de compréhension. Ces orientations sont battues en brèche par l'observation de la diversité des situations d'apprentissage.

Notons, tout d'abord, qu'une langue peut être affectée de statuts disciplinaires variables: l'un des facteurs déterminant de ce statut est le degré de xénité de la langue enseignée par rapport à la langue de départ, lequel peut varier considérablement, non seulement en fonction de la proximité typologique des langues mises en confrontation, mais aussi en fonction de l'acquisition informelle, empirique, à laquelle se livre, plus ou moins intensément, chaque apprenant avant ou pendant l'apprentissage.

Les langues se voient aussi confier un statut fonctionnel fortement soumis à variation: depuis celui d'objet de réflexion, ce qui a pour effet de développer les considérations métalinguistiques, jusqu'à celui de support pour l'enseignement d'une autre discipline, perspective mise en œuvre dans les systèmes partiellement ou totalement "immersifs".

Il importe aussi de tenir compte de la diversité croissante des attentes chez les apprenants, telle qu'elle se révèle lors de l'enseignement aux adultes. Le modèle du natif, évoqué plus haut, n'est pas forcément le plus adéquat s'agissant de sujets disposant de besoins nettement circonscrits et de disponibilités généralement limitées. En revanche, on peut s'appuyer sans doute plus qu'on ne le fait sur leur capital

langagier et encyclopédique.

C'est à partir de ces considérations que s'est mis en place le programme Galatea dont nous résumons ci-dessous les idées-forces.

Les idées-forces du programme Galatea et leur contexte

Ce programme a regroupé pendant plusieurs années des chercheurs espagnols, italiens, portugais et français autour d'*un but commun défini comme le développement de l'intercompréhension (écrite puis orale) entre locuteurs de langues romanes.*

A un niveau général, nous sommes partis de la constatation de deux mouvements antagonistes qui caractérisent actuellement la situation linguistique européenne, voire mondiale. D'une part, une tendance, bien connue et souvent dénoncée, vers l'uniformisation linguistique, fondée à la fois sur la mondialisation progressive des échanges et sur l'accélération des processus de communication, et d'autre part, une résurgence des sentiments identitaires liés à des unités territoriales plus petites que les Etats nations

ou, au contraire, les transcendant par des relations transfrontalières.

La première tendance aboutit inévitablement à placer l'anglais en position de langue hégémonique, avec tous les risques d'appauvrissement linguistique et culturel que cela comporte. La seconde, si légitime soit elle, ne devrait se concevoir que dans un esprit d'ouverture conduisant à une vision positive de l'autre.

Face à cette situation, et en tenant compte des phénomènes caractérisant les situations d'apprentissage mentionnés précédemment, il nous est apparu qu'une des stratégies possibles pour sauvegarder la diversité linguistique, serait de s'appuyer sur les relations existantes entre locuteurs appartenant à des domaines linguistiques voisins dans le but de développer leur compréhension réciproque potentielle.

Il s'agirait, dans cette perspective, d'abandonner la position maximaliste évoquée plus haut au profit d'une vision plus sélective, hiérarchisant les objectifs, de façon à instaurer plus rapidement un premier niveau de communication. Le domaine roman, qui constitue, au sud de l'Europe et en



Lasar Segal, *Junta de bois*, 1908, litografia.

Amérique latine, un indéniable continuum linguistique, où l'intercompréhension est relativement aisée et s'effectue empiriquement depuis des siècles, offre un terrain privilégié pour ce type d'opération.

Les principes qui nous ont guidés étaient donc les suivants:

- Tout d'abord la conviction qu'il est possible de *dissocier et de hiérarchiser les compétences à développer*, d'entraîner à la compréhension sans y associer obligatoirement la production, et de promouvoir la compréhension écrite indépendamment de la compréhension orale.
- Ensuite, contrairement aux mises en garde habituelles contre les similitudes sources éventuelles d'erreurs, l'idée que la *proximité* n'est pas inévitablement une source de difficultés, mais qu'elle peut, au contraire, être utilisée à bon escient, constituer un puissant levier pour l'apprentissage dans la mesure où elle aide au repérage des analogies.
- Enfin la nécessité, dans cette perspective, d'entraîner les apprenants à s'appuyer sur l'ensemble de leur *potentiel cognitif*, en les incitant à y inclure non seulement les habitudes d'acquisition langagière mais aussi les connaissances acquises empiriquement en dehors de l'intervention scolaire. Les enquêtes que nous avons menées nous ont en effet montré que les apprenants les plus efficaces sont ceux qui font "flèche de tout bois" et n'hésitent pas à mettre à profit les informations glanées dans les contextes les plus divers comme, par exemple, les connaissances musicales, cinématographiques, littéraires et bien d'autres.

Un projet d'avenir

Le déroulement de la recherche dans le programme Galatea a connu deux étapes principales:

- une analyse des stratégies mises en

oeuvre par les locuteurs de langues romanes engagés dans une tâche de compréhension du sens dans une langue voisine, menée parallèlement à une étude comparative des langues concernées de façon à mettre en évidence leurs similitudes et leurs différences.

- un travail d'élaboration de *documents didactiques multimédia* destinés à un public d'adultes étudiants ou engagés dans la vie professionnelle. Ces documents et leur exploitation sont fondés sur le recours à l'outil informatique dont l'usage est primordial pour permettre à l'apprenant de mettre en œuvre, en semi-autonomie, des parcours individualisés de construction du sens étranger. Les modules d'entraînement à la lecture dans les langues ciblées s'accompagnent en outre d'activités d'éveil qui visent à optimiser le potentiel cognitif de l'apprenant (CDRoms Galatea, 2001 et à paraître).

Il s'agit, dans ces deux étapes, de favoriser le développement chez les sujets romanophones d'un apprentissage de la compréhension dans une autre langue romane.

Dans le prolongement de ce programme, le projet *Galanet* en cours d'élaboration par les mêmes équipes, également financé par la Commission européenne et piloté par le Centre de didactique des langues de l'Université Stendhal de Grenoble (contact: christian.degache@u-grenoble3.fr), offre aux sujets volontaires une plateforme sur Internet leur permettant de communiquer à leur guise dans leur langue maternelle ou celle des autres, c'est-à-dire de maîtriser peu à peu, grâce à une mise en situation de communication médiatisée authentique, les étapes d'une véritable intercompréhension.

Beaucoup reste à faire dans ce domaine, en particulier la mise en route de réseaux informatiques à vocation didactique offrant aux locuteurs des

espaces d'interaction complétés par des activités de soutien individuel. Il faut aussi mettre en place les éléments constitutifs d'une grammaire de la compréhension orale et écrite notablement distincte de celle qu'offrent les manuels traditionnels. Il nous semble évident que c'est là tout à la fois une des voies d'avenir pour la didactique et également une des façons de sauvegarder la diversité des langues dont nous savons à quel point elle est menacée.

References

CDRoms Galatea:

- ANDRADE, A. / ARAUJO E SA, M.H. (à paraître): *Galatea: apprendre à lire en français, pour lusophones adolescents débutants*, Fundação João Jacinto Magalhães, Aveiro, Portugal.
- DABÈNE, L. / DEGACHE et al. (à paraître): *Galatea: entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais*, Génération 5 multimedia.
- BERGER, D. / BIDAUD, F. et al. (2001): *Galatea: CDRom pour la compréhension du français écrit par des italoalphones*, DoRIF Università, Rome.
- LOPEZ ALONSO, C. et al.: *Lire en français: método interactivo de autoaprendizaje que permite comprender textos en lengua francesa*, SGEL, Madrid.
- DABÈNE, L. / DEGACHE, C. (coord.) (1996): *Comprendre les langues voisines*, Etudes de linguistique appliquée, n° 104, Didier-Erudition.
- GAONAC'H, D. (1993): *L'acquisition précoce d'une seconde langue: un point de vue de psycholinguistique*, *Intercompreensão*, n° 3, Edições Colibri, Escola superior de educação de Santarém, Portugal.
- SINGLETON, D. (1989): *Language acquisition, the age factor*, Multilingual matters LTD, Clevedon, Philadelphia.

Louise Dabène

professeur émérite à l'Université de Grenoble II, s'est particulièrement intéressée à l'étude de la communication dans la classe de langue étrangère, ainsi qu'à l'analyse des situations de plurilinguisme et leur incidence pédagogique, et aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement des langues voisines. Elle est l'auteur de nombreux articles de didactique des langues et d'un ouvrage intitulé: *Répères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* (Hachette 1994).

Tema

Susy Keller
Maruska Mariotta
Bellinzona

Selbstevaluation

Beispiele und Tipps aus dem Lehrwerk geni@1

Immer wieder beklagen sich Lehrkräfte über fehlende Motivation bei den Lernenden und über mangelndes Bewusstsein beim Lernen, vergessen aber oft, dass man den Lernenden beim Gestalten ihres Lernprozesses auch helfen muss, indem man ihnen Techniken, Strategien und Tipps anbietet, die sie dazu führen ihre Stärken richtig einzuschätzen und ihre Schwächen zu erkennen. Nur so lernen sie ihr Wissen und Können selbst zu evaluieren und selbständig zu beurteilen. Je klarer und präziser die Standards der Sprachkompetenz definiert werden und je konkreter die Erfahrung, auf die sie sich bezieht, desto genauer wird die Selbstevaluation ausfallen. Steigern kann man die Genauigkeit ausserdem durch kontinuierliches und regelmässiges Training. Es reicht also nicht aus, wenn die Lernenden nur in Zusammenhang mit einem Test ihr Wissen und Können selbständig beurteilen, sie müssen immer wieder dazu angeregt und angehalten werden. So kann eine solche Reflexion z.B. schon gleich nach einer Aufgabe stattfinden, aber auch nach einer Schulstunde, einer Unterrichtsphase, einer Lehrbucheinheit, natürlich auch nach einem Test, sowie am Ende eines Semesters und eines Schuljahres. Die Art der Selbstevaluation kann sehr unterschiedlich aussehen: sie kann mündlich oder schriftlich erfolgen. Letztere kann dann ihrerseits in der Form immer wieder variieren: vom Fragebogen (vgl. Beispiel 1) zur Checkliste (Bsp. 2), bis hin zum Lernvertrag (Bsp.3).

Viele Lehrwerke der letzten Generation enthalten bereits ganz konkrete Selbstevaluationshilfen, die den Lernenden angeboten werden, damit sie

sie ausprobieren können mit der Möglichkeit zu überprüfen, was ihnen auch wirklich und effektiv helfen kann.

Bsp. 1

5 Minuten Nachdenken nach der Deutschstunde hilft beim Lernen

Schreibe kurz direkt nach der Stunde oder wenn du zu Hause bist in deiner Muttersprache auf:

- Was war das Thema?
- Was war neu?
- Was hat dir gefallen?
- Was hat dir nicht gefallen?
- Schreibe jede Stunde einen neuen Satz oder 2,3 neue Wörter, die du behalten hast auf eine Lernkarte oder in dein Heft.

Bsp. 2

Selbstevaluation ist wichtig!

Frage dich selbst: Wie oft arbeitest du mit den Lerntipps?

	selten	manchmal	oft
Ich achte darauf, wie mir meine Muttersprache (oder eine andere Sprache) beim Verstehen helfen kann.			
Ich mache mir Lernkarten zur Aussprache (Wortakzent/lange-kurze Vokale).			
Ich übe mit anderen zusammen.			
Ich lese zu Hause Wörter und Sätze laut.			
Ich mache mir Lernblätter und hänge sie in der Wohnung auf.			
Ich arbeite mit Lernkarten zum Wortschatz und zur Grammatik.			
Ich schreibe Wörter im Kontext auf.			
Ich lerne Wörter systematisch mit "Wortfamilien" und "Wörternetzen".			
Ich wiederhole regelmäßig.			
Ich lese zu Hause Sätze aus dem Kursbuch oder aus dem Arbeitsbuch laut.			
Ich höre oft die Kassetten und spreche laut mit und nach.			

Bist du zufrieden?

Wenn nein, versuch es doch einmal! Lies noch einmal die Lerntipps und probiere einige aus. Sprich mit deinen Klassenkameraden und frage sie, was gut funktioniert.

Bsp. 3

Lernvertrag

Mache einen "Lernvertrag" mit dir selbst. Schreibe auf, was du in dieser Woche (oder an diesem Tag) machen/nicht machen willst. So kannst du viel Zeit für dein Lernen gewinnen.

Beispiel:

- Ich telefoniere nur maximal 10 Minuten am Tag.
- Ich spiele heute nur eine halbe Stunde am Computer.
- Ich sehe heute nur eine Stunde fern.

haben.

- Ihre pädagogische Funktion ist relevant .

Der Lernende soll

- damit vertraut werden, seinen eigenen Lernzuwachs zu beobachten und zu notieren, wie er sich im Verlauf des Kurses entwickelt. (vgl. Bsp. 4);
- dadurch erkennen, welche Aufgaben ihm leichtfallen oder Schwierigkeiten bereiten;
- lernen bei Problemen sich selbst zu helfen oder gezielt um Rat zu bitten;
- lernen Fortschritte selbst zu erkennen.

Bsp. 4

X DAS KANN ICH SCHON **T TESTTRAINING**

AUSWERTUNG

Das sind meine Ergebnisse:

😊															
😊															
😊															
Einheit	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Mein Kommentar zu den Ergebnissen:

Selbst- und/oder Fremdbewertung?

Selbst- und Fremdeinschätzung schliessen einander nicht aus. Optimal ist eine Verknüpfung der beiden.

Der konsequente Einsatz am Ende jeder Einheit von "Das kann ich schon" (handlungsorientiert/vgl. Bsp. 5) und bei jedem Plateau vom "Testtraining"

(fertigungsorientiert/vgl. Bsp. 6) ist eine nützliche Vorbereitung auf jede Art Test, denn der Lernende bekommt ein Gespür dafür, was beherrscht werden soll und was noch unvollkommen bleibt. Nicht nur, er lernt dabei auch wie man erfolgreich mit Testaufgaben umgehen kann.

Bsp. 5

Anmerkung

*FUNK, H. / KELLER, S. / KOENIG, M. / KOITHAN, U. / MARIOTTA, M. / SCHERLING, T (2002): *geni@l1 - Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*, Berlin und München, Langenscheidt KG.

**Susy Keller
Maruska Mariotta**

sind Fachexpertinnen für DaF an der Scuola Media und Mitautorinnen von den Lehrwerken *Sowieso* und *geni@l1*.

TESTTRAINING 1-5

Hier kannst du dich selbst testen.

1. Mache zuerst alle Aufgaben.
2. Kontrolliere dann die Lösungen auf S. 95.
3. Markiere zum Schluss dein Ergebnis in der Tabelle auf S. 96.

HÖREN

1. **Uhrzeiten** – Was hörst du? Kreuze an.

23:30	22:20	19:30	6:15	17:45
-------	-------	-------	------	-------

2. **Wie viel Uhr ist es?** Höre zu und zeichne die Uhrzeiger ein.

3. **Ländernamen hören, lesen und Akzent markieren.**
Großbritannien – Deutschland – Schweiz – Türkei – Österreich – Schweden – Polen – Frankreich

4. **Du hörst Zahlen, verbinde sie. Was steht da?**

LESEN

5. **Lies die Texte a-c. Welche Themen kommen vor? Kreuze an.**

Thema	a	b	c
1. Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tiere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Essen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tablerone ist fast handert

In einer Nacht im Jahr 1958 experimentierten 7 Tablerone und Fabrikanten der Felberberggüte 8 in Bern in der Küche. Mit weißem Nougat, einer Stange aus Mandeln, Honig und Zucker, erreichten sie eine weiche Form der Tablerone von beinahester Form der Schweiz dem Mithras.

5

Marathonlauf immer populärer
 Marathonlauf gibt es als olympisches Wettbewerbsrennen seit 1896. Seit 1994 werden jährlich in Städten Marathonläufe veranstaltet, z. B. den New York City-Marathon oder den London-Marathon. 40.000 Läufer nahmen an dem Rennen teil.

Königsbaby bringt 55 Babys zur Welt
 Eine vier Monate alte Königsbaby ist im Tierpark Dortmund verstorben. Die Pfleger im Tierpark haben am Morgen nicht weniger als 55 Babys bei der Geburt beobachtet. Die Eltern sind 40 bis 60 Zentimeter groß.

WORTSCHATZ UND GRAMMATIK

6. **Schreibe bitte die Wochentage.**
MODIMIDOFERSA

7. **Fragewörter** – Ergänze **wer, wo, wofür, was, wie**.

1. _____ heißt du?
2. _____ wohnt du?
3. _____ kennst du?
4. _____ ist dein Freund?
5. _____ heißt die Deutscheschule?
6. _____ kauft du Milch?

8. **Personalpronomen und Verbformen** – **Was passt zusammen?**
Ordne zu und schreibe auf.
 er - es - sie - wir - du - ich - Sie - ihr
 Mannen - hat - wohnt - schwimmen - spielen - kennen - heißt - singt - sagt - hat - ist - habe

9. **Ergänze den Text.**
 Tom - kann - ist - hat - sieht - kochen - ist - wohnt
 Nurja _____ in München. Sie _____ zwölf Jahre alt. Ihre Familie kommt _____ der Türkei. Sie _____ Deutsch und _____ Türkisch. Sie _____ zwei Hobbys: am Computer spielen und mit ihrem Cousin in der Türkei surfen. Sie kann auch _____ ihre Spezialität ist Schokoladenherstellung. Sie mag _____ Jahre alt.

DIALOGE

19 | Babylonia 2/02 | www.babylonia-ti.ch

Debra Ali-Lawson
Beverly Langsch-Brown
Maryanne Strahm-Armato
Bern

Developing learning strategies through portfolios

Les auteures décrivent une expérimentation avec des portfolios dans le contexte d'un cours d'anglais "business English" à l'Université des Sciences Appliquées de Berne. Les étudiants préparent des portfolios pour suivre leur progrès dans les compétences linguistique d'écoute, de lecture et d'écriture. En utilisant des portfolios les étudiants apprennent et appliquent plusieurs stratégies d'apprentissage: planifier, résoudre des problèmes, utiliser des ressources et réactiver des connaissances préalables. L'utilisation des portfolios permet aussi une plus grande autonomie dans le choix des textes et des méthodes de travail. L'expérimentation a aussi montré que les étudiants sont capables de s'auto-évaluer. Les auteures donnent des exemples concrets qui montrent que les étudiants ont beaucoup appris et sont contents de leur travail. Pourtant, dans le contexte académique, les étudiants ne travaillent pas uniquement pour l'acquisition des savoirs, mais aussi pour les notes. Les tâches liées au portfolio pourraient jouer un rôle plus important dans l'évaluation formative. Les auteures sont convaincues qu'une approche contribuant à développer les stratégies d'apprentissage grâce aux portfolios est souhaitable dans tous les contextes éducatifs. (Réd.)

Preamble

Three years ago a golden opportunity presented itself. We three lecturers at the University of Applied Sciences in Berne (UAS) had just formed a new team. As we set about redesigning the Business English courses and our curriculum, we were able to rethink our positions on teaching and learning. In the course of our discussions, the idea of including reading and writing portfolios into our program started to develop.

Each of us brought her own ideas and experience to the team. In accordance with the academic setting and our brief, we aimed to encourage learner independence and lifelong learning. There was the wish to initiate more written work in preparation for external written exams and the hope that communication between the lecturers and the students would improve. We were looking for ways to support individualized learning and to increase motivation. The UAS Berne, School of Business and Administration portfolio project was born.

What is a portfolio?

A portfolio is a flexible, constantly changing collection of work which can be used to illustrate personal achievements. Artists use their portfolios to display their best works of art, models carry portfolios of their most photogenic moments and students and teachers can collect their writing and certificates to document work done successfully. The European Language Portfolio, which is currently being implemented in many European countries, is an example of a portfolio used by language learners to attest to

their language abilities. Portfolios can be on paper and contain written, visual or audio artefacts. Alternatively, they can be in electronic form and accessible through the Internet. Our students prepare several portfolios on paper to track their progress in reading, listening and writing. The entire process is depicted in the flow-chart. The steps students take, as well as possible learning strategies students apply in the process of completing a task are shown. These are more clearly described in the following sections of this paper.

Since they contain rough copies of the work done, the UAS portfolios provide evidence of learning processes. They are typed and presented as formal business reports for assessment at the end of the semester. From such learning portfolios, students can then choose their best samples to create showcase portfolios to document language skills in order to prove to employers or tertiary level educational institutions that they possess the abilities to succeed in the business world or in further studies.

What are learning strategies?

The following definition broadly encompasses our understanding of this term: "Learning strategies are actions and thoughts students apply for the purpose of comprehending, remembering, producing, and managing information and skills for learning." (<http://www.cal.org/nclrc/portfolios/8-7.html>). Some strategies, for example, could be summarising texts, making memory maps, writing sentences, making lists or studying grammar rules.

The Portfolio Process: An Overview

Step 1 (pre-writing)

Introduction to the portfolio idea, tasks and deadlines

Preparation & Planning strategies

Portfolio Task 1

Step 2 (pre-writing)

Access resources, select a text/audio document of personal interest to read or listen to

Selection, problem-solving, awareness raising, individualisation strategies

Step 3 (writing)

Write a summary and personal response to the input document

Application /Production Strategies

Step 4

Submit writing for feedback

Step 5 (post-writing)

Study feedback provided by lecturer

Self-monitoring / Evaluation Strategies

Step 6 (writing)

Improve draft version

Problem-solving / Application strategies

Step 7 (post-writing)

Reflect on the product and the process by e.g. answering questions set by the lecturer

Self-reflection strategies

Step 8 (post-writing)

Place draft (with lecturer's feedback), final version and self-reflection in portfolio for safe-keeping

Organisation strategies

Task 2*

Repeat Step 2 for Task 2

Repeat Step 3 for Task 2

Repeat Step 4 for Task 2

Repeat Step 4 for Task 2

And so on...

Task 3**

Repeat Step 2 for Task 3

Repeat Step 3 for Task 3

Repeat Step 3 for Task 3

Repeat Step 3 for Task 3

Repeat Step 3 for Task 3

Repeat Step 3 for Task 3

Repeat Step 3 for Task 3

Repeat Step 3 for Task 3

Repeat Step 3 for Task 3

Repeat Step 3 for Task 3

Repeat Step 3 for Task 3

Repeat Step 3 for Task 3

Repeat Step 3 for Task 3

Repeat Step 3 for Task 3

Repeat Step 3 for Task 3

Repeat Step 3 for Task 3

Repeat Step 3 for Task 3

Repeat Step 3 for Task 3

Final Step
After completing all the required tasks, hand in the portfolio for final feedback and evaluation

* For example, using a chosen text as a starting point, create a scenario in which you invent a reader, your role and the reason why you want to communicate some of the information in the text read.

** For example, study the information provided and write the requested document (memo, report, letter, e-mail etc.).

These are relatively low-level language learning strategies familiar to every language learner. However, the process which learners are involved in while doing a portfolio requires them to deal with authentic input, and then draft and rewrite complete texts with a real-world context and reader. Such tasks enable them to work in an environment conducive to discovering, developing and applying learning strategies. According to Cohen (1996:3), "Whereas *language learning strategies* have an explicit goal of

assisting learners in *improving their knowledge* in a target language, *language use strategies* focus primarily on *employing the language* that the learners have in their current interlanguage." (our italics).

To what extent language learning consciously takes place depends on learning biographies, learning strategy instruction and individual self-reflection. By introducing and developing a metalanguage which students can use to verbalise the processes they went through when doing a particular

task and assessing whether such processes were successful or not, students can be made more aware of their particular learning strategies as well as alternative strategies which peers perhaps apply. The portfolios we have devised provide a platform for the application of a number of learning strategies and this will be the focus of our paper.

Basically, the portfolio process at the UAS is divided into three sections: pre-writing, writing and post-writing. These link up with a description used by Bachman (1980) for "strategic competence" which consists of three steps: *assessment*, *planning* and *execution*.

- *Assessment* refers not to grading but to evaluating a situation and setting appropriate communicative goals. *Planning* is the retrieval of appropriate items the language learners have at hand as well as the planning of their use. These two steps correspond to the pre-writing stage of the portfolio.
- *Execution* is the implementation of that plan. This corresponds to the writing stage.
- The learner may follow up this process with *further assessment* whereby they evaluate to what degree the communicative goal was achieved. This stage in the portfolio is the post-writing phase where self-monitoring and self-reflection takes place.

All of the above contributes to a learner gaining competence in learning strategies, which ultimately leads to more success in using the target language accurately and effectively.

1. Pre-writing

Learning strategies: steps 1 and 2 in the flowchart

- planning
- problem-solving: co-operating, tapping other resources, activating background knowledge



Sasjia Mekyo, *Periferia*, 1985, carboncino.

- awareness raising
- individualisation of learning
- individualisation of content

1a. Planning

“...I started the portfolio 3 with a pretty good time management, since many of the tasks had a deadline...”

(Isabelle Hadorn)*

As the portfolio is done out-of-class, learners have to decide when, where and how to do their work. It is wise for the teacher to set milestones, such as due dates for drafts and for submission of the finished portfolio. Such use of milestones supports learners in coming to terms with time-management. Other issues in planning involve efficient use of authentic resources and organisation of technical support such as video recording equipment. Further planning decisions include analysis of the input and organi-

sation of arguments to be used in the writing stage.

1b. Problem-solving

For learners used to teachers giving them articles to read and summarise, the task of selecting a business-related text of personal interest poses a problem. Learners ask themselves “Where should I look? What options do I have?” When tackling these problems, they make use of a number of strategies such as cooperation strategies which could mean discussing the task with peers. They can also tap other resources, for example, approach another teacher or peer who might be able to provide information on a good source for articles on a particular topic. An additional strategy is activating background knowledge and general skills, for instance, making effective use of search engines.

1c. Raising awareness of available resources

“...I learnt that I can learn by reading texts in magazines and watching TV programmes...”

“...I often used the dictionary and watched a lot of TV in English at home. Therefore, I could really improve my vocabulary...” (student comments from an anonymous questionnaire)

The teacher is not the only source of knowledge and information and, of course, learning does not only take place in the classroom. The portfolio tasks increase learners’ realisation that everyday sources such as the WWW, print media or radio and television are valuable, and can be used in conjunction with classroom learning. Even though many learners could access English-speaking TV channels, it was only when they were asked to record, summarise and respond to an audio document that they actually started consulting the TV guides to see what programmes were available. The fact that the “Learning Zone” on BBC Prime broadcasts interesting and informative documentaries was new to almost all of our students.

An additional benefit is that in searching for ‘the ideal article or audio program’, the learner is confronted with many other authentic sources of information which must be skimmed and scanned, evaluated and assessed, and perhaps eventually discarded. A number of our part-time students have even reported linking their research for the UAS portfolio with solving actual problems at work.

1d. Individualisation of learning

“...I enjoyed choosing the article myself, so that I could write about a theme which I am interested in...” (Daniela Andres)

Our portfolio allows learners to choose authentic material on topics of personal interest. Indeed, they chose a wide range of topics in connection with economics from the newest tech-

nology to predictions for life in the future and sports. Business themes included stock market information, international trade, the environment and gender issues in the work place. Clearly, it is more motivating for a learner to write about topical issues that reflect their concerns.

By sharing authentic texts, some students have attempted to save time and solve the problem of finding a suitable document much to the detriment of the planning and awareness-raising stages. These students have reported difficulty in the writing stage because the topic was not really of interest to them and, therefore, they were not motivated to write about it.

1e. Individualisation of content

“...The portfolio tasks are not only a good way to practise English, but also require analysing a (business) situation and finding the right style and tone...” (Patrick Bonfils)

The portfolio tasks are usually written with a specific reader and a business context in mind; the writer has a clear picture of to whom and why the text is being written. Often, the context and reader are imaginary but can reflect past personal experiences. For instance, one task was to write a 200-word memo warning the reader about an impending difficulty. Learners invented a number of realistic situations from shady salesmen with deceptive business practices to defective goods and overpriced leisure packages. Such a task reflects advice given by Brookes and Grundy (1990:46) “...start by engaging the interest and personal involvement of the learner by building on learner input...this will provide a motivation for writing...”. We have seen that if writers are inspired by their own creative energy, their ideas flow more easily.

2. Writing

Learning strategies: steps 3 and 6 in the flowchart

- activating previous knowledge
- accessing sources of information
- reformulation

“...With my writing progress I’m quite happy too. To write a letter doesn’t mean to sit in front of an empty sheet of paper and not know how to start...” (Nadja Gugger)

As all writers know, the thinking and planning stages which precede the actual writing are essential in order to establish the aim, structure and content of the text. When not enough preparation has been done, the writing process rapidly becomes frustrating. Our L2 writers have an additional handicap: namely, their weaker knowledge of grammar and smaller range of vocabulary. Successful learners adopt a number of strategies to help them improve not only their writing skills but also their target language.

2a. Activating previous knowledge

During the active process of writing for the portfolio, learners use the language available to them. They need to be able to read or listen to authentic written or oral input, use a dictionary to understand new words, identify essential information, separate opinions and emotional statements from fact as well as remember and actively use grammar and vocabulary. They also make use of class input on genre, style, register, layout and text structure. All of this should result in an appropriate, well-organised piece of writing. Gradually, passive knowledge is actively applied to real-world themes and texts. The saying ‘Practice makes perfect’ is definitely applicable here. Use of previous knowledge results in transfer to the active realm, which is the goal of every language course and learner.

2b. Accessing sources of information

“I saw during writing my portfolio that a German-English dictionary is not al-

ways the best aid to find correct words. In the connection with the full sentence, the meaning can be very different. Naturally I am always confronted with my poor vocabulary variety and can learn some new words.” (Daniel Krebs)

When learners are faced, for example, with a lack of vocabulary, it is necessary to refer to other sources, such as dictionaries, thesauruses, language course books, learners or experts. Going back to the original source of information to search for ideas which need to be included in the writing is one way of overcoming a writing difficulty. Rethinking opinions and ideas through discussion with peers, or doing further research are alternatives. Sometimes, real-world experiences or classroom topics in other subjects are a source of inspiration for the writer.

2c. Reformulation

“I tend to write too long stories. Often the same ideas can be expressed in a more condensed way, which makes reading easier. The only disadvantage is that it usually takes more time and more reflection about the content” (Inge Hamburger)

Competent writers constantly reread, edit and reformulate their writing by, for instance, choosing more precise synonyms, forming complex sentences or changing tense, tone or register. By commenting on the writing in the rough draft and requiring learners to correct mistakes, reorganise paragraphs and clarify ideas, reformulation is encouraged. This enables learners to experiment with more complex ways of expressing their ideas.

3. Post-writing

Learning strategies: steps 5 and 7 in the flowchart

- self-monitoring
- self-reflection
- evaluation

3a. Self-monitoring

“I think I made the most progress while correcting the tasks, which means that

good correction work by the teacher is needed...” (Mirjam Hofstettler)
“...I can make myself easily a picture of the most frequent emerging mistakes. Also the comments of the teacher are very helpful and should be considered.” (Thomas Tschui)

Most school writing tasks do not move through steps 5 and 6 of our flow chart. Generally, the student writes the task, the teacher corrects it and it is hoped that the student will somehow learn something from the corrections. They may simply read through the task or, in an ideal world, carry out a detailed analysis of errors.

The portfolio task, on the other hand, takes the saying “You learn from your mistakes” seriously and requires learners to make use of self-monitoring strategies. The UAS portfolios are carefully proof-read by the lecturers. For students whose knowledge of English is quite good, we apply a set of correction symbols that indicate the type of error the student has made. For those students who may not be able to handle the error detection system or for errors that are not easily rectified in this way, we use a more traditional method which can include correction or a model solution.

When using the above-mentioned error detection system, learners make corrections on their own. In doing so, firstly they identify their individual problems and then refer back to sources of information which indicate, for example, what rules they need to apply. Clearly, in this case, there is a gap which the learner must fill with the knowledge necessary to successfully complete the writing task. Another problem is insufficient knowledge. For example, a learner may regularly choose inappropriate words. Here the problem is related to poor vocabulary or it may be that the learner has weak dictionary skills. There is no fundamental lack of knowledge, but it is necessary to improve the writing through use of better sources. Some learners realise, when analys-

ing their mistakes, that these were slips rather than errors and can, therefore, quickly self-correct. This can encourage the learner to do more self-monitoring by carefully rereading, editing and rewriting during their next piece of writing.

3b. Self-Reflection

“...in the end, when you look back and you can see the enormous amount of work which you have done, then you can be satisfied...after spending many hours on looking for the best version and correcting my tasks....I must admit that writing a perfect report would be very cool, but actually I still have to train this task a lot. On the other hand, I can notice a big progress in writing a letter which caused problems one year ago...” (Cyril Zimmermann)

Ideally, self-reflection should be undertaken after completion of each portfolio task. At this point, learners should become aware of their strengths and weaknesses, assess what new language they have learned and how they have learned it, so that they can apply this knowledge to the following portfolio tasks or to real-life situations. We place great premium on self-reflection and this is apparent in the marking scheme of our portfolio.

A great number of students, however, do not see the importance of this step, nor do they find it necessary. There could be many reasons for these diverging points of view. We lecturers are convinced that in the process of self-reflection, students’ learning becomes concrete, and that through reflecting on what they have learned and what strategies they have used, students gain ‘real’ knowledge.

Self-reflection can be initiated in a number of ways. A standardized self-reflection form can be completed at the end of the whole portfolio task. The disadvantage of this system is that the wash forward effect can only happen in the next portfolio. In addition, this can also result in a “jumping through hoops” approach as opposed

to consciousness-raising as a learning strategy. Further, one student presciently wondered how a process as personal as self-reflection could possibly be standardized. He preferred a strategy where he felt free to express his own learning processes. These ideas are entirely in line with self-directed, independent learning.

Other approaches taken have been a cover letter to the lecturer supplying information to open questions such as “Are you satisfied with the progress you have made?” Alternatively, we have required learners to write a brief paragraph after improving their draft versions providing answers to questions such as “What caused you the most difficulty in this task?” or “How did you go about improving the tone of this piece of writing?”.

3c. Evaluation

“.. with including the result in the exam mark, it gives the most of us the necessary motivation to invest some time in this work..” (Daniel Weber)

In our portfolio scheme, learners are given marks which count for 20% - 25% of their final semester grade. Ideally, in terms of learning strategies, grading and marking should not be necessary, but in reality, in an academic environment, our learners work not only for knowledge but also for grades. The portfolio tasks take a lot of time and are a lot of work. The learners, therefore, feel that the writing tasks should comprise a larger percent of the semester grade. A number of students have said that had they not been given marks, they would have seriously considered not doing the portfolio.

Grade allocation by teachers is one way of approaching evaluation and has been our method to date. Alternatively, peer and self-evaluation could be incorporated into the portfolio project. Such evaluation lends itself to the development of learning strategies and lifelong learning. Learners who have become accustomed to

Student Survey on Portfolio Learning (June 2002)

Learners completed a survey of the strategies they used while working on their portfolios. These learners had completed their first portfolios with nine reading and writing tasks in January 2002 and a second portfolio with four writing tasks based on reading and audio input in May 2002. With this survey, the assumptions made by the lecturers about learning strategies, satisfaction and progress could be substantiated by the learners themselves.

A total of 84 learners in upper-intermediate and advanced classes completed the survey. A sample of the questions and the results can be found below. Some rows do not total 84 because boxes were left empty, perhaps indicating ambiguity or a lack of applicability. Nevertheless, a picture of what the learners felt about their learning while doing the portfolio can be established.

Learners were asked to do the following:

Tick the column which expresses your feelings best:

1 disagree strongly (0-25%) 2 disagree somewhat (25-50%)
3 agree somewhat (50-75%) 4 agree strongly (75-100%)

	1	2	3	4
2 I feel that I have learned more by working with the portfolio.	0	9	49	25
4 The proof-reading symbols that the teacher put on my writing helped me to improve my writing.	0	13	41	29
5 I prefer the teacher to give me the material for the task.	15	33	26	10
6 I had to use a dictionary while working on the writing.	2	7	28	46
7 I liked looking for my own reading articles.	5	27	35	17
8 I preferred to set my own business contexts for the writing.	5	25	41	13
10 I can write faster and more accurately now.	2	18	48	15
11 I like writing English more now than I did 10 months ago.	7	33	31	12
12 I felt motivated when I worked on the portfolio tasks.	12	41	28	2
13 I read more English magazines and books now.	27	41	12	3
15 I watch more TV in English now.	25	31	16	9
16 The self-reflection was useful for me.	13	37	29	5
18 My vocabulary has improved through the portfolio tasks.	0	11	56	15
21 I knew how to improve my writing.	0	23	48	3

showing their work to peers for feedback and learners who are used to critically evaluating their work, can adapt and apply these strategies to the working world.

Conclusion

“...I have started to like writing a portfolio text. Of course, I need much more time than for the same text in German, but more and more, I am able to write all the ideas I have. In the past, I had to

made compromises between what I wanted to write and what I was able to write with my vocabulary.” (Christoph Schaffner)

Just as our students have been experiencing a process of exploration in creating a portfolio, we too are in a continual process of setting goals, planning, and evaluating our portfolio project. This article has enabled us to look back over the various portfolios of the last three years and we have realised that there is still room for

development. Future tasks could, for instance, include learners setting their own goals as well as peer and self-evaluation.

We are convinced that encouraging students to explore language development by improving their learning strategies through reading and writing portfolios is worth implementing in any teaching and learning situation.

Note

* All learner quotes are original text.

Bibliography

- BACHMAN, L.F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
 BROOKS, A. / GRUNDY, P. (1990): *Writing for Study Purposes* Cambridge, CUP.
 CANALE, M. (1983). *On some dimensions of language proficiency*, in: OLLER, J.W. Jr. (ed.): *Issues in Language Testing Research*, Rowley, MA, Newbury House, p. 333-342.
 CANALE, M. / SWAIN, M. (1980): *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, Applied Linguistics, Vol 1, p. 1-47.
 COHEN, A.D. (1996): *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the issues* (revised version), Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, Minneapolis.

<http://www.cal.org/nclrc/portfolios>

Debra Ali-Lawson

BA, MA in Applied Linguistics

Beverly Langsch-Brown

BSc, MEd

Maryanne Strahm-Armato

BFA, MEd

Are lecturers of Business English at the University of Applied Sciences, Berne, School of Business and Administration.

Corina Volontè
Comano

Stay cool - Move on - Go for it

A strategy for differentiation

L'autrice, docente di scuola media in Ticino, muove dalla constatazione di una forte eterogeneità che caratterizza ormai anche le classi d'inglese, benché si tratti per intanto ancora di una materia opzionale offerta al quarto anno a conclusione della scuola dell'obbligo. Una volta accettata questa eterogeneità come un dato di fatto, anche perché attinente al diritto degli allievi di essere diversi l'uno dall'altro, il docente deve chiedersi quali risposte dare in termini di differenziazione. La proposta dell'autrice verte anzitutto sull'opportunità di discutere con gli allievi stessi il problema per renderli consapevoli e coinvolgerli attivamente nella ricerca delle soluzioni. Queste devono poi costituire una sfida sia linguisticamente che intellettualmente. Concretamente si punterà ad obiettivi generali simili per tutti e ad un punto di partenza delle attività didattiche pure comune. Per contro differiscono gli obiettivi di apprendimento specifici, che vengono differenziati a tre livelli: Stay cool (facile), Move on (medio) e Go for it (difficile). Ogni allievo potrà scegliere di volta in volta il livello che ritiene più opportuno. L'autrice illustra la proposta attraverso un esempio concreto: la stesura di una lettera ad un amico e sottolinea in conclusione l'entusiasmo e la disponibilità manifestati dagli allievi. (Red.)

Heterogeneity in English classes

English, unlike German and French, is an optional subject* in the school system of Ticino, the Italian speaking canton of Switzerland. Fourteen year olds, in their last year of secondary school, may choose to learn English as a third foreign language: it takes on an important role in their education, enriching both linguistic and cultural sensitivity.

Today many English classes are multi-level. Because of English being the language of music, computer games, travelling and sports, some pupils of the group will be false beginners; whereas others will be true beginners. Classes are habitually also mixed ability: as a matter of fact, within a group there will be members who acquire the foreign language quite quickly and others who need much more time to achieve the same level.

A heterogeneous group of teenagers fills English classes: no pupil is equal to another one. It is therefore never to be forgotten that differences exist and must be accepted. Social and school reality is unquestionably heterogeneous and for this reason it is indispensable to have a school that differentiates in order to offer each pupil the opportunity to be successful and to stimulate various potentialities, holding in respect different types of intelligence and promoting equal dignity. Hence, it is the teacher's duty to embark on the enterprise of concretising in their classes the human project that a differentiated pedagogy proposes; that is, the right to be similar and the right to be different. Without difference similarity would appear a formless whole; on the other hand, without similarity difference could not be experienced as a resource.

Why differentiate

Heterogeneity is a social phenomenon that is inevitably invading our schools. It has been manifesting itself increasingly during the last few years. It is, therefore, impossible to dodge the differences that our society implies, searching for homogeneity at all costs as the only possible teaching approach. For this reason, our duty consists in giving all pupils an adequate education that reflects our time, exploiting differences in positive terms.

Teachers cannot pass over this melting pot but must realise that the surrounding reality needs to integrate differences and have the duty to make communication and living together within a heterogeneous class possible. Teenagers expect the material they use in class to reflect their world. Most of them have untold energy and enthusiasm for topics in which they are interested. They are well able to absorb fact and detail. Consequently, if they feel that a task is beneath or above their intellectual level, they show a marked lack of interest and quickly switch off. In heterogeneous classes, materials should make it possible for every member to achieve success at his or her own level of ability.

The pupil's involvement through references to a well-known reality, has the power of motivating and consequently of guaranteeing greater possibilities of success. Motivation and success are closely linked together. To be successful therefore a pupil must be suitably motivated. Teachers must find strategies to facilitate the learning process: that is, emotionally involve the pupil by touching a reality that will stimulate him or her, putting

teaching contents in precise and adequate contexts. To facilitate the outcome of the teacher's task, it is helpful to differentiate the route that pupils undertake to elaborate the contents. By proposing various grades of difficulty one promotes the same opportunity of success.

When we talk about differentiation it is also fundamental to consider the aspect of equal dignity. Such concept should be presented and discussed by the teacher with his or her class: it exploits every pupil's performance, making him or her feel at ease and rewarded. The group will talk about satisfaction, exploitation, peacefulness, serenity and self acceptance as well as acceptance of the other.

"Social peace" can only help the learning process, because it guarantees peacefulness and respect necessary within a class to make learning pleasant and effective.

My experience

I personally think that learning must involve and challenge pupils both linguistically and intellectually, to sustain their interest and ensure that learning is effective. I tried to achieve this by providing multi-level activities. Actually, I decided to differentiate the didactic courses, taking in account the following principles: similar general targets, but different specific targets, a common starting point and a similar arrival, and three levels. The activities are divided into *Stay cool* (easy), *Move on* (harder) and *Go for it* (challenging), designed for mixed level and mixed ability classes with the aim of motivating all students by doing work in which they are successful, and are challenged to achieve higher goals.

A differentiated activity

Write a letter to a friend about a holiday is an example of a differentiated activity. The lesson has got the following learning goals:

Write a letter to a friend about a holiday

Group: *Stay cool*

1. Match and order the broken sentences.
2. Write the letter.

Dear _____,

See you soon! Love _____

3. Read the letter to the class.

Dear _____,

I had a great ...	... holiday in Cuba.	The weather was beautiful ...
... and the sea was fantastic.	I travelled by plane ...	... from Zürich to Havana.
The flight was 10 hours long ...	... but I didn't sleep ...	... because I was very excited.
During the flight ...	... I talked to the man ...	... in the seat next to me.
In Cuba I stayed ...	... in a very nice hotel ...	... with a swimming pool.
I visited ...	... a lot of interesting places.	On my last night ...
... there was a party.	There were a lot of ...	... friendly people ...
... and I didn't go to bed ...	... until 2 o'clock in the morning!	

See you soon! Love _____

Write a letter to a friend about a holiday

Group: *Move on*

1. Fill in the gaps.

Dear _____,

I _____ holiday _____. The _____ great: hot and sunny. And _____ very friendly.

I _____ by _____ from _____ to _____. The journey _____: _____ boring. The _____ good but the _____ awful. During the flight I _____ music and I _____ a film.

In _____ I _____ a _____ hotel with _____.

I _____ a lot of places: _____, _____ and _____. On my last night, _____ a party: it _____.

See you soon! Love _____

2. Read the letter to the class.

- Communication: talk about the past; express opinions.
- Grammar: past simple of regular verbs.
- Vocabulary: daily activities; adjectives of quality.

The lesson presents a differentiated and group activity with three levels of difficulty. The formation of the group is free: **every pupil makes an individual, independent and adequate choice, taking into account his or her ability.**

Conclusion

The results I achieve by suggesting such activities are generally gratifying: pupils work with pleasure, enthusiasm and autonomy, collaborating, respecting themselves and the others and pursuing results that reward their personalities. Motivation is generally high and the pupils have the feeling of success and are able to overcome obstacles. Consequently, pupils are challenged to achieve higher goals. One of my pupils of two years ago, Sara,

affirmed that during such activities “I had the opportunity to choose the level I wanted. I learnt where my difficulties were and I always tried to improve by changing my level once in a while.”

Several other pupils appreciated the pleasant atmosphere in the classroom: “I felt at ease” (Paola), “it was a great experience and we had fun” (Haik), “at the end I was satisfied” (Martina), “I felt much more free” (Simone). Another important aspect for these teenagers was autonomy: “I also learnt to be independent” (Alessandra), “I felt responsible for myself” (Haik), “I learnt to be independent but I always could count on someone else’s help” (Linda).

The importance of groupwork is evident and comes out very clearly from the pupils’ observations, because it allowed them to become autonomous and protagonists of their learning. But what about the teacher’s role in all of this? The pupils don’t mention it: it seems as if they were alone in the classroom. I withdrew and I left space to them: the pupil must be at the centre of his or her learning; whereas the teacher must be an observer and facilitator. Even though this role seems of little relevance, I can assure that it is not. As a matter of fact, differentiated activities imply a great deal of preparation, remarkable creativity and a continuous updating of ideas for new material. But it is also true that the gratification, which is the consequence of the positive results of putting into practice my professional and personal ideals, is worth every effort.

Note

* A government proposal to introduce English as an obligatory subject in the seventh school year is currently being discussed.

Corina Volontè

is teacher of ESL at the scuola media.

Write a letter to a friend about a holiday

Group: Go for it

Use the question below to help you:

- | | |
|------------------------|-------------------------------|
| 1. Where did you go? | 2. How did you go? |
| 3. Where did you stay? | 4. What was it like? |
| 5. What did you do? | 6. What places did you visit? |
| 7. Did you enjoy it? | |

Dear _____

See you soon! Love _____

2. Read the letter to the class.

Different or the same?

Where did you go on holiday?

Listen to your classmate’s letter and answer individually to the following questions.

	Stay cool	Move on	Go for it
Where did he/she go?	To...	To...	To...
How did he/she go?	By...	By...	By...
Where did he/she stay?	At...	At...	At...
What was it like? (<i>adj.</i>)	...	...	...
What places did he/she visit?	...	...	...
Did he/she enjoy it?	...	...	...

Highlight the similarities.

Are the letters: a) different? b) similar? c) the same?

Simone Schläpfer
Lamone

Der Wochenplan: Eine Strategie zur Förderung der Selbständigkeit

Il “Wochenplan” (piano settimanale) è una variante di progettazione didattica che cerca di coniugare l’esigenza di favorire l’autonomia e il senso di responsabilità degli allievi con consegne di lavoro sufficientemente precise e strutturate. L’autrice del contributo, docente di scuola media in Ticino, si sofferma dapprima sulla necessità di adottare forme di lavoro didattico innovative per poi illustrare il “Wochenplan” con un esempio che nella sua semplicità – un piano di lavoro limitato a due ore – mostra bene le potenzialità dell’approccio che tuttavia richiede alcune condizioni preliminari. E’ importante che gli allievi vengano abituati a lavorare in modo indipendente sulla base di schede e con modalità sociali (lavoro individuale, a coppia, di gruppo) diverse. Inoltre ci si deve preoccupare di impostare bene la scheda di lavoro, rendere evidenti le consegne, definire i tempi a disposizione, ecc. In questo modo uno strumento di per sé semplice potrà diventare funzionale per esigenze didattiche e in contesti molto variati. (Red.)

1. Mit kleinen Schritten zu neuen didaktischen Formen

Schon während des Studiums als Sekundarlehrerin hatte ich Gelegenheit, verschiedene Formen des offenen Unterrichts kennenzulernen. Ich war von Anfang an von diesen Variationen begeistert. In kleinen Schritten und mit vielen Vorübungen habe ich mich dann als Lehrerin an Wochenplan, Werkstattunterricht und Projektarbeit herangetastet und mit Hilfe einer Supervisorin die Techniken verfeinert.

Der Übergang in eine andere schulische Realität – vom deutschsprachigen Kanton Bern in den italienischsprachigen Kanton Tessin – hat mich von der Notwendigkeit solcher offener Unterrichtsformen noch mehr überzeugt, und so arbeite ich heute oft mit Wochenplänen, Werkstattunterricht oder Projektarbeit. Die Schüler reagieren meistens positiv und mit gesteigerter Motivation.

Im Moment beschränke ich die Arbeit auf mein Fach (Deutsch als Fremdsprache) ohne andere Lehrkräfte und Fächer miteinzubeziehen. Ein Ziel für die Zukunft wäre sicher, den Unterricht auch in dieser Hinsicht zu öffnen und fächerübergreifender zu gestalten.

ten.

Im Folgenden präsentiere ich ein Beispiel eines WPs aus dem letzten Schuljahr. Ich habe ihn in einer Abschlussklasse der “Scuola media”¹ durchgeführt, um das Thema ‘Kleidung’, das in unserem Kursbuch ‘sowieso’² behandelt wird, zu festigen und zu vertiefen.

2. Von den Voraussetzungen zur Organisation

Vor dem Durchführen eines WPs sollen die SchülerInnen verschiedene Lernformen, -techniken und -strategien aufbauen. Es ist daher wichtig, sie langsam auf die Wochenplanarbeit vorzubereiten. Erfahrungsgemäss lohnt es sich, folgende Bereiche zu trainieren:

- Einüben von Selbstkontrolle durch Anwendung von Lösungsblättern für verschiedenartige Aufgaben
- Einüben der Fähigkeit, Aufträge von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad auszuwählen
- Arbeiten mit verschiedenen Sozialformen: Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit

Was ist Wochenplanarbeit?

Die Wochenplanarbeit ist eine Unterrichtsform, bei der einige Lektionen (u.U. fächerübergreifend) mit Hilfe eines Arbeitsplans innerhalb einer vorgegebenen Dauer von den Lernenden selbständig bearbeitet werden.

Die Wochenplanarbeit besteht darin, dass die Lernenden aus einem Angebot von Themen und Fachbereichen mehrere Aufgaben (im Pflicht-, Zusatz-, Freiwahl-, Projektbereich) innerhalb eines vorgegebenen Zeitbudgets bearbeiten, dabei ihre Lernaktivität selber planen, den Lernprozess in Lernjournals, -protokollen und –berichten reflektieren und den Lernfortschritt in der Regel auch selber überprüfen. In der Planarbeit werden mehrere Lehrmittel, Arbeitsmaterialien und Medien eingesetzt.

Die Arbeitsaufträge werden auf einem Blatt, dem **Arbeitspass**, angegeben. Die Planarbeit zielt auf ein selbstorganisiertes und selbstkontrolliertes, autonomes Lernen.

- Gebrauch von Medien und Informationsmaterial (Radio, Nachschlagewerke, Lernhefte)
- Einüben von Formen der Selbsteurteilung mittels Beobachtung und Reflexion der eigenen Arbeit
- Aneignung von adäquaten Verhaltensformen (Disziplin)

Hat man damit eine gewisse Basis geschaffen, wird es wichtig, die SchülerInnen gründlich in die WP-Methodik einzuweißen. Es muss allen Beteiligten klar sein, was ein WP ist, wie er durchgeführt und was von ihnen erwartet wird. Hierzu lohnt es sich folgende Punkte zu beachten:

- einen klar strukturierten **Arbeitspass** erarbeiten, der immer die gleiche Form behält und den SchülerInnen hilft, den Überblick über die Aufträge zu behalten.
- Lernziele in Fach-, sowie Sozial- und Selbstkompetenz formulieren.
- Aufträge klar formulieren und abwechslungsreich gestalten: Kopf – Herz – Hand.
- Zeitbudget von Anfang an klar definieren (Zeit und Raum für Selbsteurteilung, Feedback oder Lernjournal einplanen).
- Arbeitsmaterial übersichtlich bereitstellen, um grösstmögliche Autonomie der SchülerInnen zu gewährleisten.
- Arbeitsort bestimmen, eventuell Verfügbarkeit anderer Schulräume oder Korridore in Betracht ziehen (Stillarbeit, Sprecharbeit oder Arbeit mit Medien).

3. Der Arbeitspass als zentrales Instrument

Im Folgenden wird der Arbeitspass zum Thema "Kleidung" vorgestellt. Im Arbeitspass, der zuvor mit den SchülerInnen besprochen wird, werden verschiedene Lernaktivitäten in Form von Aufträgen beschrieben. Die Aufgaben stammen aus dem Buch oder wurden in Form von Arbeits-

Arbeitspass vom 7.5.2002 2 Lektionen

- Ziele:**
- Kleidungsstücke beschreiben und beurteilen können (Repetition des Vokabulars 'Kleider' und der dazupassenden Adjektive)
 - 'weil/dass' korrekt anwenden können
 - Dialoge im Kleidergeschäft verstehen und ordnen können
 - selbständig, effizient und konzentriert arbeiten können
 - alle Arbeiten bis zum 10. Mai 2002 beenden

Nr	Auftrag	SF	rZ	eZ	ok	Rf
1	weil/dass Löse das Arbeitsblatt 'Wer sagt das?'.(→ A4-Blatt) a. Bilde aus zwei Sätzen einen Satz mit weil... oder dass... b. Begründe nun, was du gern trägst und warum Bsp. Ich trage gern Hemden, weil sie elegant sind und eine gute Figur machen.	EA	15'			LK
2	Wechselspiel: Personen beschreiben (Sprechen) Löse Aufgabe 3 mit deinem Partner. Bsp. Wie sieht Daniel aus? Er hat dunkle, lange Haare, ...	EA/ PA	15'			SK
3	Sowieso 2, S. 47 15. Ein Telefongespräch. Höre die Kassette und fasse den Inhalt im Heft kurz zusammen. Die Fragen: Wer? Was? Wann? Wohin? helfen dir.	EA/ PA	15'			LK
4	Dialog im Kleidergeschäft a.* Ordne die Sätze und schreibe einen Dialog. b.**Nimm den Dialogplan und schreibe einen Dialog.	EA/ PA	20'			SK/ LK
5	Über Kleider sprechen Du erhältst ein Bild mit Kleidungsstücken. Beschreibe, was die Leute tragen und sage, was dir gefällt und was dir nicht gefällt. Beantworte dann die Fragen der Lehrerin.	EA	15'			LK
6	weil/dass Löse das Arbeitsblatt 'Was denken Jugendliche zum Thema Mode?'.(→ A4-Blatt) a. Bilde aus zwei Sätzen einen Satz mit weil... oder dass...	EA	15'			LK
7	Kreuzworträtsel / Memory	EA	10'			SK
8	Hausaufgaben bis Freitag 10.5.2002: Arbeitsbuch Einheit 10 Wörter Einheit 10					

Legende

- SF → Sozialform
- rZ → Zeitbudget
- eZ → effektiver Zeitaufwand
- ok → Abschluss und Korrekturform
- Rf → Reihenfolge der Aufträge festlegen
- SK → Selbstkontrolle
- LK → Lehrerkontrolle
- → fakultative Arbeiten
- * → innere Differenzierung eines Auftrages: einfachere Variante
- ** → schwierigere Variante



Pablo Picasso, *Studio per Guernica*, 1937, matita su pannello di legno.

blättern mitgegeben. Die SchülerInnen können die Reihenfolge der Aufträge abändern, aus fakultativen Aufgaben wählen oder, in einzelnen Fällen, deren Schwierigkeitsgrad bestimmen.

4. Was bringt der WP?

Im Allgemeinen bin ich der Ansicht, dass der WP eine sehr wertvolle Alternative zum Frontalunterricht bildet, denn damit kann eine Verlagerung von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung des Lernens eingeleitet werden und es können verschiedene Fertigkeiten gezielt und je nach Bedürfnis eingeübt werden.

Die SchülerInnen müssen mehr Eigenverantwortung übernehmen, was in der Regel als stimulierend aber zugleich oft auch als anstrengender (im Vergleich zum Frontalunterricht) empfunden wird (wer die obligatorischen Aufgaben in der Lektion nicht erfüllt, muss zu Hause arbeiten → Selbstdisziplin). Sie können ihr Lern-

tempo individueller gestalten, sodass sich die Guten weniger langweilen und die Schwächeren nicht überbeansprucht werden.

Der WP schafft gute Voraussetzungen, damit die SchülerInnen lernen, ihr eigenes Lernen zu beobachten und zu reflektieren.

Nicht zuletzt darf auch der Aspekt einer 'bewegten' Unterrichtsstunde nicht übersehen werden. Die SchülerInnen zirkulieren frei im Klassenraum, stehen auf, um Arbeitsblätter und Korrekturen zu holen und belasten sich damit nicht einseitig durch zu langes Sitzen.

Aus der Sicht der Lehrkraft muss mit der Veränderung der eigenen Rolle umgegangen werden, denn es gilt in den Hintergrund zu treten und mehr beratend als führend zu wirken (coaching).

Ebenso bietet sich der WP zur Differenzierung der Lernziele, der Lerninhalte und der Sozialformen an. So kann durch eine sorgfältige Wahl einer möglichst breiten Auftragspalette den verschiedenen Lernstilen und

Lerntypen Rechnung getragen werden.

Schliesslich bleibt mehr Zeit, um sich den einzelnen SchülerInnen anzunehmen.

Anmerkungen

¹ Die Scuola media entspricht der Sekundarstufe I und ist gesamtschulartig strukturiert. Im vierten, dem Abschlussjahr, besuchen die SchülerInnen das dritte Jahr Deutsch und sind in Niveauekursen eingeteilt. Der vorgestellte Wochenplan wurde im Kurs für Fortgeschrittene durchgeführt.

² Funk, H. et al. (1995): *sowieso*. Langenscheidt, Berlin.

Bibliographie

GASSER, P. (1999): *Neue Lernkultur – eine integrative Didaktik*, Pädagogik bei Sauerländer.

MEYER, H. (1987): *Unterrichtsmethoden – Praxisband*, Cornelsen Scriptor.

STÄDELI, C. / OBRIST, W. / HURTER, D. (1995): *Unterrichtsformen – Schritte in Richtung neue Lernkultur*, Zürich, SGAB (Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung).

Simone Schläpfer

unterrichtet Deutsch und Turnen an der Scuola Media in Pregassona.

Sylvia Fischer
Modena

Awareness- und Immersionsstrategien

Themenorientierte Unterrichts- und Lernerfahrungen mit Fortgeschrittenen im DaF-Unterricht

Orientamento tematico, immersione e riflessione sulle proprie modalità di apprendimento.

Queste sono le tre parole chiave che l'autrice dispone alla base del proprio contributo su esperienze condotte con studenti avanzati nell'ambito universitario. Nel modello illustrato, una volta scelto il – o i temi - da affrontare, si procede ad una progettazione che, tenendo specificamente conto degli obiettivi, della disponibilità di materiali, della motivazione dei partecipanti, ecc, attribuisca ad ogni studente (o a gruppi di studenti) un aspetto del tema che dovrà presentare (in lingua) durante una lezione. La preparazione avviene con l'aiuto di un tutor. In questo modo nel corso viene a crearsi una dinamica stimolante dai punti di vista sia linguistico/comunicativo che cognitivo e si creano le premesse per un confronto e un'elaborazione didattica particolarmente produttivi perché svolti in comune sotto la guida dell'insegnante. Completa il lavoro di apprendimento una riflessione critica svolta a posteriori per iscritto e centrata su aspetti quali "le modalità di preparazione", i "contenuti" presentati, "l'andamento della presentazione" e contenente una sintesi di quanto si è appreso e delle difficoltà incontrate. (Red.)

1. Wie weit kann Immersion im DaF-Unterricht gehen?

“Die Sprachlernfähigkeiten des Menschen sind prinzipiell nicht auf Ein-sprachigkeit, sondern auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet (...)” (Wode 1995, 34)

In meiner Vision des Sprachenlernens sehe ich die Immersion, d.h. also das “Eintauchen” in die fremde Sprachenwelt als privilegierten Weg an. Immersion geht davon aus, “dass das Erlernen mehrerer Sprachen das Natürlichste von der Welt ist und dass Sprachenlernen gewissermaßen als (Neben)Produkt der Sozialisation und der kognitiven Bewältigung der Umwelt weitgehend unbewußt miterfolgt” (Wode 1995, 19).

Durch ständigen fremdsprachlichen Input bekommen die Lernenden ein Modell, das weniger erklärt und von ihnen eher imitativ übernommen wird. Wie wir auch beim Erwerb der Erstsprache nichts von grammatikalischen Regeln wissen, die Sprache aber dennoch lernen, kann man beim Erwerb von Fremdsprachen natürliche Erfahrungen nachahmen und zunutze machen. Jemand will z.B. Motorrad fahren lernen, aber anstatt es auszuprobieren, sitzt sie oder er tagelang zuhause und lernt das Handbuch des Motorrads. Wird diese Person am Ende selbstständig fahren können? Viele DidaktikerInnen sind inzwischen der Meinung, dass “der geringe Stellenwert, den die Grammatik im natürlichen Spracherwerb hat, in eklatantem Widerspruch zum hohen Stellenwert, der ihm im schulischen Spracherwerb traditionell zugeschrie-

ben wird, steht.” (Wuest 2001, 30). Ebenso haben die Studierenden oder SchülerInnen, meist gute Kenntnisse der “Anatomie der Sprache”, können sich aber nicht mit deutschsprachigen MuttersprachlerInnen verständigen. Es leuchtet natürlich ein, dass der Erwerb einer Fremdsprache anders als der der Muttersprache abläuft, da wir alle erworbene kognitive Fähigkeiten einsetzen, um die Fremdsprache zu lernen.

In diesem Sinne lehnt sich das immersive Modell, das ich vorstellen möchte, einerseits an die Erfahrung der Muttersprache an, da es Lernende mit fremdsprachlichem Input konfrontiert, das nicht aufbereitet wurde. Das heißt, dass sie nicht mit didaktisiertem Material, sondern mit authentischen Texten, Videos und Sprechenden zu tun haben.

Auf der anderen Seite soll die besondere Situation heran- oder erwachsener Lernender berücksichtigt werden, da diese automatisch von in der Muttersprache bestehenden Kategorien ausgehen. Deshalb bietet dieses immersive Unterrichtsmodell den Studierenden einige “Inseln” an.

Nach einem “Sprachbad”, d.h. also dem Eintauchen in die fremde Sprache, können diese Inseln angepeilt werden, um sich über die Sprache Gedanken zu machen. Auf diesen Inseln können sich die Studierenden über das Lernen, die Strukturen der fremden Sprache, die Hypothesen, die sich gebildet haben, austauschen.

Das Modell kommt dadurch einerseits Lernenden entgegen, die sich eher imitativ auf die Sprache einlas-

sen; andererseits kommen auch diejenigen zum Zug, die eher rational veranlagt sind und über den Lernprozess reflektieren wollen.

Bei letzterem geht es um *Lernawareness*, d.h. die Fähigkeit sich des eigenen Lernens bewusst zu werden, verschiedene Annahmen zu überprüfen und zu korrigieren. Hier kann man sich mit den anderen Lernenden in der Gruppe konfrontieren und sehen, wie und was andere verstanden haben. In der Gruppe werden falsche Hypothesen mit Hilfe der Lehrperson richtiggestellt, richtige Annahmen werden gestützt und abgesichert.

2. Kursbeschreibung “Frauenbilder”

Der Kurs befasst sich neben Porträts berühmter Frauen des 20. Jhs. mit feministischen Themen, wie z.B. Frauen und Macht, Emigrantinnen und Ausländerinnen in Deutschland, feministische Linguistik, Frauenbild

in den Medien u. a. Es handelt sich allerdings nur um ein Beispiel, da die Themen und der Schwierigkeitsgrad von dem Niveau und Interessen der jeweiligen Lernergruppe abhängen. Ein primäres Ziel des Kurses ist die Kommunikationsfähigkeit und nicht die grammatikalische Korrektheit. Im Kurs soll daher soviel wie möglich sprachlich gehandelt werden, wobei Fehler, solange die Verständlichkeit nicht darunter leidet, als Ausdruck des Lernprozesses verstanden werden¹.

2.1. Didaktische Vorgehensweise

Der Kurs beginnt mit der Vorstellung des Programms.

Wie kann die relativ wenige Zeit im Hinblick auf ein optimales Resultat genutzt werden?

Es stehen circa 11 Termine mit 90 Minuten Unterrichtszeit an und zu jedem soll je eine Gruppe von Studierenden ein Thema vorbereiten, bearbeiten und anschließend vorstellen.

Alle erhalten die Materialien, d.h. die verschiedenen Aufsätze und Porträts, als Textsammlung. Die Gruppe, die ein Thema vorstellt, kommt vorher ins Tutoring, wo gemeinsam abgesprochen wird, welche Strategien geeignet sind, um dieses Thema zu veranschaulichen².

Alle KursteilnehmerInnen wissen, welches Thema zu welchem Termin an der Reihe ist und bereiten sich anhand ihrer Kopien darauf vor, indem sie den Essay inferenziell lesen (siehe Punkt 3.1).

2.2. Didaktische Planung und Vorbereitung

Diese Art des Arbeitens setzt voraus, dass die Lehrenden mit der neuen Rolle zurechtkommen, d.h. sie sollten sich selbst zurückhalten und Initiativen, die von den Studierenden ausgehen, aufnehmen. Sich zurückhalten heißt jedoch nicht, sich passiv verhalten, sondern sie sollen aktiv zuhören und koordinieren. Sie werden natürlich nicht mehr jederzeit alles, was im Raum vorgeht, lenken und kontrollieren.

Bevor die Gruppen sich auf die Vorstellung des Themas vorbereiten, sollten sie folgende Punkte berücksichtigen, um ihre Vorstellung didaktisch sinnvoll zu gestalten.

Zu 1. Voraussetzungen

Die Studierenden sollen sich dessen bewusst sein, dass ihre Zuhörenden nicht alle Konzepte, Begriffe und Zusammenhänge verstehen werden. Die Gruppe hat den Text schließlich schon mehrmals gelesen und vorbereitet, während der Rest des Kurses diesen erst einmal gelesen hat. Daher ist es wichtig, die wichtigsten Begriffe und Zusammenhänge durch Definitionen, Beispiele und Umschreibungen zu verdeutlichen, so dass das “Publikum” den Ausführungen folgen kann.

Kurs Frauenbilder Programm

1. Einführung: Auswahl der Themen - Terminplanung
2. a. Portrait Marlene Dietrich
b. Frauen und Medien “Brief an Anna”
Eine Analyse des Frauenbildes in den Medien
3. a. Portrait Coco Chanel
b. Frauen im Schlankheits- und Modewahn
“Lieber rank und schlank als stark und sperrig”
4. Emma (feministisch), Brigitte (traditionell)... Frauenzeitschriften im Vergleich
5. a. Portrait Margaret Thatcher
b. “Frauen und Macht”
6. Ist das Thema Feminismus aktuell? “Ich bin zwar keine Feministin, aber....”
7. a. Frauen in der Wirtschaft “Wir schauen uns in die Karten”
b. Portrait Grete Schickedanz
8. Ausländische Frauen “Sie behandeln uns hier wie Lastesel”
9. Frauen und Sprache “Die Frau ist nicht der Rede wert....” Luise Pusch
10. Frauenrechte: Portraits Simone de Beauvoir und Alice Schwarzer
11. Nachbereitung und abschließende Diskussion

Quellen: “Jahrhundertfrauen” (1999) Kahlweit (Hg.) und “Was Frauen bewegt und was sie bewegen” (1998) Mues (Hg.)

Beispiel 1

Planung Kurs Frauenbilder

1. Voraussetzungen

Was müssen die anderen können und verstehen?

2. Material

Welches Material finde ich? (Zeitungsartikel, Internetseiten, Bücher zum Thema)

3. Ziele

Was sollen sich alle merken?



4. Erstellung eines Papers, einer Folie oder eines Posters

Welche Informationen / Daten sollen alle schwarz auf weiß vor Augen haben?

5. Motivation

Ist das, was wir vorhaben, für die anderen von Interesse? Ist es wichtig, interessant?

Wie kann man die Arbeit interessanter machen?

6. Methoden

Wie soll gearbeitet werden?

Vortrag (nicht zu lang), Gruppenarbeit (wie viele Personen?), Diskussion...

mit • Interviews • Fragebogen • Definitionen • Textarbeit

Die Methoden sollen interaktiv sein: alle KursteilnehmerInnen sollen sich beteiligen.

Zu 2. Material

In diesem Kurs ist das Material bereits vorgegeben, da alle die Aufsätze vorliegen haben. Weiteres Material zum Thema kann frau auch in Internet, Bibliotheken, Zeitungen und Zeitschriften suchen. Die Studierenden bekommen einige Hinweise, wo sie weiteres Material finden können, sie sollen sich allerdings auch selber danach umsehen.

Zu 3. Ziele

Die Gruppe, die die Vorstellung vorbereitet, soll sich vor Augen halten, welche Ziele sie verfolgt. Das heißt, welche Informationen und Thesen sind die wichtigsten, welche Diskussionspunkte sollen hervorgehoben werden, was sollen sich am Ende der Vorstellung alle merken bzw. was sollen alle "mitnehmen"?

Zu 4. Erstellung eines Papers, einer Folie oder eines Posters

Auf dem Handout, der Folie oder dem Poster sollten wichtige Thesen und Informationen stehen, so dass diese

auch als bleibendes Material denjenigen zur Verfügung stehen, die eventuell die Stunde verpasst haben.

Zu 5. Motivation

Die Vorstellung sollte alle KursteilnehmerInnen motivieren und aktivieren, daher sollten die verschiedenen Aufgaben oder Diskussionspunkte vorher selbst durchgespielt werden. Dadurch wird schnell klar, ob sie Spaß machen oder ermüdend sind.

Zu 6. Methoden

Oftmals begeistert eine Arbeit, weil wir durch sie aktiviert werden und nicht nur mit verschränkten Armen in der Rolle der Zuhörenden verbleiben. Der Vortrag der Gruppe sollte daher nicht die gesamte Zeit einnehmen und Platz für Gruppen- oder Partnerarbeit lassen. Folglich muss vorher geplant werden, wie viele Leute zusammen arbeiten und wie lange die Arbeit dauern soll und wie die Ergebnisse der Gruppen danach verarbeitet werden: falls die Gruppen ihre Ergebnisse im Plenum vorstellen, sollten die Vor-

stellerInnen Feedback darauf geben. Die aufgezeigte Arbeitsweise erlaubt die ständige Verflechtung von Selbststudium und Tutoring. Von der ersten Besprechung bis zur abschließenden schriftlichen Nachbereitung (siehe Punkt 2.3) werden die Lernenden folglich kontinuierlich betreut und angeregt, auch außerhalb des Unterrichts in die andere Sprache einzutauchen.

2.3. Produktion schriftlicher Texte

Nach jeder Unterrichtsstunde fertigen die Studierenden eine schriftliche Aufgabe³ an, die kommentiert wird. Diese Hausaufgabe greift das Thema nochmals auf, und zwar auf persönlicher Ebene.

Beispiel "Frauen und Macht" anhand des Aufsatzes von Jutta Limbach (Mues 1998): Die Autorin zeigt bei ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema, welche Schwierigkeiten Frauen oft hatten und haben, Macht auszuüben. Neben Beispielen aus der Geschichte werden verschiedene Definitionen von Macht vorgestellt. Nach einer Diskussion über unterschiedliche Definitionen von Macht wird folgende schriftliche Aufgabe gestellt: *Wie ist in Bezug auf die Thesen des Aufsatzes Ihre Einstellung zur Macht?* Durch den Bezug zum Originaltext wird dieser zum Vorbild, das imitierend übernommen, variiert oder negiert werden kann.

Das Feedback auf diese Texte sollte konstruktiv sein, Lehrende können z.B. gelungene Formulierungen unterstreichen oder stilistische Verbesserungsvorschläge machen. Bei den schwächeren Studierenden werden grammatische Verstöße aufgezeigt. Die Studierenden sollen die Texte danach nochmals überarbeiten, da wichtiger ist, *einen* Text mehrmals zu schreiben und dabei zu verbessern, als viele neue Texte anzufertigen.

3. Awareness-Strategien

3.1. Awareness beim Erschließen fremdsprachlicher Texte

Die Essays zu den Themen bzw. Porträts sollen inferenziell gelesen werden, d. h. auch bei komplexen Sachverhalten können Begriffe aus dem Kontext erschlossen werden und zwar dadurch, dass die Studierenden dazu angehalten sind, ihr Weltwissen zu aktivieren, und logische Schlussfolgerungen zu ziehen. Lernende müssen also "Präsuppositionen erschließen, d.h. sinnvolle 'Textzwischenstücke' konstruieren, die es möglich machen, den gesamten Text als kohärent zu verstehen" (Linke/Nussbaumer/Portmann 1994, 234).

Die Studierenden lernen, dass die Texte, die sie rezipieren, letztlich Puzzles bleiben, die nie vollständig sein werden. Auch wenn einige Teile des Puzzles fehlen, ist das Gesamtbild dennoch sichtbar, ebenso kann die globale Bedeutung eines Textes erfasst werden.

Bei der Produktion eigenständiger Texte dienen die Wendungen und Strukturen des Originaltexts als Basis. Der Originaltext soll sozusagen als "Steinbruch" gesehen werden, aus dem alles oder fast alles sprachliche Material, das notwendig ist, entnommen werden kann. Die Studierenden sollen deshalb Stellen, die sie für wichtig halten, unterstreichen, Wörter und Satzglieder, die sie wiederverwenden wollen, markieren. Sie sollen sich daran gewöhnen, Sätze oder Wörter, die sie interessant finden oder die ihnen gefallen, wiederzuverwenden. Das spontane Imitieren und Übernehmen von Sprachmaterial ist einer der wichtigsten Aspekte des immersiven Lernens.

3.2. Awareness im Bezug auf Kommunikationsprozesse und Interaktion

Dieser Punkt bezieht sich auf die Fähigkeit jedes einzelnen Individuums, sich der jeweiligen Kommunikationssituation gerecht zu verhalten.

Im traditionellen Sprachunterricht spielt die Sprachnorm und damit die grammatikalische Korrektheit eine große Rolle. Im immersiven Unterricht steht die Kommunikationssituation im Vordergrund. Was ist damit gemeint?

Stellen wir uns vor, dass eine Vortragende versucht, eine These einer Autorin genauer zu erklären, da diese nicht ganz verstanden wurde. Sie begeht dabei einige grammatikalische Fehler. Daraufhin verbessert eine Kommilitonin den Fehler, bringt die Sprecherin aber gleichzeitig aus dem Konzept. War es also notwendig, die Korrektur in diesem Moment an die Frau zu bringen? Ich denke nein, da die Kommunikation eher behindert wurde und beim Sprechen unwillkürlich Interferenzen und Fehler auftauchen, die die Studierende eventuell beim Schreiben nicht macht, da sie mehr Zeit zur Verfügung hat. Der

Hinweis der Kommilitonin auf den "Fehler" war also weder eine Hilfe noch ein konstruktiver Beitrag, der etwas mit dem Thema zu tun hatte.⁴ Das oben geschilderte Beispiel zeigt einen Gebrauch der Norm, der sich nicht an der Kommunikationssituation orientiert und diese deshalb stark behindert. Das heißt, dass sich die Lernenden darüber klar werden müssen, dass sie beim Sprechen und Schreiben einer Fremdsprache "Fehler" machen, die jedoch erst dann gravierend sind, wenn die Verständigung zusammenbricht.

3.3. Awareness im Bezug auf eigene Leistungen

Verbesserung kann dann erfolgen, wenn erkennbar wird, wo wir stehen, d.h. wenn klar ist, was wir können und was wir noch erlernen müssen. Das Bewusstsein über die eigenen Lei-

Beispiel 2

Nachbereitung Kurs Frauenbilder

Beantworten Sie bitte folgende Fragen im Bezug auf Ihre Präsentation eines Aufsatzes oder Porträts schriftlich:

1. Beschreibung der Vorbereitung:

- Wie sind Sie mit unbekanntem **Vokabeln** umgegangen?
- Haben Sie allein oder in der Gruppe gearbeitet?
- Waren Sie mit der **Gruppenarbeit** zufrieden?
- Wie haben Sie sich auf den Vortrag vorbereitet?

2. Inhalt:

Beschreiben und kommentieren Sie kurz die **wichtigsten Thesen** des Aufsatzes, den Sie vorbereitet und dargestellt haben!

3. Vortrag und Diskussion:

- Wie haben die anderen **reagiert**?
- Kam eine Diskussion zustande?
- Waren Sie mit der **Interaktion** zufrieden? Wenn ja/nein, warum?
- Woran lag es, dass die Kommunikation nicht bzw. gut funktionierte?

4. Resümee:

- Was haben Sie bei der Aufgabe **gelernt**?
- Wo haben Sie noch **Schwierigkeiten**?
- Was möchten Sie beim nächsten Mal **anders** machen?

stungen soll im Unterricht durch eine Nachbereitung gefördert werden, die zur Reflexion über die geleistete Arbeit anregt:

Die Inhalte dieser schriftlichen Arbeit sind Folgende:

Zu 1. Beschreibung der Vorbereitung

Der erste Punkt bezieht sich auf die Vorbereitung und den Umgang mit dem Material, d.h. wie wurde der Text bearbeitet und wie wurden unbekannte Vokabeln erschlossen (oder eventuell ignoriert, übersetzt, etc.).

Zu 2. Inhalt

Als nächster Punkt sollen Inhalt und Thesen des gelesenen Aufsatzes zusammengefasst und kommentiert werden. Die Beurteilung der verschiedenen Thesen dient einer abschließenden Reflexion über das Thema.

Zu 3. Vortrag und Diskussion

Anschließend soll die zustande gekommene Interaktion beurteilt werden: Gingen die Studierenden auf die Fragen und Diskussionspunkte ein? Woran lag es eventuell, dass die Kommunikation nicht gut funktionierte.

Zu 4. Resümee

Zuletzt sollen die Studierenden über ihre Schwierigkeiten und Lernerfolge nachdenken. Welche Teile der Grup-

penvorstellung war für die jeweilige Person einfach und erzielte gute Resultate? Wo hat diejenige bzw. derjenige noch Schwierigkeiten und warum? Was kann sie oder er tun, um sich zu verbessern?

Anmerkungen

¹ Man spricht auch von Interimssprache, bei der korrekte und unkorrekte Formen nebeneinander stehen (Wuest 2001, 29).

² Eventuell können die Hauptthesen der Autorin dargelegt werden und anschließend werden Aufgaben gestellt, durch die Argumentationsweisen ersichtlich werden; andere Möglichkeiten sind Fragen zum Text, um wichtige Stellen zu wiederholen, Kommentare zu einigen Thesen etc.

³ Seit Swain (Wode 1995, 138) ist bekannt, dass sprachlicher Input jedoch nicht allein ausschlaggebend ist. Durch Input lernt man Sprache verstehen, aber nicht unbedingt selbst sprechen. Die Lernenden müssen deshalb Gelegenheiten erhalten, ihren Output mit dem Input zu vergleichen, um selbst einschätzen zu lernen, wie weit sie eventuell noch vom Ziel entfernt sind. Daher sollen die KursteilnehmerInnen eigene Texte verfassen, um im Bezug auf ihre Lern- und Schreibprozesse wachsende Awareness entwickeln zu können.

⁴ Im Zusammenhang mit dem Umgang mit Sprachnormen führen Hornung/Morlet ein ähnliches Beispiel an: "Eine/einer weiß etwas besser, richtiger als jemand anderes und korrigiert den fehlerhaften Sprachgebrauch ohne Rücksicht auf die Kommunikationssituation, den Kommunikationszweck, ohne Rücksicht auf den oder die Sprechende selbst." (Hornung/Morlet 2000, 103)

Literaturverzeichnis

- BARKOWSKI, H. / WOLFF, A. (Hgg.) (1999): *Materialien Deutsch als Fremdsprache, Reihe 52 Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand,* Fachverband Deutsch als Fremdsprache, Regensburg
- DRUMBL, J. (2000): *Ein konstruktivistisches Lernmodell für Deutsch als Fremdsprache*, in: K. MÜLLER Hg.: *Der Pragmatische Konstruktivismus*, Berlin, Neuwied,
- HORNUNG, A. / MORLET, N. (2000): *Möglichkeiten und Grenzen im bilingualen Sachunterricht*, in: BÖRNER, W. / VOGEL, K. (Hgg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- HORNUNG, A. (1997): *Führen alle Wege nach Rom? Über Kulturspezifische Zugangsweisen zu Schreibprozessen*, in: ADAMZIK, K. / ANTOS, G. / JAKOBS, E.-M. (Hgg.): *Domänenspezifisches Schreiben*, Frankfurt am Main, p. 71-99.
- KAHLWEIT, C. (Hg.) (1999): *Jahrhundertfrauen*, München, Beck'sche Reihe.
- LINKE, A. / NUSSBAUMER, M. / PORTMANN, P. R. (1994): *Studienbuch Linguistik*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- MILLET, K. (1983): *Das verkaufte Geschlecht*, Köln, Rowohlt.
- MUES, I. (Hg.) (1998): *Was Frauen bewegt und was sie bewegen*, Frankfurt am Main, Fischer Verlag.
- PORTMANN, P.R. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*, Tübingen
- RAMPILLON, U. (1997): *Sind Lerntechniken und Lernstrategien eigentlich technizistisch?*, in: SCHIFFLER, L.: *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr Verlag.
- RICCI GAROTTI, F. a cura di (1999): *L'immersione linguistica. Una nuova prospettiva*, Milano, Franco Angeli Editore.
- SCHIFFLER, L. (1997): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr Verlag.
- WODE, H. (1988): *Einführung in die Psycholinguistik*, Ismaning, Hueber Verlag.
- WODE, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache, Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*, Ismaning, Hueber Verlag.
- WUEST, J. (2001): *Der moderne Fremdsprachenunterricht, ilz Lehrmittel der Interkantonalen Lehrmittelzentrale*, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, Zürich.

Sylvia Fischer

ist Lektorin des Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Modena, Facoltà di Lettere e Filosofia, Italia.



Paul Klee, *Stazione*, acquerello e inchiostro di china.

The Successful Reader

A Complex Skill

To start this article with a truism, let me state that reading successfully is a complex process and many people never become successful readers, even in their mother tongue, as the PISA 2000 Study has shown.

To read well it is necessary to bring to bear many skills other than merely combining individual letters to form words, or combining subjects, verbs and objects to form sentences. Indeed, the study of individual sentences does not necessarily help the student to become a successful reader either. Reading involves the comprehending of a whole text and as discourse analysis has proved, the relationship between stretches of text, is a different one from the grammar syntactical relationship of discrete items in a sentence. In other words, the whole text has a very different meaning than the sum of its parts.

A Global Approach to Text

In view of this, the most fruitful way of approaching a text is to take a global view of it first, and then gradually work down to specific details. In her book 'Developing Reading Skills', Françoise Grellet (Grellet, 1981) advocates the following process:

*“Study of the layout: title, length, pictures, typeface, then - Making hypotheses about the contents and the function + anticipation of where to look for confirmation of these hypotheses.
Skimming through the passage.
Confirmation or revision of one’s guesses + further prediction.
Second reading for further detail, confirmation or revision of one’s guesses.”*

Reading Sub Skills are necessary

Summed up like this the process seems straightforward enough but if we break it down into all the sub skills required to carry out the process then we begin to see how much is demanded of the reader.

First of all, the reader’s knowledge of what goes on in the world and the cultural mores pertaining to text types and situations must be sufficiently profound to enable them to decipher layout clues. And we have an analogous situation when it comes to being able to making hypotheses and predictions about the contents. But not only this, the reader must be prepared to bring this knowledge to the text and interact with the text. If there is no interaction between reader and text there can be no interpretation and without interpretation there can be no meaning.

Very often meaning is presumed as being naturally given and present in text, but this is not the case. Reading is not a passive activity but a highly creative one. In some ways the reader must recreate the text by sifting and matching textual features against various forms of schema. These include Formal schema: i.e. organisational forms and rhetorical structures of texts, Linguistic schema: i.e. grammar syntax and semantics, as well as the aforementioned schemata of culture and experience..

The discourse analyst, Norman Fairclough groups all of these together and talks about Members resources. He states ‘comprehension is the outcome of interactions between the utterance being interpreted and Members Resources’. Fairclough 1989.11. It is obvious therefore that the deeper the members resources are and the more willing the reader is to actively participate in the text the more effec-

tive the reading process will be. Moving on to other sub-skills necessary for successful reading, we note the need for educated guessing and the ability to cope with uncertainty while reading. Prediction of what is to come and hypothesising about outcomes and further content are such an integral part of reading and the building of comprehension, that without them the brain cannot cope with the flood of information being offered to it. Prediction covers the chunking of letters so we can predict the word without having to read every single letter, the chunking of vocabulary such as collocations, and the prediction of words and word sets so that the brain can filter out unnecessary information leaving it with more capacity to deal with the tasks of the moment. For example if I am reading a passage about dogs I will start to predict word sets such as pet, domestic animal, four legged creature or basket, lead, walks. My brain will not need to have all the English vocabulary I know at the ready, which would so overload it that it could not concentrate on the task of comprehension. Another term for prediction could be the educated guess. Hypothesising is guessing too. Guessing, however, is a risky business, we can be wrong in our hypotheses and sometimes we are, and we have to revise our opinions. If the reader is not capable of or prepared to predict and risk getting things wrong, then the business of reading becomes a truly onerous one, and more impor-



Nelson Villalobo, *La pesca que se extiende silenciosa*, 1993, *acrilico su cartoncino*.

tantly an ineffective one. Indeed a successful reader must not only be prepared to take prediction risks they must also be prepared to accept uncertainty. Very often meaning is not immediately clear and the reader must move on through the text accepting and discarding information until a concept becomes clear. The ability to handle ambiguity is an important one as is the ability to retain important information for further prediction as one concept becomes clear and another emerges. And hand in hand with these go adaptability and flexibility.

Horses For Courses. Skimming and Scanning

Even when the reader has mastered all these skills they will not be truly successful until they also have developed strategies to deal with various text types. There are three main reading strategies, and these are Skimming, Scanning and Reading Intensively. No one reads the telephone directory the way they read a novel, nor do people read a novel the way they read a newspaper. Each text type requires a different reading method. Skimming is required if we wish to get a global idea of what the text contains and or means. We let our eye move down the page processing words and sentences but not reading in great detail, until we think we have a general idea of what the text is about. This is a technique we often use when we decide whether or not a newspaper article is worth reading properly. Scanning is what we do when we want single items of information from a mass of text, like looking up a name in the telephone directory, we discard all visual information except what is pertinent to our needs. The detailed reading we keep for texts where we need to extract the maximum amount of meaning from the whole utterance.

Summing up

So to sum up the successful reader needs to

- a) be linguistically and lexically aware,
- b) have experience of text types,
- c) have world and cultural experience,
- d) be able to chunk and retain patterns and information over long stretches,
- e) to follow the development of concepts and meaning over long stretches,
- f) be a risk taker and a good guesser and hypothesiser,
- g) be able to adapt to new situations,
- h) to revise opinions,
- i) be active and involved,
- j) be creative,
- k) be tolerant of uncertainty,
- l) adopt the right technique for the reading task.

Looked at from this point of view the diversity of skills that a successful reader has is astounding, or looked at from another point of view, it is perhaps not so astounding that many people can not read well. Very few people can learn these skills without being taught and we as pedagogues should perhaps look more closely at our classroom practices to make sure that we are teaching all these skills and not just the linguistic and lexical ones. Then perhaps PISA 2010 will tell a very different story.

Bibliography

- FAIRCLOUGH, N. (1989): *Language and Power*, Longman.
 GRELLET, F. (1981): *Developing Reading Skills*, Cambridge, Cambridge University Press.

Jean Rüdiger-Harper

is a teacher at Gymnasium St. Antonius Appenzell and a teacher trainer for EFL teachers at tertiary, secondary and primary level. She is a member of the editorial team of *Babylonia*.

Susanne Wokusch
Lausanne

Quelles stratégies pour apprendre / enseigner le vocabulaire?

Dem Vokabellernen haftet nach wie vor der Ruf an, eine mühsame Angelegenheit zu sein. Lehrende geben sich alle Mühe, die Lernenden von der Effizienz bestimmter Lernstrategien zu überzeugen. Obwohl man heute recht gut weiss, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit Wortschatz auf effiziente Weise gelernt wird, bleiben die Ergebnisse unbefriedigend. Wo liegen die Gründe dafür? Wie könnte Wortschatzlernen effizienter werden? Um auf diese Fragen zu antworten, werden zunächst drei wesentliche Bedingungen für effizientes Sprachlernen vorgestellt: Kontakt mit der Sprache, Verwendung der Sprache und Motivation, diese Sprache zu lernen. Dazu kommt eine weitere, wünschenswerte Voraussetzung, nämlich die Möglichkeit, sich auf die Formen der Sprache zu konzentrieren (focus on forms), d.h. Unterricht. Eine isolierte Behandlung des Wortschatzes ("Grundwortschatz", gleiches Vokabular für alle) ist mit diesen Bedingungen nicht vereinbar, da in einem "Baukastenmodell" des Sprachunterrichts die einzelnen "Bauteile" (Wortschatz und Grammatik) das Organisationsprinzip darstellen und der Umgang mit Sprache in sinnvollen Kontexten zu kurz kommt. Um den drei wesentlichen Bedingungen auch im Sprachunterricht zu genügen, muss aber der Inhalt bzw. eine Aufgabe (task) zum übergeordneten

Lors d'un séminaire de didactique d'anglais, dans une Haute Ecole pédagogique de Suisse romande, de futures collègues sont dubitatives avant d'aborder le sujet du vocabulaire... Visiblement, les représentations liées à ce sujet ne sont pas joyeuses, l'apprentissage du vocabulaire est ressenti comme un mal nécessaire, demandant de grands efforts de la part des apprenant-e-s¹. Les attentes par rapport à la formation semblent se résumer autour de la question de stratégies ou de techniques d'apprentissage efficaces afin d'en améliorer un petit peu le rendement...

A la question de savoir ce qu'elles attendent d'un texte traitant du vocabulaire, les futures enseignantes de langue² répondent: "casser l'image de l'apprentissage du vocabulaire comme tâche ingrate".

Loin d'être certaine de pouvoir relever ce défi, ce sera néanmoins notre objectif dans ce qui suit.

En effet, bien des réflexions concernant l'apprentissage du vocabulaire débouchent sur un même constat: apprendre le vocabulaire est une nécessité, il faut avoir un bon bagage lexical pour arriver à une bonne maîtrise de la L2. Il faut par conséquent augmenter l'efficacité de l'apprentissage et, pour ce faire, amener les apprenantes à utiliser des stratégies d'apprentissage adéquates.

Afin de déterminer ces stratégies efficaces, il faut disposer de certaines informations, qui se situent sur un continuum entre psychologie et linguistique:

- comment fonctionne la mémoire?
- quels fonctionnements individuels faut-il prendre en considération?
- comment le vocabulaire est-il représenté

senté dans la mémoire?

- quelles différences entre L1 et L2?
- comment retrouvons-nous les mots dans la mémoire?
- comment augmenter la mémorisation à long terme et comment améliorer le "rappel" des mots?
- quelles sont les unités de base du vocabulaire?
- quel lien avec des éléments de nature grammaticale (interface lexicque-grammaire)?

Les réponses que l'on apporte à ces questions conduisent à certaines stratégies et techniques d'apprentissage que l'on peut proposer aux apprenantes³ qui, si elles respectent les règles du jeu, acceptent le fait que l'apprentissage du vocabulaire demande des efforts soutenus et une grande discipline tant par rapport à l'application des stratégies que par rapport à la gestion du temps (rythme des révisions).

Le raisonnement est tout à fait cohérent et la plupart des enseignantes y sont probablement acquises. Toutefois, quelques apprenantes semblent ne pas réussir au moyen des démarches proposées, voire y résister. Et, lorsque toutes les tentatives de proposer des stratégies efficaces à telle ou telle apprenante ont échoué, bien des enseignantes finissent par proposer un échange, un séjour linguistique, bref, un bain de langue afin de débloquer la situation...

Dans une époque où l'apprentissage des langues est devenu une nécessité pour la plupart d'entre nous et où l'idéal déclaré est le plurilinguisme de l'individu et de la société, ce double constat de la "pénibilité de l'apprentissage du vocabulaire" du point de vue de l'apprenante et de la diffi-

Organisationsprinzip werden. Erst dann steht die Betrachtung der einzelnen Elemente (Wortschatz, Grammatik) im Dienst der Kommunikation, und erst dann kann Wortschatz auf natürlichere, "organische" Weise erfahren und gelernt werden. Im Endeffekt kann es also nicht um ein "Mehr" an effizienten Strategien bei einer konstanten Konzeption des Fremdsprachenunterrichts gehen, sondern es wird postuliert, dass der Sprachunterricht sich an den Inhalten orientieren muss. Kurz, es wird ein inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht vorgeschlagen, ohne allerdings die vierte, wünschenswerte Voraussetzung, eine Bewusstmachung der Formen (im weiten Sinn) zu vernachlässigen.

culté de son enseignement du point de vue de l'enseignante ne peut plus être tenu pour satisfaisant.

Il s'avère donc nécessaire de réexaminer la situation et de reprendre la réflexion en nous demandant dans un premier temps quelles conditions sont favorables à l'apprentissage efficace d'une L2 en général avant de nous intéresser à la question plus spécifique du vocabulaire.

En effet, toute conception de l'apprentissage du vocabulaire est tributaire de la conception de l'apprentissage d'une langue 2 en général. Même si cette affirmation s'apparente à une lapalissade, elle est pertinente dans notre contexte: car c'est peut-être au niveau de la conception de l'apprentissage d'une L2 en général et des conséquences didactiques qui en découlent que se situe le problème...

Nous commencerons donc par quelques réflexions en amont du statut du vocabulaire et de son apprentissage.

Une considération préalable: les conditions de l'apprentissage d'une L2

Si nous ne savons pas encore suffisamment bien comment nous apprenons une langue 2, nous savons certaines choses par rapport aux conditions qui en favorisent l'apprentissage efficace. Dans son ouvrage consacré à l'apprentissage par les tâches, Jane Willis (Willis, 1996) distingue trois conditions essentielles pour un apprentissage efficace: l'exposition à la langue 2, l'utilisation de cette L2 par l'apprenante, la motivation d'apprendre cette langue. A cela s'ajoute une condition *souhaitable*, à savoir que l'enseignement permette une concentration sur les formes (au sens large) de cette langue⁴.

Pour que l'apprentissage se mette en route, l'apprenante doit être exposée à la langue 2 dans des situations où celle-ci est réellement utilisée; et elle doit avoir à la fois la volonté de com-

prendre ce que l'on entend ou lit et l'opportunité d'observer comment les locutrices et locuteurs de cette L2 s'y prennent pour s'exprimer. Des apprenantes impliquées dans de telles situations peuvent amener leurs interlocutrices à s'adapter à leur niveau et à se mettre en situation de communication exolingue. Quant à l'utilisation de la L2 par les apprenantes, Willis constate que la perspective de devoir communiquer dans la L2 amène les apprenantes à consacrer plus d'attention à ce qu'elles entendent et lisent et à traiter ces informations de manière plus analytique. Ainsi, l'utilisation active de la L2 peut conduire les apprenantes à mieux exploiter l'*input*. Le fait que beaucoup d'enseignantes organisent ou recommandent des échanges et des séjours linguistiques à leurs élèves montre bien que ces conditions essentielles sont largement reconnues, ne serait-ce que de manière intuitive. Qui plus est, l'apprentissage du vocabulaire se fonde alors dans l'apprentissage de la langue qui, à son tour, n'est plus ressenti comme imposé par l'école ou une enseignante mais comme allant de soi...

Mais qu'en est-il de l'enseignement d'une langue à l'école? Quel est le statut du vocabulaire dans les compétences linguistiques en général et dans l'enseignement des langues?

Le rôle du vocabulaire dans les compétences linguistiques et la communication: premières conséquences pour l'enseignement

Commençons à nouveau par une considération d'ordre général. Tout comme un organisme vivant, une langue dépend du fonctionnement coordonné des différents éléments qui la constituent. Le vocabulaire fait sans aucun doute partie de ces éléments. Mais, à côté, il y a également la grammaire (syntaxe, morphologie), la phonologie et les compétences discursives et

pragmatiques⁵. Poursuivons l'analogie: tout comme dans un organisme vivant, une langue - ou plus précisément, un produit de la compétence linguistique - est autre chose que la somme de ses parties. Tout comme pour un organisme vivant, on peut isoler chaque élément afin de l'étudier de près et faire des hypothèses par rapport à son fonctionnement⁶. Mais cette démarche analytique, propre à la linguistique, peut-elle être inversée afin d'enseigner une langue? En d'autres termes, peut-on enseigner les différentes composantes de manière isolée et attendre des apprenantes qu'elles construisent leur compétence globale de cette manière? Bref, nos élèves seraient-elles des émules du Dr Frankenstein qui composeraient un organisme à partir des pièces d'un cadavre linguistique hétéroclite? Car pour ce qui est du vocabulaire, il s'agit bien d'éléments "morts"; arraché de son contexte, un mot n'est qu'une ombre de tous les sens qu'il peut véhiculer...

Quand on réfléchit à la conception de la langue sous-jacente à bien des approches d'enseignement même récentes, on peut avoir l'impression que le langage est conçu comme un "jeu de construction" composé de deux grands piliers, "vocabulaire" et "grammaire" (les autres sont souvent négligés), sans tenir compte du fonctionnement réel de nos langues naturelles – dont nous ne savons toujours pas assez, par ailleurs. Nous sommes tout à fait d'accord avec Werner Bleyhl (1999) qui rend attentif au fait qu'un tel découpage est le résultat d'analyses linguistiques certes systématiques mais également subjectives. Ce constat est un argument fort pour une approche intégrant tant les aspects lexicaux que grammaticaux dans des contextes d'utilisation précis.

Si on considère le rôle du vocabulaire dans les compétences linguistiques, on constate aisément que sans "grammaire" (syntaxe et marquage morphologique), la communication de conte-

nus simples est possible⁷. Chaque mot (à part les mots "grammaticaux") s'inscrit en effet dans un concept qui est à son tour intégré dans nos structures de connaissances⁸; on peut alors postuler que la compréhension s'établit relativement correctement. Cependant, plus les idées qu'on désire exprimer ou comprendre deviennent complexes, plus il faut de moyens pour indiquer les relations entre les différents éléments (syntaxe et morphologie) et plus le vocabulaire doit être précis.

Si on transpose ces constats à l'enseignement, il faudrait donc privilégier dans un premier temps l'acquisition du vocabulaire et aborder la grammaire de manière "lexicalisée"; on remplirait alors les conditions d'apprentissage présentées ci-dessus. Et, comme nous le verrons un peu plus tard, une telle conception correspond effectivement à des stratégies d'apprenantes en situation naturelle (cf. Ellis, 1994).

Jusqu'à maintenant, nous avons uti-

lisé autant le terme de "vocabulaire" que celui de "mot" sans plus de précisions; le moment est venu de nous intéresser de plus près à ce que recouvre la notion de "vocabulaire".

Le vocabulaire: quelques précisions

1. D'un point de vue psychologique, on pense aujourd'hui que ce que nous percevons comme une unité, un "mot", est en réalité une unité fonctionnelle et non matérielle⁹. On peut dire que le *concept*, c'est-à-dire une représentation dans la mémoire qui contient entre autres le sens d'un mot et sa forme, est une combinaison passagère de différentes "marques" (des éléments de savoir, entre autres des traits sémantiques et des images visuelles, auditives, tactiles...). Dans ce modèle, les différentes marques peuvent être activées à des degrés divers: dans un contexte, les éléments verbaux peuvent être fortement acti-



Guido Gonzato, Gruppo di case, 1930, olio su tavola.

vés, tandis que dans un autre, les images sensorielles peuvent être au premier plan. Toutes ces marques sont organisées dans des réseaux, chaque marque participant alors à de nombreux concepts. Cette conception aussi complexe qu'économique et élégante se caractérise par son caractère fonctionnel et dynamique: un mot n'est jamais maîtrisé de manière définitive – ni oublié définitivement; les conséquences pour l'apprentissage sont évidentes: apprendre un mot, c'est un travail sur un continuum allant d'une non-connaissance absolue à une connaissance approfondie en passant par une connaissance approximative. Un petit moment d'introspection faisant appel à notre méta-mémoire¹⁰ peut étayer cette hypothèse; en effet, que ce soit dans la L1 ou dans la L2, on observe facilement qu'il y a différents degrés de connaissance de mots. Prenons l'exemple de la lecture ("stratégique", avec un objectif, même accessoire, d'apprentissage) d'un roman passionnant dans une langue que nous maîtrisons assez bien. A un moment donné, nous nous rendons compte qu'il y a un mot ou une expression que nous ne connaissons pas, que nous n'avons jamais vu. Attentive au contexte, nous poursuivons la lecture, une première ébauche de sens commence à s'esquisser. A la prochaine occurrence de ce mot ou de l'expression, nous savons que nous l'avons déjà vu sans pour autant être capable d'en appréhender précisément le sens. La troisième occurrence, toujours en tenant compte du contexte, nous permettra peut-être de voir "à peu près ce que cela veut dire" et ainsi de suite. Dans un apprentissage naturel, de nombreux contacts avec un mot ou une structure lexicale dans des contextes variés sont nécessaires (en L1 comme en L2) pour construire peu à peu l'étendue du sens, sens qui est actualisé de manière spécifique par chaque contexte concret. Dans une telle conception, l'apprentissage d'un mot ou d'une structure lexicale peut être assimilé à une

Dans une approche basée sur des contenus, compatible avec des idées constructivistes, tant la grammaire que le vocabulaire sont au service des besoins des apprenants: pour comprendre et s'exprimer dans un contexte donné, pour remplir une tâche (par exemple la rédaction d'une lettre de réclamation), il faut certaines structures, un certain vocabulaire.

extraction graduelle du sens à partir de contextes multiples d'une part et à la construction progressive d'une représentation dans la mémoire d'autre part. Comme nous l'avons dit plus haut, un mot sans contexte n'est qu'une ombre pâle de toute l'étendue potentielle de son sens.

Comme on le voit, on est loin d'un apprentissage du vocabulaire basé sur un travail systématique en suivant un programme préétabli...

2. Dans ce qui précède, nous avons pris la précaution de parler de "mot", d'"expression" ou encore de "structure lexicale". En effet, il convient de se demander quelle est l'unité de base du vocabulaire. Spontanément, nous pensons aux mots et nous nous heurtons à la première difficulté: si un mot est "tout ce qui se trouve entre deux espaces typographiques", qu'en est-il des mots "grammaticaux"? Font-ils partie du vocabulaire? Si nous décidons alors de faire appel à un critère de sens, nous voilà confronté à un autre problème: des éléments comme *pleine lune* et *petit pain* sont composés de deux mots mais d'un seul sens. Et que faire de structures comme

broyer du noir ou *how are you?* ou encore *as a matter of fact* en anglais? Dans un ouvrage récent consacré au vocabulaire dans l'enseignement d'une L2, Norbert Schmitt (2000:76; l'auteur se réfère aux travaux de Sinclair, 1991) distingue deux grands principes réglant la combinatoire des mots: le "principe de choix ouvert" et le "principe idiomatique". Le premier principe correspond à l'idée de la créativité de la langue (créer un nombre infini d'énoncés à partir d'un nombre fini d'éléments) et est à la base, aujourd'hui encore, de la plupart des approches didactiques. Mais il ne tient pas compte du fait que les mots ont tendance à se regrouper dans des unités plus grandes, qu'on appelle des collocations (principe idiomatique). La co-occurrence fréquente de certains mots dans des contextes similaires ainsi que les normes d'usage mènent à l'idiomatisme de structures (par exemple *jemanden um die Ecke bringen* pour "assassiner quelqu'un"), partiellement aussi à la lexicalisation de la grammaire (les verbes à préposition en allemand, par exemple). De telles structures peuvent être plus ou moins figées, permettre plus ou moins de variabilité à l'intérieur. Le phénomène se produit tant dans le domaine de la syntaxe que dans le domaine lexico-sémantique; pour l'anglais, Schmitt (2000:77) donne comme exemples grammaticaux *abide by*, *access to*, *acquainted with* et dans le domaine lexico-sémantique *the ball bounces*, *cheerful expression*. Nous sommes persuadée que, dans le langage de tous les jours, ces structures lexicales jouent en fait un rôle bien plus important que le principe de choix ouvert. Une conséquence de ce constat pourrait être une approche privilégiant une *grammaire lexicalisée*. En effet, dans un texte déjà cité, Bleyhl (1999), argumentant contre la centration sur la grammaire dans l'enseignement du français L2 en Allemagne, fait référence à l'approche lexicale développée par Michael

Lewis (1993) et caractérisée par une attention particulière consacrée aux structures lexicales (*multi-word prefabricated chunks*) aux dépens du travail systématique de la grammaire. Comme nous l'avons mentionné, une telle approche semble compatible avec des processus d'acquisition en situation naturelle où l'on observe que les apprenants recourent à de tels *chunks* au début de leur apprentissage (Ellis, 1994).

Mais revenons au vocabulaire; dans ce qui suit, nous présenterons les conditions pour un apprentissage efficace du vocabulaire avant d'esquisser les conséquences pour l'enseignement d'une L2.

Caractéristiques d'une démarche d'apprentissage / enseignement efficace

Dans un ouvrage antérieur (Wokusch, 1997), nous avons dressé le profil d'une démarche d'apprentissage efficace du vocabulaire. Nous résumons ici les points essentiels:

1. Pour que l'apprentissage du vocabulaire soit efficace, il faut tenir compte du fait que les "mots", de par leur sens, sont en lien avec les systèmes conceptuels de l'individu, les structures de connaissances. Ces structures sont organisées en réseaux mais contiennent également des dimensions hiérarchiques (organisation du général au particulier). Parallèlement à cela, on peut postuler une organisation par prototypes. Ainsi, un nouvel élément (par exemple <autruche>) est rapidement comparé à un représentant typique de la catégorie (<oiseau>), le prototype (par exemple <mouette>), afin de permettre son insertion au centre ou en marge d'une catégorie. Rappelons-nous que les concepts sont des constellations temporaires qui, à côté des éléments de savoir abstraits que

sont les traits sémantiques et les marques grammaticales, contiennent des "marques" provenant de tous nos sens et des colorations affectives.

2. Il faut également tenir compte de la dimension linguistique, de contextes typiques et de contraintes de combinaison, quelles soient de nature grammaticale (par exemple des constructions verbales) ou lexicale (collocations, idiomatismes).
3. Pour augmenter l'efficacité de l'enseignement, on doit prendre en considération le style d'apprentissage et de fonctionnement cognitif individuel de l'apprenante.
4. Finalement, il faut créer et maintenir une bonne motivation du côté de l'apprenante pour ce travail considérable.

Au vu de ces exigences, on peut facilement se décourager! Naturellement, on peut proposer une typologie d'exercices qui tiennent compte de ces conditions et cela a été fait (cf. Wokusch, 1997 et le manuel *Memo*, 1995). Mais même dans une telle conception en accord avec ce que l'on sait sur "ce qui se passe dans nos têtes" quand nous apprenons du vocabulaire, il reste un côté très artificiel du fait que l'on détermine en général d'abord le vocabulaire à apprendre (organisé en chapitres thématiques dans la plupart des cas) et qu'on se pose ensuite seulement la question du "comment": quels exercices proposer, quelles stratégies suggérer? Si on veut trouver des stratégies plus réalistes, il faut inverser la démarche: d'abord la situation et ensuite le vocabulaire nécessaire. On arrive ainsi à une conception intégrée de l'apprentissage du vocabulaire dans l'apprentissage d'une L2.

Dans le dernier chapitre, nous reviendrons aux conditions d'apprentissage d'une L2 en général et nous tenterons d'esquisser comment on peut réaliser l'intégration de l'apprentissage du vocabulaire.



Paul Gauguin, *Donna*, pastel.

Pour une conception intégrée de l'apprentissage du vocabulaire

Si on veut respecter les trois conditions essentielles pour un apprentissage efficace, il faudrait résolument mettre non seulement la grammaire mais aussi le lexique au service de la communication. La conséquence serait alors une démarche inverse de celle à laquelle nous sommes habitués et partant non plus de "la matière à apprendre", à savoir les intentions énonciatives, un phénomène grammatical ou un champ de vocabulaire, mais des contenus.

En effet, on commencerait par déterminer un contenu (ou une tâche, comme le préconise J. Willis, 1996): une thématique, un projet, un texte littéraire, un film... Le principe organisateur serait alors radicalement différent d'une progression basée sur des intentions énonciatives, voire sur la grammaire; et il ne s'agirait plus non plus de trouver des documents au moyen desquels l'apprentissage de tel ou tel chapitre de "vocabulaire de base" pourrait être facilité.

Dans une approche basée sur des contenus, compatible avec des idées constructivistes, tant la grammaire que le vocabulaire sont au service des besoins des apprenants: pour comprendre et s'exprimer dans un contexte

donné, pour remplir une tâche (par exemple la rédaction d'une lettre de réclamation), il faut certaines structures, un certain vocabulaire. Il est évident toutefois que, en disant "besoins des apprenantes", on doit faire le deuil d'un vocabulaire identique pour tout le monde et renoncer à des tests de vocabulaire basés sur la question de savoir si oui ou non l'apprenante "sait" tel ou tel mot. Il faudra alors recourir à des évaluations différentes du vocabulaire, des évaluations portant sur la richesse lexicale d'un texte, la "profondeur" et la précision de la compréhension, l'aisance de l'expression, etc., en fonction du niveau des apprenantes. Comme on le voit, de tels critères d'évaluation sont exigeants. Si on veut atteindre des objectifs qui correspondent à de tels critères, il ne saurait être question de négliger un travail sur les formes de la langue et renoncer à aborder tant des questions lexicales que grammaticales. De plus, l'enseignement basé sur les contenus, de par sa proximité avec l'utilisation réelle de la langue, entraînerait la nécessité d'intégrer des aspects discursifs, pragmatiques et (inter-)culturels dans l'enseignement des L2 en fonction des contenus et des exigences des tâches. La conception des descripteurs des différents niveaux du *Portfolio européen des langues* préfigure à notre avis une telle orientation sur les contenus; on peut également s'en inspirer pour l'évaluation.

Naturellement, les idées présentées ici ne sont pas nouvelles. Comme nous l'avons mentionné, nous pensons que les enseignantes qui recommandent des séjours linguistiques à leurs élèves, qui organisent des échanges, privilégient de cette manière les trois conditions essentielles pour l'apprentissage efficace d'une L2: l'exposition à la langue, l'opportunité de l'utiliser, la motivation. Qu'attendons-nous pour offrir ces conditions à l'école - en y ajoutant toutefois la quatrième condition souhaitable, celle d'un travail sur les formes de la langue?

Nous sommes convaincue que bien des problèmes liés à l'enseignement et à l'apprentissage du vocabulaire pourraient ainsi être résolus. Des stratégies d'apprentissage pour le vocabulaire? Nous proposons de changer plutôt de stratégie d'enseignement.

Notes

¹ Pour plus de lisibilité, nous utiliserons le féminin de manière générique dans la suite du texte.

² Je remercie Romina Antoniello, Francine Sauter et Justine Méan de leur ouverture, leur intérêt et leurs questions; ce texte leur doit beaucoup. Je remercie également Irene Lys pour nos discussions constructives et sa relecture attentive.

³ On en trouvera un certain nombre dans Bogaards (1994), Trévaille & Duquette (1996), Wokusch (1997).

⁴ Willis caractérise cette condition comme "souhaitable" car le bénéfice potentiel se situe au niveau de la vitesse des processus d'acquisition et au niveau de la qualité globale de la compétence atteinte.

⁵ Pour une présentation plus détaillée, cf. Brown, 2000: 245-270.

⁶ Dans bien des cas, un organisme vivant en mourra, l'analogie a ses limites...

⁷ Ceci est le cas pendant les premiers stades d'acquisition de la L1; un autre exemple est fourni par les personnes atteintes par des aphasies agrammaticales et qui s'expriment dans une sorte de style télégraphique.

⁸ Cette formulation est évidemment beaucoup trop simple; cf. chapitre suivant.

⁹ Pour une présentation détaillée de cette conception, cf. Wokusch (1997:10-22).

¹⁰ La partie de notre mémoire qui "sait ce que l'on sait".

Bibliographie

- BLEYHL, W. (1999): *J'accuse! Der gängige Französischunterricht erdrosselt mit seiner Grammatikorientierung das Lernen der französischen Sprache*, in: *Französisch heute* 3, p 252-263.
- BOGAARDS, P. (1994): *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier (collection LAL).
- BROWN, D. (2000): *Principles of Language Learning and Teaching*, Longman, White Plains NY, Addison Wesley, 4th edition.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- HÄUBLEIN, G. / MÜLLER, M. / RUSCH, P. / SCHERLING, T. / WERTENSCHLAG, L. (1995): *Memo. Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremd-*

sprache, Berlin/München/Wien/Zürich/New York, Langenscheidt (Lehr- und Übungsbuch, Lernwortschatz Deutsch-Französisch).

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

SCHMITT, N. (2000): *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press (Cambridge Language Education).

SINCLAIR, J. (1991): *Corpus, concordance, collocation*, Oxford, Oxford University Press.

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

WILLIS, J. (1996): *A Framework for Task-Based Learning*, Essex, Addison Wesley Longman.

WOKUSCH, S. (1997): *Apprentissage du vocabulaire: que se passe-t-il dans nos têtes?*, Lausanne CVRP.

Susanne Wokusch

docteure ès lettres, a enseigné l'allemand au gymnase tout en travaillant dans la recherche en didactique des langues. Elle est privatdocente à l'Université de Lausanne et, depuis août 2001, répondante du domaine "Activités langagières – Langues 2" à la Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud. Elle est également membre du *Groupe de travail langues* (GTL) mandaté par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin pour élaborer les principes d'une politique coordonnée de l'enseignement des langues.

Seth Lindstromberg
Elmstone

Exceptional learners I have known

There is, by now, a large literature on different learning styles (Skehan* provides a good overview). Here, I just want to say a bit about some of the more conspicuously unusual ways of learning English *that I have actually observed myself*. (You will see from what follows that I have worked almost exclusively with learners aged 17 and up.)

Andrea

This was the person who finally made me realize unforgettably that not everybody learns the same way. I had of course heard and read about different learning styles before, but none of this input had made much difference to how I actually taught.

Andrea was a middle-aged entrepreneur and I had him, one-to-one, five mornings a week for just under a month. He was at low elementary level when he came to the school in Canterbury that I was working at then. I can't remember what we did the first Monday morning, but it became clear that it hadn't been his cup of tea. On Tuesday morning, as I approached the front door of the school (then in a narrow side lane), I noticed him waiting for me. He said good morning and then, with predominate use of Italian words changed somewhat in the direction of English, he explained to me that in Milan he did all his important business *outside* of his office—in cafes and parks or while walking or standing in the street. *That*, he said, was where he wanted to learn English. Furthermore, he did not want me to teach him any grammar, *ever*. Or correct him. And would I like to go with him now to a café?

By means of a gentle but utterly consistent refusal to let me tell him any-

thing about English—except in response to a specific question from him—he introduced me to the practice of the 'natural approach'. Specifically, what we did was just converse. Since I am not the greatest conversationalist in the world, things tended to proceed by means of him asking more questions than I did; and his questions touched on many things—but never on grammar.

By the end of the four weeks, Andrea could hardly say one sentence in ten without multiple grammatical errors. But, mainly through use of the vast Latinate vocabulary of English—he could speak comprehensibly *and interestingly* about almost anything he wanted. And he had become able to understand a great deal of what someone said to him personally. In short, he could converse, and do face to face business, in English—which was all that he had come to England to achieve. I have now had many other learners who prefer to learn like Andrea—and I doubtless had had others before Andrea but just didn't know it. I hope I am a little better at giving them what they need without having to be forced. It has to be said, though, that this way of trying to learn a language is problematic for late teens and adults whose mother tongue is quite different from the target language. For instance, a high proportion of my Arabic students have adopted Andrea's approach (more or less), but with far less success.

Jan

It was pure coincidence that my next memorable learner wanted to learn in a way that was pretty much the opposite of Andrea's. This man was a 35ish ethnic German who had been raised in

Poland and had, not long before, managed to get into western Germany. (This was before the Wall came down.) I didn't have him for the first morning of his course, but apparently he was unsatisfied. What he wanted was a teacher who could either speak Polish or, failing that, German—things that his first teacher couldn't do. Somehow, he found out that I could speak German and so he told me that he wanted *me* to take over as his teacher—something I eventually managed to arrange the change with the director of studies. In German, he told me also more or less the following—

"When I made it into West Germany, I could not speak German. I went to the Goethe Institute. As a result, I have German grammar in this notebook." At this point, he held up a small, floppy yellow spiral-bound note pad and showed me a few pages. They were covered with very small, very neat notation—his own—that looked rather like chemical formulae. He then held up a slightly smaller, but new and empty note pad that was about the size and shape of a thin paperback book and said, "For the first two weeks you will explain English to me in German and I will put that information in here. On the third Monday I will begin to speak English." And that is what happened. At the end of four weeks he couldn't say nearly as much as Andrea. But he could say quite a bit, and with *very* few errors. My recollection is, in fact, that he rarely—*if ever*—made the same mistake twice. I imagine that, given the right circumstances, he could have become virtually bilingual after less than a year of study.

In the heyday of the so-called 'grammar-translation' approach to teaching, this kind of student was often well-catered for. Of course, these brainy analytic individuals are still

out there. I wonder if communicative learning environments don't actually tend to hinder them.

Hoon

Hoon had just gotten out of the South Korean army and radiated with the impatient desire to make up for lost time. He came to class less and less. When he did, his main purpose seemed to be to deliver various pieces of long, unassigned writing. I corrected and otherwise responded to these and after a while he began to come mainly when lessons were ending just in order to collect his corrected papers and deliver new ones. Once when he was in class, I showed part of the film *The Third Man*. Could he borrow the video, he asked. I said yes and also offered to loan him a copy of the complete script which I had gotten off the internet. He went away happy. Thereafter, he came around a bit more often—to borrow more videos and scripts and to ask questions about wordings he had come across when reading the scripts prior to viewing the videos. Meanwhile, his writing got better and, when he attended class (still a rare thing), his English was better and better. After he left the College, a new Korean student gave me a bottle of wine. "From Hoon", he said. The first two students I have described had enough money to study one-to-



Albert H. Krehbiel, *Waiting at the Church*, 1922, tempera.

one. They also knew exactly how they wanted to learn, a major factor in their progress. One thing that interests me about Hoon is that he didn't seem to want classes at all, not of any kind... just occasional editorial and library services. It seemed to work for him. In any case, he was the only one from the class who gave me a bottle of wine. I have met others who don't need classes. I recall that in 1970, when I did a lot of hitch-hiking, I met a French-Canadian and a Bavarian both of whom had a particularly impressive command of spoken English even though neither had spent time abroad. They both said they learned English by trying hard to understand Bob Dylan songs and then memorizing them by the dozen. At any rate, they didn't mention their English teachers—if any. Here is one final example

Roy

Roy and I went to the same high school. A typical feat: In his year, he got the top score out of all the thousands of American and foreign candidates who took the qualifying exam (the 'graduate record examination') for post-graduate studies in economics. Among the other things Roy can do is learn a language with a grammar book and a desire to *use* the language. For instance, he wanted to read the *New Testament* in Greek; and so he learned Greek and read it. From there, he moved on to Jewish scripture, and to come to grips with this he learned to read, and speak, Hebrew. As an American who never had a course in a modern language until he was 18 (though we sat together in terrible Latin classes for a few years), he speaks German, French, Russian and probably one or two others I don't know about.

What would I do if I had someone like Roy in a class? How could I be a help rather than a hindrance? Basically, these questions apply whenever one has a learner who can learn well but

prefers to do so in their own, possibly not very social fashion. Possibly, they are more numerous than we ever know. Perhaps we overlook them. They do not, after all, wear signs saying 'Exceptional learner, help me do my own thing'. One thing is for sure, we teachers need to be prepared to be flexible if we want to do these learners justice. Just to close, as I wrote this it dawned on me that none of learners I recall as being exceptional learners, or rather eccentric ones, were girls or women. But of course males are definitely *not* better at learning languages than females. But for me at least, none stands out in my memory as being eccentric. Rather, my experience seems to be that girls and women, if they are motivated to learn at all, are more likely to go about language learning in a socially connected fashion and are less likely to have the marked disinterest in grammatical accuracy that characterizes someone like Andrea. Perhaps I have overlooked cases that were right under my nose. Perhaps my experience has been untypical. Among the readers of this journal there are bound to be some who know a lot about this kind of thing. Perhaps one of them will supply a letter or article on gender differences in language learning that goes far beyond my speculations.

Note

SKEHAN, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. OUP.

Seth Lindstromberg

works for Hilderstone College Broadstairs Kent, and is the editor of the Longman Resource Books and Co Author of *Planning from Lesson to Lesson*.

Raffaella Cifaratti
Lugano

M lo studio, W il bigino

Un dialogo fuori dagli schemi per una strategia eterodossa

Ci sono esperienze che vanno raccontate, dal vivo, a tu per tu. Provare a contenerle nel rigido formato di un articolo è inutile: non funziona. Perciò... diamo la parola al nostro docente e al suo interlocutore.

Docente: Devo ammettere: “M lo studio, W il bigino” come slogan non è male. Per l’allievo intendo.

Interlocutore: E per il docente?

D: Ah, per il docente... beh, per lui è ancora meglio.

I: ?!?

D: Perchééé? Perché parte dalle pre-conoscenze dello studente stesso. Perché si sa: è bello imparare cose nuove ma non piace studiarle. Perché ovunque, ma soprattutto a scuola, vige la legge del minimo sforzo. Perché il bigino è la soluzione di tutto, o quasi: niente fatica e una buona nota.

I: Ah, bene! Ma... e poi l’allievo cosa impara?

D: Che domande, a fare un bigino!

I: ?!?

D: Sì, impara a studiare, come Tom Sawyer.

I: Tom Sawyer studiava?

D: No, no. Tom è come il docente...

I: Ah, di bene in meglio!

D:... nell’usare un espediente (i.e. il bigino) per raggiungere uno scopo (i.e. organizzare lo studio). Ricordi il castigo di Tom: la palizzata da ridipingere?

“What do you call work?” [asked Tom.]

“Why, ain’t that work?” [asked Ben.]

Tom resumed his whitewashing [the fence], and answered carelessly:

“Well, maybe it is, maybe it ain’t.” [...]

“Oh, come now, you don’t mean to let on that you like it?”

The brush continued to move.

“Like it? Well, I don’t see why I oughtn’t to like it. Does a boy get a chance to whitewash a fence every day?”

That put the thing in a new light. Ben

stopped nibbling his apple. [He watched Tom closely, thought about the matter and eventually] said:

“Say, Tom, let me whitewash a little.”

Ebbene, ci vuole un niente per trasporre l’ingegnosità di Tom nella realtà scolastica: ridipingi una palizzata perché è divertente; prepari un bigino perché così sarà più facile avere un buon voto. I termini “lavorare” e “studiare” passano in secondo piano, i ragazzi si entusiasmano, la vita gli sorride e il mondo è semplicemente meraviglioso!

[Silenzio denso di perplessità]

I: La fai semplice ma..., tornando coi piedi per terra, diciamo che la classe “abbocca”, poi cosa fai?

D: Seguo il consiglio del saggio cinese.

I: ?!?

D: *Regala un pesce ad un affamato e mangerà per un giorno. Insegnagli a pescare e mangerà tutti i giorni.* O almeno ci provo.

* * *

D: Il bigino non è altro che un “concentrato” di **sapere** in miniatura, il fanalino di coda della teoria di Willis, il superfluo. Stando a questa teoria infatti l’apprendimento di una lingua seconda (L2) avviene quando tre condizioni essenziali sono presenti: *Exposure*, *Motivazione*, *Uso della lingua* (EMU). La quarta condizione...

I: Ma non erano tre?

D: Sì, ma come ti stavo dicendo, la quarta condizione – la grammatica – è un optional.

I: ??

D: Già, la grammatica, che volendo può essere identificata come la componente fondamentale del bigino scolastico, è una condizione auspicabile ma per nulla necessaria all’apprendimento di una L2.

I: Ma allora perché il bigino?

D: Perché da qualche parte un compromesso bisogna pur farlo. Ai ragazzi l’idea – ma soprattutto la possibilità reale – di poter usare un bigino durante i test piace. Si sentono più sicuri, non vanno in panico e se poi hanno qualche dubbio possono toglierselo consultandolo.

I: Vuoi dire che: prima guardano le domande del test, poi il bigino e in seguito fanno un “copia-e-incolla” arrivederci e grazie.

D: Grazie a te per il tuo... ottimismo?

Ma hai completamente torto. O meglio, dipende dal tipo di test che proponi. Il nocciolo della questione non è il bigino in quanto tale (= **un sapere**) ma la **preparazione** al bigino, o meglio: **l’organizzazione allo studio** (= **un saper fare**). Il come riunire un certo tipo di vocaboli assieme, la loro memorizzazione, la lettura attenta delle domande prima di una prova d’ascolto o di lettura, l’associazione di determinate frasi a situazioni specifiche... sono queste le strategie che voglio insegnare: un metodo di studio.

I: Bello!... Davvero. Ma tutte queste cose le ritrovi poi nei bigini dei tuoi studenti?

D: Lascia che ti risponda con un’altra domanda. Quando fai la lista della

spesa, ti annoti mai di prendere il portamonete con te?

I: ?? Certo che no, è ovvio.

D: Bravo, vedo che ti sei risposto da solo. I ragazzi sul bigino si annotano solo quello che rischiano di dimenticarsi o che non hanno capito bene, insomma: vocaboli e grammatica. Il resto – strategie per affrontare una lettura o un ascolto – sta tutto in un altro bigino.

I: ??

D: La loro testa.

I: E funziona? Questo metodo di studio, voglio dire. Funziona?

D: Beh, io posso solo dirti il procedimento. Se è efficace o meno, devi chiederlo ai ragazzi.

I: Vai col procedimento, sono tutto orecchi.

* * *

D: Bon, come prima mossa direi che è sempre bene sondare il terreno per vedere cosa pensano i tuoi allievi del bigino classico. In seguito, nero su bianco, fornisci i criteri del bigino ufficiale (i.e. il formato, cosa è o non è lecito annotarsi, il tempo a loro disposizione per consultarlo, il termine di consegna,...). Infine, lasci che preparino il primo bigino ufficiale a casa in modo che tu, come docente, possa renderti conto di quale sia il loro punto di partenza: le loro preconoscenze per ciò che concerne lo studio.

I: Wow, come metodologia non fa una grinza.

D: E quando mai si trovano grinze in campo teorico? E' nella pratica che saltano fuori intoppi e grandi sorprese.

I: Tipo?

D: Tipo la maggior parte dei ragazzi, molto spesso, fa già un bigino perché lo ritiene un buon metodo per ripassare la materia prima del test e – inutile dirlo – non lo usa mai durante una prova scritta “perché se ti beccano...”.
I: Beh, una piacevole sorpresa, direi.
D: Concordo appieno. Che è però stata debitamente controbilanciata alla vista del loro primo bigino ufficiale.

I: ?!

D: Sì, chi non lo consegna, perché alla fine non sapeva proprio cosa scriverci, chi lo consegna in matita, chi lo riempie per non buttare via una buona occasione, ma senza criteri apparenti. La maggior parte l'ha scritto in penna, un unico colore. Pochi hanno evidenziato informazioni importanti e le poche marcate non saltano agli occhi. Sai, se questi sono i bigini che fanno di solito... *no wonder!*

I: E allora che hai fatto?

D: Andando per ordine: sono rimasta allibita, ho richiuso la bocca per evitare che vi entrassero delle mosche, mi sono messa le mani nei capelli e – meglio tardi che mai – mi sono rimboccata le maniche: un bel foglio e giù la lista di cosa può essere richiesto in un test: vocaboli, grammatica, “chunks”, *listenings*, *readings* e *writings*. E poi: spremuta di meningi ad elencare tutte le possibili attività che si possono proporre affinché ciascuna di queste categorie possa essere memorizzata, appresa, affrontata o trasposta più facilmente dai ragazzi. Sai, credo che non lo dirò mai abbastanza, quello che conta non è il bigino: è la sua preparazione, quello che ci sta dietro.

I: E?

D: Beh, gira e rigira ho segnato: *vocabulary games* *ecrosswords*, *roleplays* e *registrazioni*, *canzoni*, *Easy Readers*, *letter writing* et al. Risultato? La fatica maggiore non è stata compilare questo tipo di elenco, perché – siamo onesti – non ho mica inventato l'acqua calda, è una vita che si propongono queste attività. La cosa più difficile è stata proporle con imperitura costanza.

* * *

I: E i bigini successivi?

D: Quelli successivi abbiamo provato a prepararli in classe, con metodo. Ho ripreso la griglia “vocaboli-grammatica-*chunks-listening-reading-writing*” e – visto che i test erano prevalentemente su un'unità specifi-

ca – ho chiesto ai ragazzi le loro aspettative per ognuna di queste categorie; in altre parole: cosa avrebbero potuto scrivere sul bigino per far fronte al test.

I: Hmm, per le prime tre non dovrebbero esserci stati troppi problemi...

D: Hai ragione, ma solo in parte. Di fatto i ragazzi non hanno avuto difficoltà ad individuare **cosa** sarebbe stato richiesto per queste categorie, ma nello **schematizzarle** – soprattutto la grammatica – in un modo a loro congeniale. Sai, si fa in fretta a copiare la tabella riassuntiva che si trova in fondo all'unità, ma questa – o ti è chiara al primo colpo – o te la devi ristrutturare secondo il tuo schema mentale.

I: In effetti... ma dimmi, per *listening-reading-writing*? Come si sono comportati?

D: Mi hanno guardato come venissi da Marte. E con ragione, chi vuoi si segni mai delle strategie su di un bigino? Non è logico, o le hai in testa...

I: E loro le hanno?

D: Direi di sì, ma devi fare la domanda giusta: Cosa fate quando vi trovate davanti un *listening* o un *reading*?

I: Risposta dei ragazzi?

D: “Leggo prima le domande e se c'è il titolo o delle immagini li uso come punto di partenza per anticipare un po' cosa tratta il testo”. Oppure, “cerco le parole chiave e quando non capisco qualcosa provo a vedere se quella parola somiglia al francese o al tedesco”. Insomma, parliamoci chiaro, sul bigino le strategie non le troverai mai (salvo casi eccezionali) per il semplice fatto che agli occhi degli studenti non è logico **annotarsele**: è importante **conoscerle**. Certo, una mancanza/un vuoto di questo tipo è a libera interpretazione: e a me piace pensare alle strategie come una parte talmente importante da non essere lasciata all'arbitrio di un bigino.

* * *

I: E di un po', mettendo da parte la fase preparatoria del bigino, i ragazzi sono poi soddisfatti dei risultati che

ottengono nei test?

D: Vuoi dire, se il bigino gli serve davvero durante i test?

I: Già, loro sono contenti di poterlo usare?

D: Contenti di poterlo usare, senz'altro, ma demoralizzati che durante il test serva così poco.

I: Come, le due cose assieme?

D: Vedi un po' tu, certo è che alla domanda se il bigino è servito a qualcosa entrambe le classi non hanno esitato: "no!" "Perchéno?", gli ho chiesto. "Perché ormai avevo già tutto in testa." "Perché ha chiesto proprio gli unici vocaboli che non avevo scritto."

I: Come, neanche uno?

D: A questa poi, No! E' che se uno vuole vedere il bicchiere mezzo vuoto, vede quello e basta: tutto ciò che ha funzionato (che avevano scritto sul bigino e che di fatto è stato richiesto nel test) non l'hanno neanche menzionato...

I: Insomma, hai dei veri e propri ottimisti in classe!

D: Ah, non leggerla in questo modo: ho dei quindicenni e, ad onor del vero, alla fine dell'anno hanno tutti ammesso che, anche se durante il test il bigino serve pochissimo, la sua preparazione "serve molto a studiare: scrivere e riassumere gli argomenti trattati aiuta a memorizzarli". Per conto mio: un successo!

* * *

I: E tra bigino e risultato del test, c'è forse una corrispondenza? Voglio dire, un buon bigino corrisponde sempre a un buon voto?

D: Assolutamente, No! Di fatto c'è chi non riesce a (o non desidera) schematizzare in un certo modo (e dove sta scritto che quel metodo sia l'unica via possibile?), eppure ha risultati discreti, se non più che buoni. Ci sono, sì, i metodici, quelli che scolasticamente si adattano a tutto (ed è una dote non da poco) per i quali un buon bigino corrisponde invariabilmente ad un buon risultato. Ma c'è pure chi invece dovrà fare ancora un pezzetto

di strada per far suo un metodo di studio e per realizzare un "buon" bigino che lo porti ad ottenere un buon voto. E c'è chi, infine, malgrado sia riuscito a riportare un bigino ben schematizzato non è in grado di rielaborarlo (di trasporlo) al momento del test in cambio di un voto altrettanto soddisfacente. Insomma, è difficile, se non impossibile quantificare un bigino senza sapere il risultato ottenuto nel test; come non è possibile "qualificare" (i.e. poter dargli un giudizio) un bigino senza conoscere la persona che l'ha redatto.

I: Capisco e credo tu abbia ragione, ma toglimi una curiosità: a comparare i diversi bigini fatti dallo stesso studente sull'arco dell'anno, ci sono forse dei miglioramenti? Il bigino si è forse affinato? Perché se le cose stanno così vorrebbe dire:

- che lo studente è migliorato,
- che i suoi risultati nei test sono migliorati,
- e che il bigino - effettivamente - se fatto bene serve a qualcosa. Ebbene?

D: Che dire, purtroppo (?): **no!** I bigini non sono cambiati molto e mi piace sottolineare: poco importa.

I: E i risultati nei test?

D: Anche loro - a dirla tutta - non sono cambiati drasticamente.

I: E allora come la metti con l'idea che il bigino è un buon metodo di studio se non ci sono stati cambiamenti di sorta?

D: Attento, stai facendo confusione! Prima di tutto ti ricordo che un buon voto non dipende dalla quantità/qualità del bigino ma dalla sua preparazione, da un metodo di studio efficace; in secondo luogo io ho detto solo che **i bigini** non sono cambiati, ma **i ragazzi sì**. Sono loro che hanno migliorato - se pur di poco - i risultati nei test. Sono loro che si sono impegnati di più. Sono loro che partecipano più attivamente. Loro: i ragazzi. Certo non tutti, ma di tutti i tipi: sia i più deboli che i più capaci. Cinque allievi in particolare hanno fatto passi da gigante nel saper fare ma soprattutto nel saper essere.

I: Come?

D: Come!?!... Diciamo che se avessi una risposta precisa a questa domanda, rischierei di annoiarmi a morte da qui alla pensione! Infatti non c'è gusto a seguire un percorso senza incognite o sfide. Certo è che ci sono un paio di aspetti che vanno migliorati:

1° Non si comincia un lavoro di questo tipo a gennaio ma all'inizio dell'anno scolastico. Questo permette di fare 3 o 4 prove con un bigino ufficiale prima, e in seguito un paio di prove senza. Gli allievi hanno così il tempo effettivo di realizzare che il loro voto non dipende affatto dalla consultazione del bigino durante il test, ma dalla sua preparazione. Così facendo non si rischia di annoiare gli allievi. Sai com'è, la preparazione in classe di bigini ufficiali che non portano miglioramenti eclatanti del voto (che sono gli unici tipi di miglioramento possibile agli occhi degli allievi) possono facilmente diventare noiosi e pesanti. Persino gli amici di Tom Sawyer alla fine si sono stufati di ridipingere la palizzata. Il che può persino produrre l'effetto opposto: "Cosa studio a fare che tanto non serve?"

2° Le attività proposte per attivare le varie competenze di schematizzazione, memorizzazione, ...richiedono allo stesso tempo costanza e varietà da parte del docente. Cose che non sempre sono riuscite a fare.

3° ...non c'è un terzo punto specifico. Piuttosto: provare per credere. E ricorda: ci vuole ben più di un anno perché i ragazzi mettano in piedi, esercitino e consolidino un buon metodo di studio. Certo, nel mio caso l'obiettivo di partenza "saper fare" è stato centrato solo in parte, ma se ripenso all'*exploit* che ha avuto il "saper essere" degli allievi: valeva la pena tentare questo progetto.

Raffaella Cifaratti

Véronique Castellotti
Tours

Quand les langues se confrontent, qu'est-ce qu'elles se racontent? des histoires de rencontre

Seit Sprachen gelernt und unterrichtet werden, gibt die Beziehung zwischen der gelernten und der bereits beherrschten Sprache Anlass zur Reflexion und wirkt sich manchmal widersprüchlich auf die Lernenden aus. Mehrere in den letzten Jahren durchgeführte Untersuchungen, nehmen diese Problematik wieder auf und analysieren wie die jungen Lernenden Sprachkontakte wahrnehmen und wie sie damit umgehen. In diesem Beitrag wird auf einige Strategien eingegangen, welche junge Lernende, die mit den Lernverfahren des „éveil aux langues“ vertraut sind, beim Umgang mit einem anfänglich unverständlichen Text anwenden. Das Interesse richtet sich insbesondere auf ihre Art, Indikatoren (etwa für das Verständnis) zu finden und zu verarbeiten indem auf die eigenen sprachlichen Erfahrungen (in L1 oder in anderen Sprachen) zurückgegriffen wird. Eine solche Sprachtätigkeit, die auf die Sprachvorstellungen der Lernenden Bezug nimmt und mit der Produktion der Zielsprache verbunden ist, trägt zur Erarbeitung von Strategien des zwischensprachlichen Austauschs bei und führt zur Konstruktion von Mehrsprachigkeitskompetenzen.

Depuis qu'on apprend et qu'on enseigne des langues étrangères¹, les relations entre la langue en cours d'apprentissage et celle(s) antérieurement acquise(s) occupent largement les réflexions des enseignants et des didacticiens et sont la source d'injonctions parfois contradictoires pour les apprenants.

Plusieurs enquêtes et travaux de recherche entrepris ces dernières années, en collaboration avec Danièle Moore pour la plupart, me conduisent à revisiter ici cette question, selon un point de vue qui vise à expliciter la façon dont de jeunes apprenants perçoivent et gèrent certains contacts linguistiques auxquels ils sont confrontés.

Leurs productions, véritables indices de représentations en émergence, invitent à s'appuyer sur ces représentations, à en tirer parti, à les faire évoluer en facilitant l'élaboration de stratégies de passages et d'échanges interlinguistiques susceptibles de favoriser la construction de compétences plurilingues.

1. Quelques préalables sur le rôle de la L1² dans l'accès à d'autres langues

Les chercheurs menant régulièrement des observations en classe de langue sont unanimes à le reconnaître: la langue 1 y est largement présente, dans les productions des élèves comme, dans une moindre mesure, dans celles des enseignants; en outre, même lorsqu'elle n'est pas présente dans les productions attestées, les apprenants reconnaissent y faire fréquemment

référence. Je ne reviendrai pas ici sur le détail des différentes fonctions qu'elle peut remplir, déjà abondamment décrites (voir notamment Van Lier 1995, Moore 1996, Castellotti 2001), mais je résumerai très brièvement quelques-unes des grandes lignes qui s'en détachent:

- La L1 occupe à l'évidence des fonctions d'ordre *cognitif*; de nombreux travaux portant sur la construction des apprentissages soulignent l'importance de l'ancrage dans le déjà connu; d'un point de vue linguistique, et plus encore dans le cas d'apprenants monolingues, pour lesquels elle constitue la seule expérience langagière antérieure, la L1 sert à la fois de ressource, d'appui et de tremplin pour les nouveaux apprentissages;
- D'un point de vue *communicatif*, la L1 constitue bien souvent le relais qui permet, autorise et maintient la communication en classe, en alternant de diverses manières avec la langue en cours d'apprentissage;
- Sur le plan *identitaire* enfin, la L1 offre aux apprenants un espace de survie, de connivence et d'échange qui échappe partiellement au contrôle institutionnel (voir aussi Moore & Simon 2002).

Malgré la permanence de cette présence de la langue 1, la plupart des élèves et des professeurs perçoivent le recours à cette langue comme un mal certes inévitable, mais dont il convient de se débarrasser dès que possible, ainsi que le résume un lycéen:

“On essaie de traduire ce qu'on pense en français. C'est pour cela qu'on fait certaines fautes mais c'est très difficile

de s'en empêcher" (Corpus lycéens; 2: 16).

Dans les dessins d'enfants auxquels on a demandé de dessiner "ce qui se passe dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues", les relations entre les langues sont généralement perçues de deux façons: soit elles apparaissent sur le mode du calque (avec des signes "égal" reliant les mots), soit elles sont physiquement séparées (au moyen de frontières par exemple) voire enfermées (dans des tiroirs ou des boîtes)³. Leur rencontre, lorsqu'elle se produit, débouche dans de nombreux cas sur le mélange et la confusion, comme en témoignent ces commentaires:

"Bah / quand on apprend plusieurs langues d'un coup euh: on peut mélanger avec des mots pis euh /// se tromper" (classe A. dessin / S.)

"je voulais mettre les noms et les mélanger [...] oui / moi je pense que c'est comme ça au bout d'un moment tu mélanges les langues" (classe A. dessin / F.)

Le plus souvent, en France notamment, l'institution scolaire pérennise de fait ce type de conceptions, en consacrant une nette disjonction entre les langues, étrangères et maternelle. On a donc bien l'impression qu'on est toujours dans un cadre qui conçoit les langues comme des ensembles séparés, qu'il peut être intéressant à certains moments de rapprocher, de comparer mais dont on n'imagine pas qu'ils fonctionnent de manière imbriquée.

La plupart des recherches menées sur ces questions tendent pourtant à mettre en avant les bénéfices de rapprochements explicites, en particulier sur le plan cognitif. Ainsi, dans un rapport récent remis au Comité national de coordination de la recherche en éducation, Daniel Gaonac'h, psychologue et psycholinguiste, note que de nombreuses études portant sur les relations entre les apprentissages scolaires en LM et en LE concluent à

l'existence de liens forts entre ces deux zones d'acquisition scolaire (Gaonac'h & Largeau 2000). Il insiste en particulier sur le fait que les compétences acquises dans une langue semblent avoir des effets positifs pour les apprentissages dans l'autre langue et met notamment en évidence un lien privilégié entre les acquisitions en langue étrangère et la capacité de lecture en L1.

2. Quelques propositions didactiques

En partant de ces avancées de la recherche, un certain nombre de propositions d'ordre didactique ont vu le jour pour tenter de tisser des liens entre les différentes langues présentes à l'école et pour donner du sens aux contacts de langues qui, malgré la méfiance des apprenants, ne manquent pas de se produire: apprentissage intégré, éveil aux langues, comparaison métalinguistique, apprentissage disciplinaires simultanément dans plusieurs langues, etc.

Ces propositions peuvent faire l'objet, dans certains cas, d'une mise en oeuvre institutionnelle, qui entraîne alors des types d'organisation spécifiques pouvant avoir des retombées du point de vue des curricula, des programmes, des procédures d'enseignement. C'est le cas, par exemple, du développement de l'enseignement bilingue en Vallée d'Aoste (voir notamment Cavalli 1998) ou du programme d'apprentissage intégré du portugais langue maternelle et du français langue étrangère au Brésil (Chiss 2001).

Il est clair que, lorsque de tels choix sont effectués par les institutions éducatives, ils permettent d'instaurer un cadre qui offre aux apprenants une plus grande intelligibilité vis-à-vis du fonctionnement de la pluralité linguistique et qui a tendance à favoriser chez ceux-ci la construction de stratégies prenant en compte les relations

possibles entre les langues et leur rapprochement.

Toutefois, même lorsque les orientations institutionnelles ne sont pas au rendez-vous, ce cadre peut être réintroduit, plus modestement, au niveau de la classe.

Ainsi, une démarche comme celle de l'éveil aux langues⁴, qui ne se traduit encore que rarement au niveau des politiques linguistiques-éducatives, est mise à profit dans des classes de plus en plus nombreuses (voir notamment Candelier 1998 et Candelier (dir.) à paraître) pour tenter de faire expérimenter aux apprenants une gestion raisonnée de la diversité linguistique et culturelle, tant sur le plan des opérations langagières que sur celui des représentations.

Je ne reviendrai pas ici sur le détail des tâches – fort diverses – proposées pour approfondir les différents domaines (linguistique, sociolinguistique, culturel, cognitif); on se reportera si nécessaire à un précédent numéro de *Babylonia* (n° 2/1999) pour un aperçu de ce type de tâches.

Je voudrais en revanche m'attarder davantage sur quelques stratégies que sont capables de mettre en oeuvre des enfants ayant bénéficié de ce type de démarche, lorsqu'ils sont confrontés à la rencontre avec une nouvelle langue qu'ils doivent, partiellement au moins, décrypter.

3. Une recherche sur les représentations et la gestion du plurilinguisme

Les exemples présentés ci-dessous proviennent d'une enquête en cours, menée depuis 4 ans avec Danièle Moore, qui vise à explorer les relations entre les représentations de la proximité / distance interlinguistique et la capacité à construire des stratégies d'accès au sens dans les langues considérées. Cette enquête s'appuie sur la réalisation de tâches collaboratives diverses (écoute et reconnais-

sance, dessins, identification de documents et élucidation du sens global, etc.) ainsi que sur des verbalisations au moyen d'entretiens semi-directifs⁵. Elle a été effectuée à ce jour dans quatre classes de fin d'école primaire, en France et en Suisse, choisies en fonction de critères d'ordre contextuel⁶.

Dans la réalisation des tâches proposées, et grâce aux verbalisations qui les accompagnent, nous avons pu observer un certain nombre de moyens déployés par les élèves, individuellement ou en groupe, pour tenter de résoudre le problème posé et de parvenir à une solution qui apparaisse cohérente et acceptable par tous. Il faut noter que ces moyens atteignent une efficacité beaucoup plus satisfaisante⁷ dans les deux classes qui pratiquent une approche d'éveil aux langues, ce qui peut s'expliquer de plusieurs façons:

- les enfants sont mis en contacts de manière régulière avec des productions variées appartenant à des langues diverses;
- leurs savoirs et savoir-faire éventuels vis-à-vis de la pluralité linguistique sont valorisés;
- les maître(sse)s de ces classes pratiquent généralement une pédagogie active, qui intègre comme une donnée habituelle le tâtonnement, l'élaboration d'hypothèses de travail, la collaboration et le travail de groupe.

C'est donc logiquement dans les productions de ces classes que j'ai choisi les exemples me permettant d'illustrer quelques résultats présentés ci-dessous.

4. Vers une compétence plurilingue: élaboration de stratégies interlinguistiques

Comme je l'ai rappelé plus haut, les locuteurs – du moins ceux vivant dans des pays où domine une idéologie monolingue – perçoivent de manière

problématique et souvent négative la gestion d'un répertoire plurilingue, du fait même de la place majeure qu'y occupe la langue 1. Les relations sont alors représentées sur un mode antinomique, oscillant entre la séparation et le calque.

Les orientations que nous tentons de définir à travers nos recherches visent notamment à réhabiliter la langue 1 dans son rôle "à la fois nécessaire et relatif" (Castellotti (dir.) 2001: 31), c'est-à-dire un rôle d'ancrage et d'appui, solide mais non exclusif. Ces choix sont fonction de l'hypothèse selon laquelle les enfants, lorsqu'ils ont acquis un minimum de conscience

linguistique sur le fonctionnement du langage et la pluralité des langues et des cultures, devraient être capables de prendre appui sur les compétences et les stratégies construites dans le contact à la langue première et aux autres langues approchées.

Pour tester cette hypothèse, nous avons proposé, notamment, le document suivant extrait d'une édition en mandarin de la revue *Pomme d'api*, à propos duquel les enfants devaient déterminer, en se mettant d'accord à l'intérieur d'un groupe de 4 ou 5, de quel type de document il s'agissait et essayer de comprendre ce qui était écrit.



Lorsque les enfants sont confrontés à un texte produit dans une langue inconnue (tel que celui reproduit ici), que font-ils? Ils adoptent, généralement, une démarche en plusieurs étapes:

- ils utilisent éventuellement, dans un premier temps, des éléments extralinguistiques (illustrations, ...) susceptibles de les aider à situer la provenance du document ou sa destination:

Ex. 1. Classe D. discussion collective

87.D. comment vous aviez fait avec le premier document / vous avez trouvé plein de choses?oui vas-y

88.E ben nous / nous on a regardé avec les dessins

- Dans un deuxième temps, pour répondre à la consigne, ils essaient de “comprendre ce qui est écrit”, ce qui entraîne des tentatives variées selon les classes et les groupes. Dans les classes B et C, aucun groupe ne parvient à construire de stratégies réellement productives et transférables pour élucider un sens plus affiné que celui perçu au moyen des indices extra-linguistiques. Un seul groupe, dans la classe B, essaie de construire un modèle de passage du mandarin au français, fondé sur une stricte correspondance entre les idéogrammes et les lettres, ce qui aboutit de manière répétitive à une impasse, puisque le nombre de caractères chinois ne correspond que rarement au nombre de lettres contenues dans le mot en français (voir pour plus de détails Castellotti 2001).

Dans les classes A et D, en revanche, plusieurs groupes construisent des parcours d’élucidation du sens au moyen de diverses formes de prises d’indices et de recours à des outils de référence qu’ils possèdent ou qui sont présents dans la classe: dictionnaires, documents d’histoire ou de géographie, livrets d’éveil aux langues contenant des alphabets divers, etc.

A l’aide de ces outils, ils effectuent des repérages leur permettant de caractériser plus précisément le document, en cherchant à quel type de texte il peut être rattaché, et en quelle

langue il est produit. Pour ce faire, ils mobilisent les savoir-faire acquis antérieurement c’est-à-dire aussi bien des connaissances de type encyclopédique que des savoir-faire construits dans la langue de première scolarisation (indices graphiques, chiffres, mise en page, ponctuation, etc.). Certains enfants précisent ainsi que la disposition dans la page indique qu’il s’agit d’une recette, alors que d’autres, pour parvenir au même résultat, utilisent un memento d’éveil aux langues contenant la signification des principaux caractères chinois, et repèrent dans le titre le signe “nourriture” (exemple 2):

Ex. 2. Classe D. Discussion collective

91.D. toi ça t’a pas beaucoup aidé y’en avait un qui avait trouvé CLÔTURE qui c’est qui avait trouvé CLÔTURE? alors vas-y . explique-nous comment t’as fait alors

92.E. ben j’ai regardé dans le livre pour des caractères chinois et il y en a ici et il était là

93.D. et en fait c’était dans quoi dans la porte donc on trouve clôture et porte avec le même signe hein c’est ça hein . c’est ça que vous m’avez dit

94.V. et vous vous aviez trouvé encore un autre signe?

95.D. et oui vous aviez trouvé encore autre chose?

96.V. dans le titre

97.E. nourriture

98.D. vous avez trouvé NOURRITURE dans le titre . alors tout à l’heure vous avez dit ça vous a aidés à trouver que c’était une?

99.E une recette

Mais certains enfants vont encore plus loin. Ils étudient attentivement l’organisation des énoncés en langue inconnue, les segmentent, les comparent pour essayer de vérifier si, à une illustration semblable, correspond un même énoncé. Cela les conduit à émettre des hypothèses concernant la structure des segments isolés (“ça fait un mot”) et leur signification qui, tout en étant proche, peut comporter des nuances repérables à une différenciation graphique partielle (“alors peut-être que ça c’est fromage et là c’est / c’est

la sorte de fromage”).

Les exemples suivants montrent ainsi comment se co-construit dans l’interaction une stratégie de travail à partir des découvertes que chacun fait sur le fonctionnement du système en prenant appui sur des stratégies déjà en partie construites, notamment dans les activités de réflexion métalinguistique portant sur la L1 ou d’autres langues⁸. Ils permettent aussi de voir comment les interventions d’un adulte aident les enfants à reformuler leurs propres interrogations pour les inciter à aller plus loin dans ces découvertes, à les affiner, à en préciser la nature et à les organiser.

Ex. 3. Classe A-G5. Pch

20.E. attends là-dedans y’a des signes de là-dedans . regarde y’a le même là mais i sont pas dans la même position . c’est à la fin (...)

24.E. y’a le carré . à partir de là c’est fini

25.E. ouais ça fait un mot

26.E. y’a tous ceux-là qui sont bons

27.E. tiens aussi y’a ceux-là . le carré

28.E. tiens faut chercher si on les revoit pas

Ex. 4. Classe D-G2. Pch

138.E.y’a une espèce de Z là

139.E.ça c’est les mêmes

140.V.et alors qu’est-ce que ça peut vouloir dire si y’a une partie qui sont pareils et une partie qui sont pas pareils?

141.E.alors peut-être que ça c’est fromage et là c’est /

142.V.oui

143.E.c’est la sorte de fromage

144.V.ah / ah peut-être / tu peux essayer comme ça

145.E.regarde / regarde

146.E.tu vois ce signe il y est deux fois

147.E.oui

148.E.ce signe il y est aussi deux fois

149.E.hm

150.E.il y est / y est // y’a la moitié qu’est juste

On pourrait penser que la construction et l’élaboration collective par les enfants de stratégies réinvesties à partir d’autres expériences, notamment linguistiques, est rendue plus difficile par la distance séparant la langue du

document proposé de la langue 1 des enfants (pour la très grande majorité, le français ou une langue européenne). Nous faisons au contraire l'hypothèse que cette distance, qui ne permet pas de se raccrocher à des effets de transparence lexicale ou syntaxique relativement "évidents", contraint justement les enfants à mobiliser des stratégies, certes déjà construites à partir de leurs expériences linguistiques antérieures, mais qu'ils ne peuvent transférer de manière automatique compte tenu de la grande différence constatée. Ils doivent alors les adapter en les aiguisant et en les affinant afin qu'elles conservent leur potentiel de reconnaissance formelle et d'élucidation du sens. Les corpus recueillis à ce jour semblent montrer que les enfants ayant bénéficié d'une approche raisonnée de la diversité linguistique et culturelle sont mieux à même de mettre en oeuvre ce type d'"adaptation stratégique".

Travailler, dans un premier temps, à partir d'une langue "éloignée" présente également l'avantage de rendre plus sensible, ensuite, la proximité de deux langues "voisines". La tâche suivante consistait à répondre au même type de consigne à partir d'un document semblable rédigé en catalan; les enfants s'acquittent de cette activité avec un grand soulagement, mettant à profit la ressemblance pour vérifier - et, souvent, confirmer - les hypothèses bâties avec le mandarin en soulignant la facilité apparente de cette nouvelle tâche.

5. Conclusion

Ainsi, les enfants échafaudent, sans toujours en avoir pleinement conscience⁹, des embryons de stratégies susceptibles de les faire passer d'une langue à d'autres. Ces tentatives n'ont pas encore la robustesse ni la permanence de *ponts* reliant de manière stable les langues entre elles, de manière à construire un véritable répertoire plurilingue; elles préfigurent plutôt des lianes, ténues mais résistantes, qui ébauchent des liaisons fugaces ou

plus durables, qui permettent d'éprouver la pertinence de certains itinéraires, la cohérence de certaines articulations, la solidité de certains appuis.

La mise en regard de langues variées, l'observation réfléchie de leur unité et de leur diversité ne suffisent sans doute pas, pour autant, à construire les fondements d'une compétence plurilingue. Si elles en constituent une composante dont nous avons pu entrevoir tout l'intérêt, il est nécessaire qu'elles se combinent avec une expérience de la *production* plurilingue, associée à une réflexion sur cette production. C'est l'ensemble ainsi articulé, prenant en compte l'appropriation aussi bien que la réflexion, les représentations en lien avec les pratiques, qui pourra servir de socle à l'élaboration de cette compétence plurielle.

Notes

¹ Autant dire, depuis toujours, ...

² Je ne reviendrai pas ici sur différentes dénominations possibles (notamment langue maternelle, langue première, langue de référence, etc.) dont on peut discuter la pertinence (voir Castellotti 2001). Je me bornerai ici à employer l'expression langue 1 (L1) comme générique pour désigner la langue qui sert généralement de référence première dans l'accès à une autre langue, soit, la plupart du temps, la langue de première scolarisation.

³ Pour plus de précisions, voir Castellotti & Moore 1999.

⁴ Également nommé "Ouverture aux langues", "Éducation aux langues et aux cultures", "Approche plurielle des langues et des cultures", ...

⁵ Pour plus d'informations sur les protocoles d'enquête, on se reportera à Moore & Castellotti 2001.

⁶ Classe A: enfants considérés comme monolingues, bénéficiant d'une démarche d'éveil aux langues;

Classe B: enfants considérés comme monolingues, ne bénéficiant pas d'une démarche d'éveil aux langues;

Classe C: classe "bilingue" (enseignement à parité dans deux langues), ne bénéficiant pas d'une démarche d'éveil aux langues;

Classe D: beaucoup d'enfants bilingues, bénéficiant d'une démarche d'éveil aux langues.

⁷ Tant du point de vue des résultats que de celui de la gestion de la négociation dans le groupe.

⁸ Comme, en particulier, le fait de manipuler, de comparer, de substituer des segments, d'identifier des "mots" ou encore, lors d'une tâche d'écoute, de reconnaître des sons et de les comparer.

⁹ Puisque, dans le même temps, les dessins qu'ils produisent ainsi que les verbalisations

qui les accompagnent témoignent toujours d'une vision "séparatiste" du fonctionnement des langues et d'une certaine méfiance du mélange.

Références bibliographiques

- Babylonia 2 /1999: "S'ouvrir aux langues".
 CANDELIER, M. (1998): *L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen "Evlang"*, dans BILLIEZ, J. (éd.): *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, p. 299-308.
 CANDELIER, M. (dir.) (à paraître): *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boek - Duculot.
 CASTELLOTTI, V. (2001): *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.
 CASTELLOTTI, V. (dir.) (2001): *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen, Presses universitaires de Rouen, coll. DYALANG.
 CASTELLOTTI, V. / MOORE, D. (1999): *Schémas en coupe du plurilinguisme*, Bulletin suisse de linguistique appliqué, VALS-ASLA, 27-50.
 CAVALLI, M. (dir.) (1998): *Pensare e parlare in più lingue*, Aoste, IRRSAE.
 CHISS, J.-L. (éd.) (2001): *Études de Linguistique Appliquée n° 121 "Didactique intégrée des langues: l'exemple de la 'bivalence' au Brésil"*.
 COSTE, D. (2001): *De plus d'une langue à d'autres encore: penser les compétences plurilingues*, in: CASTELLOTTI V. (dir.): *Op. Cit.*, p. 191-202.
 DABÈNE, L. (1996): *Pour une contrastivité revisitée*, in: *Études de linguistique appliquée n° 104*, 393-400.
 GAONAC'H, D. / LARGEAU, C. (2000): *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: les activités d'apprentissage et leurs effets*. Rapport pour le Comité national de coordination de la recherche en éducation, non publié.
 MOORE, D. (1996): *Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école*, in: AILE 7, p. 95-121.
 MOORE, D. / CASTELLOTTI, V. (2001): *Comment le plurilinguisme vient aux enfants*, in: CASTELLOTTI V. (dir.): *Op. Cit.* p. 151-189.
 MOORE, D. / SIMON, D.L. (2002): *Déritualisation et identités d'apprenants*, in: AILE n° 16, p. 121 - 144.
 VAN LIER, L. (1995): *The use of L1 in L2 classes*, in: Babylonia 2/1995, p. 37-43.

Véronique Castellotti

Enseignante-chercheuse en didactique des langues, Université F. Rabelais, Tours. Membre de l'équipe "français émergents et contacts de langues" et de l'EA 2534 "Plurilinguisme et apprentissages" à l'ENS Lettres et Sciences humaines de Lyon. S'intéresse en particulier aux représentations des langues et de leur apprentissage et à la pluralité linguistique dans une perspective d'appropriation.

Cornelia Gick
Freiburg/ Fribourg

Autonomes Grammatiktraining in der Mediathek

Ein Zwischenbericht

The author describes the interim report of a study, which is being carried out at the university of Fribourg in Switzerland, in which a computer-based grammar-training course was developed for students studying German at an advanced level (B2-C1).

An electronic learning environment in which students can work autonomously seemed to be ideal for practising grammar (high pace, self-correction and immediate feedback). In addition, the course would enable students to gain experience with new forms of learning in the university's multimedia centre. The course, called "AutoGramm", consisted of 6 grammar modules. Students could follow a guided tour or make individual choices. The students could work autonomously, but could contact a tutor via email. Chat and a discussion forum were also provided, but students made little use of these facilities.

The number of students taking the course was small, only nine. Some students agreed to be monitored by a student writing a seminar paper. In this way the data were collected. Although it is hard to draw conclusions from this limited experience at this stage, a tentative conclusion is that autonomous students, who consciously apply language learning strategies in other areas, tend to apply them as well during computer-based activities. They are better able to exploit the potential of the learning environment and seem to be more successful than others.

Nichts eignet sich auf den ersten Blick besser zum autonomen Lernen, wie das selbstständige Wiederholen und Trainieren von Grammatik. Entsprechend gross ist das Angebot an Übungsbüchern vor allem für das Niveau A1-B1 (Grundstufe), aber auch an elektronischen Materialien wie CD-ROMs und Übungen auf dem Internet.

Die Vorteile des Computereinsatzes beim Grammatiktraining scheinen auf der Hand zu liegen: die Übungen am Computer gehen schneller. Sie sind selbstkorrigierend, das direkte Feedback wird als positiv empfunden. Zwar erinnern viele der angebotenen Übungen an behavioristische Lerntheorien, aber der Computer ermöglicht mehr, u.a. auch die dynamische und schrittweise Präsentation von Grammatikregeln. Ob allerdings durch den Einsatz des Computers auch besser gelernt wird, muss noch bewiesen werden.

Autonomie und Strategien im Rahmen konstruktivistischer Lerntheorien

Konstruktivistische Lerntheorien sehen den Lernenden als Agenten, der, geleitet durch "consciousness-raising tasks", grammatisches Wissen aufbaut, das die Basis für die Verbesserung der Sprachkompetenz ist (Collentine 2000:46). Gelernt wird durch die sinnstiftende aktive Auseinandersetzung mit der Lernumgebung. Neues wird in bestehendes Wissen integriert. Damit gelernt werden kann, bedarf es einer reichen Lernumgebung, innerhalb der der Lernende Anregungen bekommt und seinen Bedürfnissen/

Dispositionen entsprechend auswählt. Lernen ist ein aktiver und zugleich autonomer Prozess, der in den Köpfen der Einzelnen vor sich geht, der aber der kooperativen Zusammenarbeit und sozialen Interaktion bedarf. Eine zentrale Rolle kommen dabei der Autonomie und den Strategien zu, denn "nur jemand, der selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen vermag, wird Lernprozesse gewinnbringend durchführen können."¹

Demnach sollten Lernende insbesondere das Folgende können:

- die eigene Sprachkompetenz und Fehlstellen evaluieren
- sich im Sprachlernprozess eigene Ziele setzen
- den Lernprozess planen
- das Lernen fördernde Strategien einsetzen, wie z.B. Notizentechniken anwenden, Wörterbuchgebrauch, Interessantes identifizieren
- Lernfortschritte evaluieren.

Autonome Lernende wissen zwar, was sie lernen wollen und sind auch in der Lage auszuwählen, sie brauchen jedoch eine Lernumgebung mit einem möglichst reichen, das Lernen ermöglichenden Lernangebot, innerhalb dessen sie auswählen können. Ein kleines Segment dieser Lernumgebung mit dem Fokus auf der Verbesserung der grammatischen Kompetenz zur Verfügung zu stellen, war Ziel des im folgenden vorgestellten Kurses.

Konzept und Gestalt des Kurses "AutoGramm"

Im Sommersemester 2002 wurde am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg/

Fribourg im Bereich DaF ein Kurs zum autonomen Wiederholen der Grammatik in der Mediathek für Studierende auf den Niveaus B2 und C1 der Skala des Europarats angeboten. Neben den sprachlichen Zielen – Verbesserung der grammatischen Kompetenz – sollten die Lernenden die Infrastruktur der Mediathek quasi nebenbei kennen und nutzen lernen, sich an den Umgang mit verschiedenen elektronischen Medien für das Lernen gewöhnen, um die Akzeptanz für diese Lernform zu erhöhen. Zudem sollte ein Produkt entstehen, das auch über den Kurs hinaus zum autonomen Grammatiklernen in der Mediathek zur Verfügung steht. Ausserdem sollten von Lehrerseite Erfahrungen mit dieser Form des Lernens gesammelt werden.

Abgesehen von einer Einführungs-sitzung, die dem Kennenlernen des Konzepts, der Niveaufeststellung, der gemeinsamen Themenwahl und der Bildung von Lernpartnerschaften diente, und einer Abschluss-sitzung mit Evaluation, sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer autonom arbeiten. Während des Semesters stand ein Forum auf der *kurseigenen*

*Web-Site*² zur Verfügung. Weiterhin wurden insgesamt drei Treffen im Chat vorgesehen, wo Fragen und Probleme beim Grammatiklernen mit einer Lehrperson und/oder mit anderen Lernenden diskutiert werden konnten. Auch hier sollten nebenbei Erfahrungen mit diesen Technologien gesammelt werden.

Nach der gemeinsamen Festlegung der Themen ging es darum, den Lernenden einen Lernleitfaden mit Materialempfehlungen für die autonome Arbeit an die Hand zu geben, der ihnen zugleich die Möglichkeit lässt, aus dem Angebot entsprechend ihrer Bedürfnisse zu wählen. Leitmedium waren speziell dafür entwickelte *Powerpoint-Module auf dem Computer*.³ Ergänzend wurden *thematische Dossiers* mit Regelübersichten und Übungen mit Lösungsschlüssel aus ausgewählten Übungsgrammatiken und Lehrwerken in “physischer Form” in einem Semesterapparat bereitgestellt.

Es entstanden über das Semester verteilt insgesamt *sechs Grammatik-module*⁴, die folgendermassen aufgebaut waren: Lernziele des Moduls; Eingangstest; “Annäherung” (Aufga-

ben zur entdeckenden Grammatik); Regelerklärungen oder Verweis auf Regelerklärungen (auch im Dossier angeboten); Übungen und Aufgaben (auch im Dossier angeboten); Anwendungsaufgaben (kleine schriftliche Projektaufgaben); Schlusstest; Tipps zum Weiterlernen.

Die Navigation in den Modulen ist auf zwei Arten möglich:

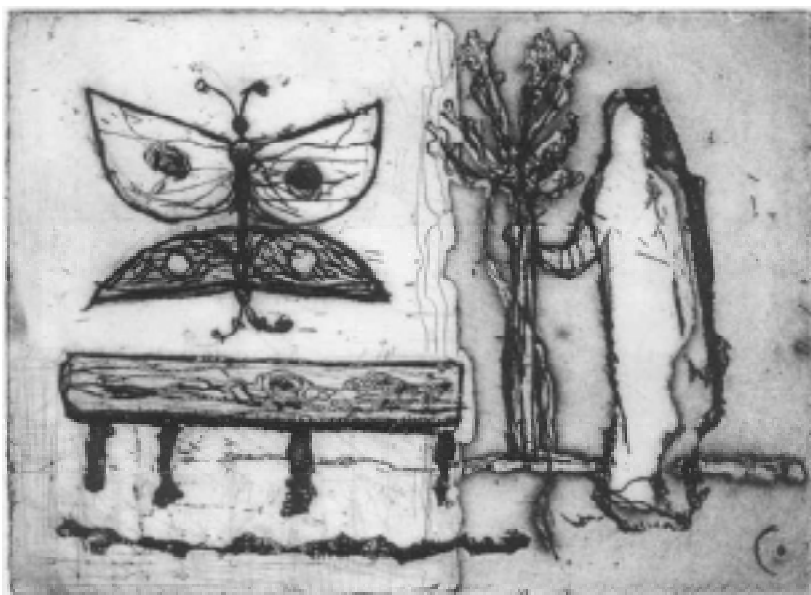
- als geführte Tour, wo man mittels Pfeilen auf die jeweils nächste Seite kommt; hier kommen die didaktischen Überlegungen stark zum Tragen
- über ein Menu, wie man es von Web-Sites kennt, das dem Lernenden die Entscheidung überlässt, auf welche Seite er gehen will; diese Form richtet sich stärker an den erfahrenen oder autonomen Benutzer, der gezielt spezielle Angebote für sein Lernen nutzen möchte.

Da am Bildschirm wenig gelesen wird, wurde bereits bei der Gestaltung darauf geachtet, wichtige Elemente durch Farbgebung, Fettdruck oder andere typographische Mittel hervorzuheben.

Beobachtungen zu Strategien im Umgang mit dem Lernangebot

Die Datenbasis, auf die sich die folgenden Aussagen beziehen, ist noch schmal, und entsprechend kann es hier nur darum gehen, erste Tendenzen aufzuzeigen.

Wie viele Lernende tatsächlich mit den Modulen gearbeitet haben, kann nicht mit Bestimmtheit gesagt werden.⁵ Realistisch erscheint eine Zahl von neun Personen. Fünf Lernende liessen sich dazu gewinnen, sich bei ihrer Arbeit mit einem Modul von einer Studentin, die eine Seminararbeit über den Kurs schrieb, beobachten zu lassen und waren bereit, über ihre Arbeitsweise Auskunft zu geben. Bemerkenswert ist, dass andere autonome Lernende, die nicht in dem Kurs eingeschrieben waren, die Module für sich entdeckten.



Cornelia Forster, *Acquaforte*, 1970.

Monitoring und Definition der eigenen Lernziele

Die Lernenden wurden zu Beginn des Kurses nach ihren Erwartungen und Zielen befragt. Praktisch alle waren in der Lage, ihre Ziele und Erwartungen an den Kurs zu definieren, wobei, wie die folgenden Zitate von Kursteilnehmenden zeigen, einerseits fertigkeitbezogen argumentiert wurde (zudenende Funktion der Grammatik), andererseits klar bestimmte Bereiche der Grammatik als Fehlstellen benannt wurden:

- “ 1. Von diesem Kurs erwarte ich sowohl eine Verbesserung in meinem Deutschkenntnissen, als auch ein Schritt in weiter in Grammatik machen zu können.
2. Ich wäre sehr froh, wenn ich in erste Linie die Grammatik lernen kann, z.B. Adverbialsätze, Konnektoren, Gebrauch des Modalverben, Sustantivierungen und Verbalisierungen, Präpositionen und diese üben und korrigieren kann.
3. Meine Erwartungen wäre: Grammatik üben, korrigieren, verbessern und weiter lernen.” Giovanna
- “ Ich komme in den Vorlesungen gut mit, doch gibt es noch einige Lücken in meiner Grammatik. Zum Beispiel finde ich es schwierig um zu entscheiden ob es “an der Wand” oder “an die Wand” ist. Ich finde es auch schwierig Nebensätze zu formulieren. Von diesem Kurs erwarte ich, dass ich diese Lücken fülle.” Otto

Planung, Auswahl und Schwerpunktsetzung durch die Lernenden

Die Module boten z.T. ein reiches Angebot möglicher Lern- und Trainingsaktivitäten. Sie waren so angelegt, dass entsprechend der Bedürfnisse ausgewählt werden sollte, wobei zentrale Elemente durch die Farbgebung als obligatorisch markiert waren. Zugleich flossen in die Ausarbeitung didaktische Entscheidungen mit ein, die den Lernprozess fördern sollten.

Die folgenden Beobachtungen zum

[...] die Beobachtungen und Erfahrungen weisen deutlich darauf hin, dass Lernende, die als autonom bezeichnet werden können und die über grundlegende Strategien im Fremdsprachenlernen verfügen, diese auch im Lernen mit dem Computer einsetzen [...] Autonome Lernende nutzen die vielfältige Lernumgebung mit mehr Gewinn und scheinen im Lernen erfolgreicher zu sein als andere.

Umgang mit den verschiedenen Komponenten der Grammatikmodule beziehen sich auf die wenigen Lernenden, die entweder an der Schlussbefragung teilgenommen haben oder die im Rahmen der erwähnten Seminararbeit Auskunft über ihre Arbeitsweise gaben:

Eingangs- und Schlusstest wurden sehr unterschiedlich genutzt (z.T. selten, z.T. aber auch oft). Ein Lernerpaar machte gegen Semesterende nichts anderes mehr, mit der Begründung: “Tests machen viel mehr Spass”. Es erstaunt nicht, dass diese Lernenden mit ihren Lernfortschritten eher unzufrieden sind. Beide würden am Ende einen Grammatikkurs im traditionellen Format bevorzugen.

Die *Aufgaben zur entdeckenden Grammatik* wurden “nicht immer, aber manchmal” gemacht.

Die *Regelerklärungen* auf dem Computer wurden tendenziell eher selten durchgearbeitet. Im Vergleich der Medien wurde dem Buch – bezogen auf Übersichten von Regeln – der Vorzug gegeben (“das kann ich immer benutzen” oder “das kann ich

mitnehmen”). Besonders geschätzt wurde dagegen die Slideshow der Passivregeln am Computer⁶.

Bei den *Übungen* ist der Computer eindeutig das bevorzugte Medium, wobei die Schnelligkeit und das direkte Feedback von allen geschätzt wurden. Mehrheitlich wurde aus dem Angebot ausgewählt, wobei die Kriterien für die Wahl nicht erfragt wurden. Nur ein Teil der Lernenden macht tatsächlich die als obligatorisch deklarierten Aufgaben. Ein Auswahlkriterium scheint der Übungstyp zu sein. Schwierige Aufgaben wurden z.T. wiederholt.

Kaum genutzt wurde die *Anwendungsaufgabe*, obwohl das Schreiben vielfach als eine wichtige Lernkomponente erachtet wurde.

Die *Dossiers* wurden nur von einem Teil der Lernenden aktiv genutzt.

Arbeitsweise / Lernstrategien

Mehrheitlich wählten die Lernenden die *geführte Tour*, um sich in den Modulen zu bewegen.

Bezogen auf die Strategien lässt sich klar sagen, dass die Lernenden, die eine klare Vorstellung von ihren Zielen hatten und ihre Lernfortschritte am Ende positiv bewerteten, folgende Strategien auch in der Arbeit mit den Computermodulen anwandten:

- Auswahl aus dem Angebot
- Nachschlagen im Wörterbuch
- handschriftliche Notizen machen
- Wiederholung von als schwierig empfundenen Aufgaben
- Monitoring.

Kommunikation / Zusammenarbeiten

Hinter der Idee der *Lernpartnerschaften* stand, dass sich diese positiv auf den Lernerfolg auswirken. Das kann aufgrund der Erfahrungen nicht bestätigt werden. Möglicherweise ist das Grammatiktraining eher für das Alleinlernen geeignet. Obwohl die Lernenden die Möglichkeit, eine Lehr-

person zu fragen, als Vorteil eines traditionellen Kurses sehen, haben nur wenige die bestehenden *Hilfs- und Diskussionsangebote* genutzt. Nur zweimal wandten sich Lernende via E-Mail mit konkreten Grammatikfragen an die Kursleiterin, niemand stellte von sich aus Fragen im Forum. Beim ersten Online-Treffen nahmen zwei Personen teil, beim zweiten Treffen eine Person, zum dritten Treffen erschien niemand mehr. Jeweils drei Personen entschuldigten sich explizit, dass sie an dem Treffen wegen Zeitproblemen nicht teilnehmen konnten.

Für alle, einschliesslich meiner Person, war es die erste aktive Erfahrung mit Forum und Chat. Der Freude der Aktiven über das technische Funktionieren stand auf der anderen Seite eine gewisse Ratlosigkeit gegenüber, was man denn diskutieren sollte. Der Chat ist ein äusserst schnelles Medium. Für grammatische Fragen scheint es eher nicht der Ort zu sein. Funktionaler wäre der Einsatz des Chat allenfalls für die Anwendung des Gelernten. Sinnvoll erschiene dann jedoch eine nachträgliche, gemeinsame Korrektur. Ob die Schnelligkeit des Mediums sich aber tatsächlich zum Lernen eignet, muss dahingestellt bleiben.

Strategien im Umgang mit Multimedia

Der Computer beschleunigt Prozesse, die für das Lernen wichtig sind, nicht nur im positiven Sinne. So werden Erklärungs- und Anweisungstexte am Bildschirm nur selektiv oder gar nicht gelesen, Lernende gehen direkt auf die hervorgehobenen Teile und auf die Links zu den Aufgaben. Bei den Aufgaben selber wird hingegen eher genau und langsam gelesen. Berücksichtigt man den Einsatz von Lernstrategien wie Wörterbuchgebrauch und Notizentechnik als Indikator, so gehören die Lernenden, die

diese Techniken anwenden, zu denen, die die Erklärungstexte eher lesen.

Fazit

Wegen der kleinen Zahl an Informanten lassen sich derzeit zwar noch keine generalisierbaren Aussagen zum Umgang der Lernenden mit der entwickelten Lernumgebung für das autonome Grammatiklernen machen. Insgesamt aber weisen die Beobachtungen und Erfahrungen doch recht deutlich darauf hin, dass Lernende, die als autonom bezeichnet werden können und die über grundlegende Strategien im Fremdsprachenlernen verfügen, diese auch im Lernen mit dem Computer einsetzen: Autonome Lernende lesen Erklärungstexte eher, nutzen den Verbund von Computer und Büchern gezielter und sind offener für die an der konstruktivistischen Lerntheorie ausgerichteten didaktisch-methodischen Entscheidungen, die der Konzeption des Kurses zugrundeliegen. Autonome Lernende nutzen die vielfältige Lernumgebung mit mehr Gewinn und scheinen im Lernen erfolgreicher zu sein als andere.

Anmerkungen

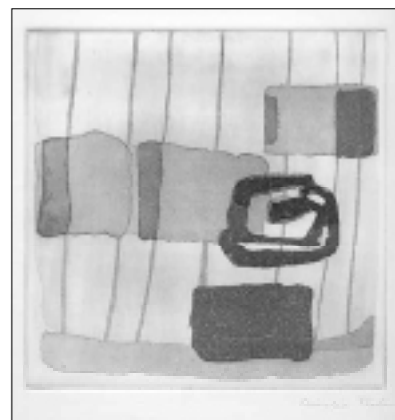
¹ Wolff/Rüschhoff (1999:32)

² Homepage zum Kurs "Grammatik in der Mediathek – AutoGramm": <http://134.21.12.87/autogramm/>

³ Dieses Programm eignet sich aus zwei Gründen: es ist hypertextfähig, d.h. es können andere Dateien direkt verlinkt werden, und es ist ein Präsentationsprogramm.

⁴ Interessierte LeserInnen können ein Modul unter folgender Adresse ansehen: <http://www.educanet.ch/class/cornelia.gick-babylonia/beispiel.pps>

⁵ Zur Einführungssitzung kamen 19, zur Abschlussitzung mit Evaluation drei Personen, eine weitere Person füllte die Schlussbefragung aus. Umfassend dokumentiert ist der Lernweg von einer Person. Ein Grund für das vorzeitige Ausscheiden aus dem Kurs und/oder das Wegbleiben bei der Schlussevaluation dürften die hohen Voraussetzungen für die Anerkennung der Veranstaltung als Seminar gewesen sein.



Cornelia Forster, *Acquainta*, 1980.

⁶ Sie kann unter folgender Adresse angesehen werden: <http://www.educanet.ch/class/cornelia.gick-babylonia/passiv-regeln.pps>

Literatur

COLLENTINE, J. (2000): *Insights into the construction of grammatical knowledge provided by user-behavior tracking technologies*, in: *Language Learning & Technology*, Vol. 3, No. 2, January 2000, pp. 44-57.

RÜSCHOFF, B. / WOLFF, D. (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in der Schule und Unterricht*. Ismaning, Hueber.

WOLFF, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt u.a., Lang.

Cornelia Gick

arbeitet als Lektorin für Deutsch als Fremdsprache am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg/Schweiz. Ihre Schwerpunkte liegen im Bereich der Lehrerbildung, Multimedia und Testentwicklung. Sie ist Autorin verschiedener Lehrmaterialien, u.a. Mitautorin beim Lehrwerk "Moment mal", Autorin der Testhefte und der CD-ROM 3 zum Lehrwerk sowie des Trainingsbuchs "Der schnelle Weg zum Zertifikat", alle beim Langenscheidt Verlag.



Hans Weber
Solothurn

Scacco pazzo

Il vocabolario del gioco dei re offre superbi esempi, e ciò non sorprende, della vita delle parole. Le parole viaggiano lontano, si staccano dal ceppo familiare, si legano ad altre famiglie, esitano tra due appartenenze, si attirano l'una l'altra, mutano fisionomia, carattere e perfino senso, e talvolta si perdono completamente.

Les termes allemand *schachmatt*, néerlandais *schaakmat*, ancien espagnol *xaque y mate* (moderne *jaque y mate*), portugais *xamate*, catalan *escac i mat*, italien *scaccomatto*, français *échec et mat*, anglais *checkmate*, etc. etc. rendent plus ou moins fidèlement, selon les moyens dont disposent les systèmes phonétiques respectifs, l'expression arabo-persane *šāh māt*. (*x* se prononce *s* en ancien espagnol et en portugais; la voyelle de *Schach* était longue jadis).

Et voilà le chapitre clos... Mais vous protestez: Comment expliquer la voyelle aberrante du mot *échec* en français et de son compagnon anglais *check*? Voilà: en ancien français le mot s'écrivait d'abord *eschac* (pluriel *eschas*), cf. latin médiéval *scacus*, puis *eschec* (pluriel *esches*). Pourquoi cette évolution? Eh bien, on peut songer à un croisement avec le mot *eschec* "butin", mot qui provient d'un francique °*skak*. Après tout, tel est bien le but du jeu: prendre les combattants adversaires et menacer leur roi du même sort. Alors encore un de ces mots à deux parents?

Il n'est pas difficile d'imaginer pourquoi le mot *échec* a développé très tôt la signification "embarras, obstacle, difficulté, insuccès". Il paraît même que ce terme n'est plus ressenti comme étant le même mot. Et c'est ce qui lui a permis d'accueillir d'autant plus facilement un pauvre orphelin, d'origine inconnue, le verbe *échouer* (dans

le sens "ne pas réussir"), dont *échec* est devenu en quelque sorte le substantif verbal.

Echec!

Das erste Glied allein, *Schach*, ist in manchen Sprachen die Bezeichnung des Spiels (oder Sports), oft zwar in der Mehrzahl: französisch *échecs*, italienisch *scacchi*, tschechisch *šachy* usw. Das Russische verwendet den ganzen Ausdruck: *šachmaty*. Englisch gilt *chess*, das auf altfranzösisches (Pl. von *eschec*) zurückgeht; Mehrzahl trotz des *-s* als Einzahl aufgefasst. Der Ausdruck wird auch zur Warnung an den König gebraucht: *Schach dem König! échec au roi!* English uses *check!* and this word has been far more successful than any of its cousins: You check something from continuing, you check something to make sure it's correct, etc. – and there's that curious 'neudeutsch' offshoot *checken* meaning 'to understand, to get it.'

Le chèque

A *check* can also be an identifying token (to make sure) or a device for checking the amount of an item. And this has evolved into that 'piece of paper you can use instead of money to pay for things': English *cheque*, American *check*, which words have made it into practically every language. By the way, it seems that last meaning owes something to the word and use of *exchequer* – again that fuzzy relation which is so characteristic of our family of words...

Matt

Und das zweite Element von *Schachmatt*? Im Deutschen ist die Bedeutung von *matt* nicht allzu fern vom arabischen Ursprung: "kraftlos" ist ja so etwas wie "vierteltot", "halbtot", nicht wahr? Daneben bedeutet *matt*

"glanzlos", im Deutschen wie auch in einigen anderen Sprachen, zum Beispiel englisch *mat(t)*.

Mais attention! Ici les branches de l'arbre généalogique s'enchevêtrent de nouveau. L'adjectif *mat*, relevé à partir de la fin du XIe siècle, a signifié ou signifie presque tout: "vaincu, abattu, accablé; triste; éreinté; grillé par le soleil; terne; épais (broderie); mal levé (pâte); sourd", et j'en passe. L'origine n'est guère plus précise; est-il vraiment possible que le latin vulgaire *mat(t)us* (ivre) soit son ancêtre, comme le déclarent certains étymologues?

Cependant les verbes dérivés de ce mot, c'est-à-dire anciennement *matir* et aujourd'hui *mater* (vaincre, dompter) semblent prouver que l'adjectif *mat* (affaibli etc.) et le nom *mat* (coup par lequel le roi est mis en échec) ont été confondus, eux aussi. – Du reste, *mater* peut également signifier "faire mat".

Le mot *matador* aurait-il jailli dans votre esprit à ce point? Eh bien, vous êtes en bonne compagnie: Il y a en effet des savants qui font dériver le verbe espagnol *matar* (tuer) de l'arabopersan *māt*. Une autre théorie propose comme ancêtre le latin vulgaire **mattare*, dérivé de l'adjectif *mattus* (stupide). Cela vous semble-t-il plus logique?

Das Schachbrett

Now to the chess-board, as it used to be called before the word was displaced by the noble-sounding *excheq-*



uer, which was of course introduced by the Normans: Anglo-Norman *escheker* from Old French *eschequier*, earlier *eschaquier*. The first syllable, looking like a prefix, was latinized, as happened with *exchange*.

The special use of exchequer with reference to the department of state concerned with the revenues (Lord of the Exchequer), which seems so odd to non-English people, is explained thus: 'A table was covered with a cloth divided into squares on which the accounts were kept by means of counters.' The French use their own word, *échiquier*, when referring to the English institution, whereas the German never speak of "der Herr des Schachbretts"!

By the way, the word *check* is also used for the pattern of cross lines forming the squares.

Ajedrez

Gewiss vermissen Sie unter all den Formen das spanische Wort für Schach, *ajedrez* (altspanisch *axedrez* oder *axedrex*; existiert auch im Portugiesischen: alt *enxadrez*, modern *xadrez*). Das Wort stammt aus dem arabischen *šāḥrandz* *šāḥrandz*, das, wie so oft, mitsamt dem Artikel (hier *aš*) eingebürgert wurde. Wenn Sie sich an die alte Aussprache von *x* erinnern, so lauten arabisches und spanisches Wort doch recht ähnlich. Grösser ist freilich der Abstand zwischen dem sanskritischen Urahn und dem spanischen Enkel: Im Sanskrit hiess das Schachspiel *cāturaṅga* ("die Viergeteilte") und hatte damit ursprünglich denselben Namen wie die indische Armee. Diese umfasste nämlich vier Waffengattungen: Infanterie, Kavallerie, Kampfelefanten und Streitwagen.

The chessmen

The names of the four types of specialised fighters on the exchequer are full of surprises. (You will forgive me for limiting the collection to five languages.)

Infantry. The Arabs use the obvious word 'askarī (soldier), known to us from the colonial troops of the 19th and 20th centuries. By the way, the Italians have extracted a singular, *ascaro* from what looked like a plural to them.

Spanish *peón*, French *pion*, English *pawn* all go back to Latin *pedo*, *-onis* (foot soldier). So does the Italian word *pedina*, formerly also *pedona*, which is feminine. The word was probably simply taken over from the pieces of the game of drafts (American checkers), of the same name; the association with the army had been completely lost.

German *Bauer* looks typically absolutistic, doesn't it? The despised rural nobody, entirely dependent on the king's will.

La cavalleria. L'arabo *usafaras*, l'italiano *cavallo*, lo spagnolo *caballo*: cioè semplicemente la cavalcatura.

Invece le voci inglese *knight*, francese *cavalier* (già *chevalier*) sono più vicine all'origine. Anche il tedesco usava *ritter* nel medioevo. E che significa il termine moderno *Springer*? Forse un altro gregario del re, ubbidiente all'ordine: "Spring!". Però la mosca di questo pezzo si chiama sempre *Rösselsprung*.

Le char de guerre. Pour les uns l'arabe *rukh*, d'origine persane, signifie "char", pour les autres ce mot reste inexpliqué. Toujours est-il qu'il a donné le français *roc*, l'espagnol *roque*, l'italien *rocco* et l'anglais *rook*. L'allemand médiéval a connu le terme *roche*, qui a été remplacé plus tard par *Turm*. On peut utiliser de même *castle* en anglais et *tour* etc. dans les langues romanes. Les dictionnaires parlent d'un éléphant (ou même d'un chameau) surmonté d'une tour. Les Européens, qui ne connaissaient pas ces animaux, auraient-ils confondu char de guerre et éléphant?

Fait bizarre: le mot *roc*, nom d'un énorme oiseau mythique, "oiseau roc",

allemand "Vogel Ruch" (voir Les Mille et Une Nuit), serait le même mot que *roc*, la tour aux échecs... Voyez-vous le rapport?

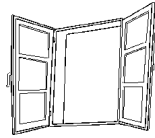
Der Kampfelefant. Das Arabische ist bei *fil* (Elefant) geblieben. Dasselbe Wort verwendet das Spanische, *alfil*. Das Italienische hat diese Bezeichnung übernommen und einem ähnlich klingenden Wort angeglichen: *alfiere* (Läufer) *analfiere* (Fähnrich), das ebenfalls aus dem Spanischen stammt: *alférez* (Leutnant, früher Fähnrich), das dem arabischen *fâris* entspricht, Partizip präsens aktiv der Wurzel f-r-s (s. o.).

Auch das Deutsche hat das spanische Wort übernommen: mittelhochdeutsch *altvil*, das volksetymologisch zu *der alte* entstellt wurde. Im 17. Jh. trat an die Stelle des wirklich unpassenden Wortes *Läufer*, wieder ein Befehlsempfänger des Herrschers.

En français le mot espagnol devint *alfin*, *aufin* (XIe au XVe siècle). Certains opinent que le titre de *Dauphin* (d'abord *Dalfin* et *dalphin*), cognomen des seigneurs du Dauphiné, puis titre du fils aîné du roi de France, serait ce même mot (d'alfin, d'aufin). C'était ou proboscidien? Ce terme fut remplacé par *le fol*, *fou*, probablement "le fou du roi" de par la position de la pièce, ou à cause de son déplacement irrégulier par rapport aux autres pièces?

English uses *bishop*, which is a bit surprising. The elephant completely forgotten, and the fool somehow out of place? A more worthy name was chosen.

If you think you have reached the end of that tale of influence and error, you're mistaken. Why, even the humble expression *chessmen* may have two parents: chessmen is originally *chessmeyne* (chess-company). *Meinie* is an archaic word meaning 'household, retinue', from Old French *meiné*, *mesné*, corresponding to Provençal *mesnada*, from Latin **mansionata*.



Peter Sieber
Zürich

Keine Fremdsprache ohne Erstsprache

Aktuelle Voraussetzungen für die Hochdeutschförderung¹

Die Diskussionen um Sprachförderung waren in den letzten Jahren von Fragen des Fremdsprachenlernens dominiert. Dabei ist die Einsicht gewachsen, dass die Fähigkeit, über mehr als eine Fremdsprache zu verfügen, in der Gegenwart und in Zukunft eine unabdingbare Voraussetzung für gut ausgebildete Menschen darstellt. Deshalb wurde im Rahmen der Eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) intensiv an einem Gesamtsprachenkonzept gearbeitet. Zu einem 'Gesamtsprachenkonzept' gehört allerdings auch eine ausdrückliche und differenzierte Auseinandersetzung mit der Erstsprache oder – wie es im Gesamtsprachenkonzept heisst – mit der lokalen Landessprache.

Seit der Veröffentlichung des Gesamtsprachenkonzepts 1998 ist nebst der Diskussion um den Fremdsprachenunterricht in Französisch und in Englisch, insbesondere um deren Beginn und Abfolge, in neuerer Zeit in der Deutschschweiz eine deutlich stärkere Auseinandersetzung mit dem Deutschen als Erstsprache festzustellen. Für diese neue Gewichtung lassen sich mindestens zwei sehr unterschiedliche Begründungen ausmachen:

Einerseits scheint bei manchen die Befürchtung vorhanden zu sein, dass die starke Orientierung an Fremdsprachen zu einer Vernachlässigung der Erstsprache führen müsse. Dahinter steckt oftmals die – ebenso simple wie falsche – Meinung, dass wir Menschen nur über eine eng begrenzte Menge von Sprachlernfähigkeit verfügen. Und wenn diese auf mehrere Sprachen aufgeteilt werde, bleibe für jede Sprache nur wenig. Ein Mehr an

Fremdsprachenlernen müsse so fast zwangsläufig zu einem Weniger an Kompetenz in der Erstsprache führen. Solche Vorstellungen gehen meist auch einher mit der über lange Zeit unhinterfragten Ideologie, dass Menschen grundsätzlich einsprachig seien und erst auf der Basis einer stark gefestigten Erstsprache weitere Sprachen lernen könnten. In diesem Zusammenhang wird schon seit Jahrzehnten vor den „Gefahren der Zweisprachigkeit“ (Leo Weisgerber, 1965) gewarnt. Aber: Schon die tatsächlichen Lebensverhältnisse eines grossen Teils von Sprachbenutzern strafen diese Vorstellungen Lügen. Andererseits wird aus dem Wissen und der Erfahrung heraus argumentiert, dass auch Fremdsprachenlernen nicht ohne Förderung der Erstsprache auskommt. Hier wird die Förderung der Erstsprache – oder der lokalen Landessprache, wie man mit Blick auf die multilingualen Verhältnisse in vielen Schulen präziser sagen müsste – im Zusammenhang gesehen mit der notwendigen Sprachförderung insgesamt. Unter diesem Blickwinkel soll im Folgenden die Diskussion um den Deutschunterricht näher beleuchtet werden.

Noch nie so hohe Anforderungen

Gerade die PISA-Studien haben uns den Blick dafür geschärft, dass zu keiner Zeit Sprachförderung so nötig und so wichtig war wie in der Gegenwart, denn niemals bisher sahen sich so viele Menschen so hohen sprachlichen Anforderungen gegenüber wie heute. Die PISA-Ergebnisse haben

Kommentar zu diesem Beitrag auf Seite 65 (Italienisch) und on-line (Deutsch): www.babylonia-ti.ch

einer breiteren Öffentlichkeit etwas ins Bewusstsein gerückt, was unter Fachleuten eigentlich längst bekannt war. Es ist denn auch auffällig, wie lange es bei uns braucht, bis wahrgenommen wird, was eigentlich schon lange Tatsache ist.

Bereits aus den 90er-Jahren sind die Ergebnisse der IEA-Lesestudie bekannt. Diese Studie – die erste internationale im sprachlichen Bereich, an der die Schweiz teilgenommen hat – untersuchte die Lesefertigkeiten der 9- und 14-Jährigen in einem internationalen Vergleich.² Schon damals wurde bei einem insgesamt „sehr guten Ergebnis der Schweizer Jugendlichen“ auch festgehalten: „Während die regionalen Leistungsunterschiede vernachlässigt werden können, sind die Unterschiede zwischen den landessprachigen und den fremdsprachigen Jugendlichen [...] besorgniserregend.“ (EDK 2000: Studien und Berichte 10, S. 25). Das war anfangs der Neunzigerjahre, die Gesamtergebnisse wurden 1996 veröffentlicht.

Eine weitere Studie hätte hellhörig machen können: Die Untersuchungen bei Erwachsenen in der Schweiz zu den grundlegenden Fertigkeiten im Lesen von Prosatexten und Dokumenten sowie im Rechnen in Texten: die sogenannte IALS-Studie.³ Sie hat deutlich gemacht, dass die Leistungen der Erwachsenen Grund zur Sorge sind: 13-19 % der erwerbstätigen Bevölkerung in der Schweiz verfügen nicht über die nötigen grundlegenden Kompetenzen. Im Fazit eines EDK-Berichts ist denn auch zu lesen: „Aufgrund dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, wie weit grössere Teile der Bevölkerung auf eine kommende Informationsgesellschaft vorbereitet sind. Dies stellt nicht nur für das traditionelle Bildungswesen, sondern auch für die Institutionen der Weiterbildung und für die Wirtschaft eine Herausforderung dar. Es gilt in der Weiterbildung nicht nur in die Bereiche der Spitzentechnologie, sondern

vermehrt auch in jene der Grundkompetenzen zu investieren. Ohne eine solche zweigleisige ‘Bildungsoffensive’ droht der ungenügende Bildungsstand grösserer Teile der Bevölkerung zu grossen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Problemen zu führen.“ (EDK 2000: Studien und Berichte 10, S. 28).

Die Ergebnisse der IALS-Studie wurden 1999 veröffentlicht – und fanden schon etwas mehr öffentliche Aufmerksamkeit als die frühere Lesestudie. Doch erst mit PISA ist – auch bei den Lehrenden – das Interesse an detaillierterer Information zu Fragen der Sprachfähigkeiten und des Sprachgebrauchs gewachsen.

Bisher hat sich die Diskussion über den Deutschunterricht weitgehend auf Fachkreise beschränkt. Dort ist sie aber breit und intensiv geführt worden. Das zeigt nicht zuletzt das rege Interesse, das die Deutschschweizer Deutschdidaktik in den Fachdiskussionen der anderen deutschsprachigen Ländern findet, seien dies die innovativen Sprachbucharbeiten des Ehepaars Elly und Hans Glinz, seien dies Konzepte des Dialogischen Lernens, wie sie von Peter Gallin und Urs Ruf hier schon seit langem vertreten werden, seien dies Ansätze zur Leseförderung, wie sie v.a. durch Andrea Bertschi-Kaufmann in die deutsche Diskussion eingebracht werden.

Entwicklung des Deutschunterrichts

Wie stark sich die Entwicklung des Deutschunterrichts hierzulande auch durch Kontinuität auszeichnet, mag der Umstand erhellen, dass wegweisende Entwicklungen in den 70er-Jahren mit der Neukonzeption einer Sprachbuchreihe – dem Schweizer Sprachbuch – eingeleitet worden sind. Die Hauptautoren haben sich seit damals bis in die heutige Zeit aktiv in die Diskussionen eingeschaltet, publiz-

stisch insbesondere mit ihrem umfassenden Band zum Schweizer Sprachbuch: *Sprachunterricht – Theorie und Praxis*, der 1997 in Zürich erschienen ist. Und jetzt – kurz nach dem 80. Geburtstag, den Elly Glinz am vergangenen 1. Mai hat feiern können – dürfen sie zur Kenntnis nehmen, dass ihre Anregungen für eine Aufwertung des Deutschunterrichts auf fruchtbaren Boden gefallen sind und nun schon von zwei jüngeren Generationen auch auf ihren Fundamenten weiterentwickelt werden.

Jetzt ist es aber auch an der Zeit, Fragen um den Deutschunterricht in einer breiteren Öffentlichkeit zum Thema zu machen. Dabei soll ein kurzes Schlaglicht auf die Entwicklung der Diskussion in den letzten Jahrzehnten den Blick dafür schärfen, was heute Not tut. Als Strukturierungshilfe kann uns ein traditionsreiches didaktisches Modell dienen, das den Unterricht im Spannungsfeld eines ‘Didaktischen Dreiecks’ zwischen LehrerIn, SchülerIn und Gegenstand situiert. Ergänzend zu diesem Dreieck ist in jüngerer Zeit auch das soziale Umfeld der Schule, in dem das didaktische Dreieck angesiedelt ist, in den Blick gekommen:

Die 60er- und 70er-Jahre waren geprägt durch eine Fokussierung der Achse Lehrer-Gegenstand – wir können dies als Sachorientierung charakterisieren. Das war die grosse Zeit der Curriculumforschung, die mit dem Anspruch angetreten ist, die Schule zu verändern und zu verbessern durch die ‘Revision des Curriculums’. In den 70er-Jahren wurden denn auch in der Schweiz erstmals grosse Anstrengungen unternommen, durch neue Curricula eine Verbesserung des Unterrichts herbeizuführen. Das Projekt ‘Schweizer Sprachbuch’ mit seinem starken Bezug zu den Lehrplänen der Innerschweiz ist ein typisches Beispiel dafür: Erstmals wurde eine Sprachbuchreihe konzipiert, die von der 2. bis zur 9. Klasse von einem einheitlichen Konzept der Sprach-

förderung ausging.

Ende der 70er-Jahre und in den 80er-Jahren kam eine andere Achse des didaktischen Dreiecks vermehrt in den Blick. Prägend dafür war die Erfahrung, dass allein auf der Ebene der Lehrpläne keine hinreichende Verbesserung des Unterrichts zu erreichen war. Dabei erhielten die konkreten Unterrichtssituationen vermehrte Aufmerksamkeit: die Achse Lehrer-Schüler. Schlagwort wurde die 'Schülerorientierung'. Man erhoffte sich durch eine stärkere Berücksichtigung der Schülerinteressen und -bedürfnisse einen veränderten Unterricht. Dass Schülermeinungen und Schülererfahrungen vermehrt beachtet werden müssen, ist für uns heute eine Selbstverständlichkeit, auch wenn Schülerorientierung nach wie vor leichter als Postulat zu vertreten als im realen Unterricht zu verwirklichen ist. Nicht zufällig fallen in diese Zeit die heftigen Diskussionen um den Sprachgebrauch im Unterricht, um den Einsatz vom Mundart und Standardsprache.

In den 80/90er-Jahren – und gleichsam als Weiterentwicklung oder Ausdifferenzierung einer Schülerorientierung – rückte die Achse Schüler-Gegenstand ins Zentrum des Interesses: Was geschieht eigentlich, wenn man eine Sprache, wenn man Schreiben lernt? Wie baut sich die Welt in den Köpfen der Lernenden auf? Das wurden zentrale Fragen, die untersucht wurden und an denen noch immer weitergeforscht wird. So wissen wir heute, dass sich Lernen durch grosse Anteile an Eigenaktivität und Konstruktion auszeichnet: Lernen ist ein aktiver, konstruktiver und kreativer Prozess. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass auf diesem Hintergrund jene Achse des didaktischen Dreiecks besonders betont wird, die die Beziehungen zwischen dem Lernenden und den Gegenständen herausstellt – eben die Lernerorientierung. Dabei ist in der Sprachförderung vermehrt auch die Breite der

Sprachverarbeitung sichtbar geworden: die Vielfalt der Herkunft, die sozialen und geschlechtsspezifischen Unterschiede mit den daraus resultierenden Unterschieden im Ausbau der Sprachkompetenz. Das hat den Blick ausgeweitet auf das System, in dem Sprachförderung stattfindet.

Der Lernprozess und das Umfeld

Seit den 90er-Jahren ist denn auch zu beobachten, dass vermehrt das Umfeld, in dem das didaktische Dreieck situiert ist, ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Sei es auf der institutionellen Ebene, wo Schulen als teilautonome Schulen ihr eigenes kulturelles und soziales System aufzubauen und zu gestalten versuchen, sei es aber auch innerhalb der einzelnen Klassen, die durch eine zunehmende Heterogenität geprägt sind und damit auch ein Abbild der viel heterogeneren Welt ausserhalb der Schule zeigen. Die stärkere Berücksichtigung des sozialen Umfelds hat u.a. dazu geführt, dass in manchen multikulturellen Klassen die Standardsprache als selbstverständliche Umgangssprache in allen Situationen Verwendung findet – eine Entwicklung, die zunehmend mehr sprachbewusste Lehrkräfte in allen Klassen unterstützen. In der Gegenwart hat Sprachförderung unter nicht nur medial veränderten Voraussetzungen zu erfolgen. Sprachförderung muss die vielfältigen medialen Erfahrungen einbeziehen; sie kann aber bei der jüngeren Generation auch von anderen Veränderungen ausgehen. An erster Stelle ist hier der unproblematischer gewordene Umgang mit Normen und Leistungsanforderungen zu nennen. Die Schule kann die vermehrte Leistungsbereitschaft der jungen Generation aufnehmen, genauso wie sie auf die geforderte und geförderte Sozialkompetenz und die verstärkte individuelle Ausdrucksfähigkeit reagiert. Sie muss allerdings auch damit leben lernen, dass für heutige

Jugendliche Schule ein Lebensraum unter vielen anderen ist, mit Regeln und Anforderungen, die Geltung spezifisch in diesem Umfeld haben.

Das macht es einfacher, die für den Auf- und Ausbau der Sprachfähigkeiten notwendigen Muster und Routinen im Umgang mit Sprache allmählich aufzubauen. Doch erfolgt dieser Aufbau nicht von allein. Entsprechende sprachliche Vorgaben sind nötig und ein Ambiente, in dem angstfrei über inhaltliche wie auch über sprachliche Probleme gesprochen und geschrieben, gelesen und ausgetauscht werden kann. So gesehen ist jeder Unterricht auch Sprachunterricht – guter oder weniger guter; und immer mit Folgen. Als Lehrerinnen und Lehrer, als Dozierende sind wir, ob wir es wollen oder nicht, nicht nur fachliche und menschliche – sondern auch *sprachliche* Vorbilder. Wie aufmerksam *wir* mit Sprache umgehen, wie weit wir die Schüler und Studenten teilhaben lassen an unserem Sprachgebrauch, an unseren Lektüren, an dem, was wir sprachlich gestalten, an dem, was uns gefällt und auffällt an Sprache – all dies prägt die Möglichkeiten mit, die dem Ausbau der Sprachfähigkeiten geboten werden. Darüber hinaus macht die Orientierung an der Schule als System deutlich, dass nebst den einzelnen Lehrkräften auch die Schulen sich um den Auf- und Ausbau einer Sprachkultur bemühen müssen. Die öffentliche Diskussion um Sprachförderung bietet dafür gute Voraussetzungen.

Verbindung mit anderen Fächern

Weil Sprachfähigkeiten nötiger denn je sind, muss die Sprachförderung vermehrt mit andern schulischen Fächern verbunden werden. Wenn Ziele und Kriterien gesetzt sind und transparent gemacht werden, können sprachliche Leistungen auch vernünftig beurteilt werden. Voraussetzung dafür ist allerdings ein breiteres Wis-

sen über Kriterien von sprachlichen Leistungen. Mit dem Europäischen Sprachenportfolio liegen für die Fremdsprachen Kompetenzskalen vor, die Selbst- wie Fremdeinschätzungen in einem Detaillierungsgrad ermöglichen, der bis anhin nicht greifbar war. Kompetenzbeschreibungen – wenn auch unter anderen, erweiterten Perspektiven – müssen auch für die Erstsprache entwickelt werden. Vorschläge für entsprechende Projekte sind auf dem Tisch der EDK. Die Zeiten für konzentrierte Förderungsbemühungen in der Erstsprache waren also auch schon schlechter. Heute ist unbestritten, dass Fremdsprachenkompetenzen für ein erfolgreiches und erfreuliches Leben in unserer Gesellschaft wichtiger geworden sind – gleichsam unter dem Motto ‘Einsprachigkeit ist heilbar!’ Auf diesem Hintergrund lässt sich die Einsicht in die Notwendigkeit des Ausbaus der Kompetenzen in der Erstsprache leichter deutlich machen. Notwendig für konkrete Verbesserungen ist allerdings ein differenziertes Wissen über Sprache(n) und ihren Erwerb. Dafür werden mit der Schaffung von Pädagogischen Hochschulen neue Möglichkeiten eröffnet. An Beispielen illustriert: In Zürich wird an der Pädagogischen Hochschule gegenwärtig im Bereich Forschung & Entwicklung ein Schwerpunkt ‘Sprachen lernen’ aufgebaut, der die beiden Bereiche ‘Deutsch lernen’ und ‘Fremdsprachen lernen: Französisch und Englisch’ umfasst. Und die Fachhochschule Aargau, Pädagogik, hat mit der Gründung eines ‘Zentrums Lesen’ ihrerseits die bisherigen Aktivitäten in der Leseförderung gebündelt. Das sind Schritte, die uns – so ist zu hoffen – einer verstärkten Sprachförderung näher bringen. Als oberstes Ziel kann gelten: Schülerinnen und Schülern die Gewissheit vermitteln, dass sie sprachlich etwas können! Denn die Entwicklung der Sprachfähigkeiten ist am Ende der Schulzeit keineswegs abgeschlossen. Sie muss

nach der Schule weitergehen. Die Bereitschaft, sprachlich weiterzulernen, ist also ein dringendes Erfordernis. Alle Schüler und Schülerinnen müssen deshalb im Unterricht die Erfahrung machen können, dass sie sprachlich bereits etwas können. Nur so ist Gewähr geboten, dass sich *mehr* Schülerinnen und Schüler ein notwendiges Weiterlernen zutrauen und sich dafür einsetzen.

Anmerkungen

¹ Geringfügig erweiterte Fassung des gleichnamigen Artikels in der Beilage ‘Bildung und Erziehung’ der Neuen Zürcher Zeitung vom

22. Mai 2002, S. 85.

² Notter, Philipp / Meier-Civelli, Ursula / Nieuwenboom, Jan W. / Rüesch, Peter / Stoll, François (Hrsg.) (1996): Lernziel Lesen: Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz (= Pädagogik bei Sauerländer; Schwerpunkt: Sprachwissenschaft, Volksschuldidaktik; 22). Aarau: Sauerländer.

³ Notter, Philipp / Bonerad, Eva-Marie / Stoll, François (1999): Lesen - eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum ‘International Adult Literacy Survey’ (= Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme). Chur/Zürich: Rüegger.

Peter Sieber

Prorektor der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Wissenschaftspreis für Deutschdidaktik

Den Erhard-Friedrich-Preis für besondere Leistungen in der Deutschdidaktik erhält in diesem Jahr

Privatdozent Dr. Peter Sieber

Prorektor für Forschung, Entwicklung und Dienstleistung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Mit Peter Sieber wird ein junger Wissenschaftler geehrt, der dem Deutschunterricht in Theorie und Praxis sowie der Lehrerbildung in der Schweiz, in Deutschland, Österreich und Italien wichtige Impulse gegeben hat. Besonders hervorzuheben sind seine Beiträge zur Schreibforschung und Textlinguistik, zum sprachlichen Lernen und zur Deutschdidaktik. Peter Sieber hat zur Klärung des Verhältnisses von Standardsprache und Mundart beigetragen, die bisher kaum untersuchten Sprachfähigkeiten von Heranwachsenden gründlich erforscht und Veränderungen kommunikativer Muster in der Schriftlichkeit als *Parlando* beschrieben.

Publikationen von Peter Sieber (in Auswahl):

Bücher:

Mundart und Hochdeutsch im Unterricht (4. Auflage 1994, herausgegeben mit Horst Sitta),

Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! (1994)

Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit (1998)

Aufsätze:

Zum Verhältnis von Dialekt und Standardsprache in den Deutschschweizer Schulen (1994)

Konzepte des Lernens – Bilder von Lernenden (1994/ 1995)

Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik (1998)

Schreiben lernen – von der Defizit- zur Entwicklungsorientierung (1998)

Wissenschaftliche Tätigkeiten:

Fachgutachter beim europäischen Entwicklungsprojekt *Sprachfördernde Allgemeinbildung* und bei der Umsetzung des PISA-Projekts in der Schweiz.

Urge un progetto di educazione -linguistica comprensivo di L1 e L2

Un commento all'articolo di Peter Sieber

*Dieser Beitrag ist auf Deutsch on-line
verfügbar:
www.babylonia-ti.ch*

Con la scelta del titolo “Non si dà lingua straniera senza lingua madre” (“*Keine Fremdsprache ohne Erstsprache*”) Peter Sieber grava l’articolo di notevoli aspettative. Spontaneamente ci si immagina un discorso che ruota attorno alle L2 – in prima posizione nel titolo – e in particolare all’importanza che la L1 assume per l’acquisizione delle L2. Il sottotitolo (“Premesse attuali per la promozione del buon tedesco” / *Aktuelle Voraussetzungen für die Hochdeutschförderung*) corregge però questa impressione e in effetti il contributo verte anzitutto sulla situazione del tedesco L1, che, dopo diversi anni di pronunciata attenzione per le L2, starebbe ritornando in auge, soprattutto per due ragioni:

- la prima coincide con un timore oggi ancora diffuso, secondo cui la valorizzazione (eccessiva?) delle L2 penalizzerebbe la L1, sia perché si pensa all’uomo come un essere monolingue sia perché si accredita la logica del “prima e del dopo”, prima viene l’acquisizione di buone competenze in L1 e solo dopo si può passare ad imparare altre lingue.
- la seconda vede la necessità di un miglioramento dell’apprendimento della L1 come parte di un progetto di formazione linguistica complessivo.

Dopo la critica del primo argomento l’autore fa proprio il secondo e, facendo riferimento ai risultati dell’indagine PISA e ad analoghe inchieste precedenti, sottolinea la gravità di una situazione in cui 1 giovane su 5 nel nostro paese non dispone delle competenze necessarie per leggere e capire un testo scritto. Da qui l’esigenza di

un dibattito che esca dal ristretto ambito degli specialisti per essere allargato ad un pubblico più ampio e che tenga conto di quanto avvenuto negli ultimi decenni. Per sommi capi l’autore ripercorre le tappe che hanno segnato la discussione degli ultimi decenni: negli anni ’60 e ’70 ci si è concentrati sull’asse docente-contenuti dando importanza alla riforma dei programmi. Nel periodo seguente l’attenzione si è spostata sull’asse docente-allievo e in particolare sulle dinamiche sociali e didattiche che caratterizzano il rapporto educativo. Infine nel periodo degli anni ’80 e ’90 ci si è concentrati sull’asse allievo-contenuto ponendo la questione del ruolo dell’allievo nella costruzione della conoscenza. Negli ultimi anni, sotto la spinta di un’eterogeneità degli allievi in forte aumento, si nota pure una maggiore considerazione del contesto istituzionale e socio-culturale.

Muovendo da questo quadro di riferimento Peter Sieber formula alcune proposte per il miglioramento dell’insegnamento della L1:

- la necessità di considerare la molteplicità delle esperienze dei giovani, anche da un punto di vista della pluralità dei media e tenendo conto di un ruolo meno rigido delle norme linguistiche;
- l’esigenza di un’assunzione di responsabilità formative nell’ambito linguistico da parte di tutti i docenti e di uno sforzo per migliorare la nostra cultura linguistica;
- l’opportunità di avere a disposizione degli standard, come ad es. quelli definiti dal “Portfolio europeo delle lingue”, per migliorare la valutazione;

- dal punto di vista istituzionale è indispensabile che le nuove Alte scuole pedagogiche facciano uno sforzo di ricerca creando appositi centri di competenza che dovrebbero avere delle ricadute dirette sulla formazione degli insegnanti. Da questo punto di vista in diverse ASP si stanno facendo i primi passi, ad es. a Zurigo e a Aarau.

E' difficile non essere concordi con Peter Sieber. Ma la sua riflessione e le sue proposte si profilano più per aver elegantemente evitato il problema e più per quello che non dice che per quello che discute. In effetti, una volta acquisito il principio che una buona competenza in L1 è essenziale sia, in generale, per affrontare la vita sia, in particolare, come risorsa per ogni tipo di apprendimento, e quindi anche quello in L2, occorre entrare nel merito specifico della relazione tra L1 e L2 che si pone a vari livelli: quello pedagogico-didattico con riferimento ai presupposti cognitivi e quello istituzionale con riferimento al curriculum, al ruolo degli insegnanti, ecc. E' difficile immaginare che il miglioramento nell'insegnamento della L1 possa portare a risultati validi se non avviene sullo sfondo delle problematiche che accomunano tutte le discipline, essendo la L1 il veicolo principale dell'apprendimento, e per quanto ci concerne in particolare tutte le lingue che, ovviamente, operano su un contenuto comune e dovrebbero condividere buona parte degli obiettivi. In quest'ottica, precisabile nei termini di un progetto di educazione linguistica che integri L1 e L2, può essere stimolante ragionare almeno su tre aspetti importanti:

- primo, il rapporto tra L1 e L2 va costruito perché di fatto nella realtà scolastica è quasi inesistente benché se ne parli ormai da molto tempo. Nella pratica quotidiana gli insegnanti di L1 fanno il loro lavoro senza preoccuparsi di quanto fanno quelli di L2 e viceversa. Si tratta di

un rapporto all'insegna più dell'odio e della diffidenza reciproca che dell'amore e della volontà di dialogare e cercare soluzioni comuni a problemi comuni. E' evidente come siano in gioco aspetti di mentalità e di identità professionale: le rappresentazioni reciproche sono caratterizzate soprattutto da luoghi comuni, ad es. quello delle troppe L2 che incidono negativamente sull'apprendimento delle L1 sia perché ne occupano lo spazio sia perché sovraccaricano cognitivamente gli allievi.

A livello di programmi e di piani quadro la situazione non è molto diversa anche se si notano i primi sforzi per un'integrazione curricolare.

- secondo, la scuola sembra essere caratterizzata tanto da un sovraccarico di contenuti e di richieste quanto da un forte aumento dell'eterogeneità linguistica e culturale degli allievi. Si tratta di aspetti che direttamente o indirettamente incidono anche sull'acquisizione di buone competenze in L1. In particolare mettono sempre più in difficoltà gli insegnanti. I docenti di lingua materna ad es. si trovano ad insegnare la L1 a molti allievi per i quali di fatto è una L2.
- terzo, sappiamo che sullo sfondo di un territorio comune, quello del lavoro sulla lingua, fra L1 e L2 ci sono certo diversità, ma soprattutto molte possibilità di convergenza e di sinergie, sia nei contenuti (saper dichiarativi) sia e soprattutto nelle strategie (saperi procedurali): le modalità di comprensione di un testo sono sostanzialmente uguali in L1 come in L2 e quindi lo sviluppo di adeguate competenze nella lettura – tanto per fare il riferimento ai problemi sollevati da PISA – potrebbe trarre notevole vantaggio da un lavoro comune. Anche sul piano cognitivo, quindi delle modalità specifiche di acquisizione delle lingue, vi sono elementi di stretta relazione e interdipendenza tra L1 e L2.

Se questi tre aspetti – rapporto L1-L2 da costruire, sovraccarico della scuola e dei docenti, notevoli potenzialità di convergenza e sinergia tra L1 e L2 – hanno un senso, allora si tratta di operare nell'ottica di un progetto di formazione linguistica comune per tutte le lingue. Da insegnamenti diversi nelle diverse lingue occorre passare ad un insegnamento il più possibile convergente e pertanto capace di razionalizzare l'uso delle proprie risorse. A questo scopo occorre un grosso lavoro di definizione comune degli obiettivi e delle competenze da raggiungere e da questo punto di vista il Portfolio europeo delle lingue fornisce una base sicuramente valida e interessante. Occorre però lavorare anche su una didattica convergente che ad es. sia in grado di coordinare il lavoro sulle strategie di lettura (comprensione e interpretazione dei vari tipi di testo), di scrittura, di espressione orale, ecc.

In questo modo vi sarebbe la possibilità di contribuire alla riduzione della pressione sulla scuola e a fornire agli insegnanti nuove possibilità per gestire situazioni linguisticamente e culturalmente complesse. Il ruolo della formazione degli insegnanti nelle nuove ASP è indubbiamente decisivo per muoversi in questa direzione, e in questo Peter Sieber ha senz'altro ragione. Ci vorrebbe però una dose maggiore di convinzione e di coraggio circa le effettive possibilità di convergenza e sinergia tra L1 e L2. In questo senso ciò che urge non è semplicemente un programma per favorire la L1 (o la lingua del luogo o lingua d'insegnamento), ma un progetto per una formazione linguistica globale. Altrimenti, al di là delle belle parole, resterà la diffidenza verso le lingue, le L2 per intenderci, e si continuerà a marciare sul posto.

Gianni Ghisla



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

HASELBACH, Ph. (2001): *Zwischen Linie und Zone. Freiburgs Sprachgrenze in der Zeit von 1890 bis 1960. Ein Beitrag zur kantonalen Sprachgeschichte, Freiburg, Paulusverlag (Schriftenreihe der Deutschfreiburgischen Arbeitsgemeinschaft; Bd. 20).*



Das vorliegende Buch ist die Druckfassung einer Lizentiatsarbeit, die der Autor 1999 an der Universität Freiburg / CH vorgelegt hat. Der Inhalt ist in drei Hauptteile gegliedert: Teil I beschreibt den grösseren historischen Rahmen der territorialen Sprachenfrage, in Teil II geht es um die Gestalt der Sprachgrenze an sich und der umfangreiche Teil III versucht, die gesellschaftlich relevanten Aspekte und somit das Leben der Menschen allgemein mit der territorialen Sprachenfrage zu verbinden und die Veränderungen aufzuzeigen, die im Lauf der Zeit aufgetreten sind.

Gesamtschweizerische Perspektive

In der akribischen Manier des gewissenhaften Historikers hat der Autor umfangreiche und sicher zeitintensive Quellen- und Literaturstudien unternommen. Der aus historischer Sicht originelle Ansatz, sich über Sprachgrenzen und Sprachgebiete im Allgemeinen in Verbindung zur lokalen Sprachenfrage Gedanken zu machen und diese dann unter einem historio-geografischen Blickwinkel zu beleuchten, macht die Arbeit Haselbachs zu einem Gewinn und zu einem Muster für die Erschliessung kantonaler Sprachgeschichte. Die freiburgische territoriale Sprachgeschichte wird in eine gesamtschweizerische Perspek-

tive gesetzt – welsch- und deutschfreiburgische Positionen werden integriert dargestellt. Bei aller historischen Redlichkeit und Zielgerichtetheit hätte ein Blick über den historischen Tellerrand hinaus hin zu den sprach- und kulturhistorischen Arbeiten von Haas¹ oder Büchi² gezeigt, dass andernorts schon lange erfolgreich nach dieser Methode gearbeitet wird.

Die Sprachgrenze lebt

Haselbach schreibt die Gründe für die Veränderung der Sprachgebiete bzw. die Verschiebung der Sprachgrenze ursprünglich drei natürlichen Faktoren zu, die unmittelbar mit dem Menschen zusammenhängen: Geburtenüberschuss, Migration und Assimilation. “Diese drei Faktoren greifen ineinander und bilden dadurch den Komplex, der für die Veränderung von Sprachgebieten ausschlaggebend ist” (43). Dieser Ansatz ist vernünftig und wird – mit zahlreichen Zitaten aus den Quellen illustriert – übersichtlich und interessant zu lesen ausgeführt. Die Behauptungen allerdings, dass die Sprachforscher sich über die Entstehung der Sprachgrenze nicht im Klaren oder gar am Thema nicht interessiert seien (43) sowie dass sie mit den Resultaten der Volkszählungen eine Hassliebe verbinde (46) sind nicht nur falsch, sondern auch irreführend. Alleine die Bibliografie zur Auswertung der Volkszählung 90 hinsichtlich der Sprachenfrage³ legt eindrücklich Zeugnis ab für das seit langem existente und rege Interesse der Linguisten für die Belange der Sprachgrenze, der Binnenmigration und der Wichtigkeit statistischer Daten für die einschlägige Forschung.

1890-1960

Der Autor beschränkt den zeitlichen Rahmen seiner Untersuchungen auf die Spanne zwischen 1890 und 1960.

Die Begründung dafür ist, dass “vor der Zeit um 1890 die Sprachenfrage im Kanton Freiburg kein Gegenstand der Diskussion” gewesen sei. Darüber lässt sich streiten. Es sei hier bloss nochmals auf die oben angesprochenen Arbeiten von Haas und Büchi verwiesen, deren Inhalt und Bibliografien darauf schliessen lassen, dass die Sprachenfrage in Freiburg bereits vor 1890 sehr wohl ein Thema gewesen sein muss. Dass die Untersuchung nicht bis in die aktuelle Zeit hinein geführt werden konnte, ist angesichts der Tatsache, dass es sich dabei ursprünglich um eine Lizentiatsarbeit handelte, verständlich. Umso schöner wäre es, wenn die Zeit von 1960 bis zur Ablehnung des Gesetzes zur Förderung der Partnersprache bald aufgearbeitet würde – und dafür kann die vorliegende Arbeit Haselbachs vor allem dank der sorgfältigen Aufarbeitung und Erschliessung der historischen Quellen eine wertvolle Basis bzw. einen idealen Ausgangspunkt darstellen.

¹ HAAS, W. (2000): *Sprachgeschichtliche Grundlagen*. In: BICKEL, H. / SCHLÄPFER, R. (Hg.): *Die viersprachige Schweiz*. 2. Aufl. Aarau / Frankfurt a.M. / Salzburg: Sauerländer, S. 17-56. [1. Auflage: 1982]

² BÜCHI, Ch. (2000): “Röstigraben”. *Das Verhältnis zwischen deutscher und französischer Schweiz. Geschichte und Perspektiven*. Zürich: Verlag NZZ.

³ LÜDI, G. et al. (1997): *Die Sprachenlandschaft Schweiz. Eidgenössische Volkszählung 1990*. Bern: EDMZ.

Hanspeter von Flüe-Fleck
Wünnewil

* **WOLFF, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik.* Frankfurt a/M et al.: Lang. ISBN 3-631-38669-9, 421 S.**



In diesem Buch wird der Prozess des Lernens und Erwerbens einer Fremdsprache als Konstruktionsprozess beschrieben. Der hier verwendete Konstruktionsbegriff ist sehr viel

allgemeiner als der des so genannten radikalen Konstruktivismus, der die fremdsprachendidaktische Diskussion in den letzten Jahren stark beeinflusst hat. Das zugrunde gelegte Verständnis von Konstruktion geht von den kognitiven Verarbeitungsprozessen aus und sieht auch die Sprachverarbeitung, die als die Grundlage des sprachlichen Lernens verstanden wird, sowohl in ihrer rezeptiven als auch in ihrer produktiven Form als einen komplexen Konstruktionsprozess an, welcher der Förderung bedarf. Denn wenn Sprachenlernen mit Sprachgebrauch gleichgesetzt wird, wie das die Zweitspracherwerbsforschung heute gemeinhin tut, dann kommt der Sprachverarbeitung eine hohe Bedeutung zu. In diesem Buch wurde große Mühe darauf verwendet, die komplexen Prozesse der Sprachverarbeitung so verständlich darzustellen, wie es die Materie erlaubt. Das Buch richtet sich auch nicht an kognitive Linguisten oder Psycholinguisten, sondern vor allem an Fremdsprachendidaktiker und an praktizierende Fremdsprachenlehrer. Es versucht sie mit Erkenntnissen vertrauter zu machen, welche dem schulischen Fremdsprachenlernen neue Impulse geben können, bzw. fremdsprachendidaktische Ansätze, die in der Praxis bereits erprobt werden, mit theoretischen Erkenntnissen zu unterfüttern

um ihnen die noch fehlende Autorität zu geben.

* ***Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht. Herausgegeben vom Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (IFS) der Philipps-Universität Marburg.* (Ausgabe 33 (2002) Nr. 1: ISSN 0342-5576, 215 S.)**



stu. – Zentrale Aufgabe des IFS ist die Erfassung und Beschreibung der Literatur zur Fremdsprachenforschung, insbesondere zur Methodik und Didaktik des modernen

Fremdsprachenunterrichts. Ausgewertet werden eine Vielzahl von Publikationen und Materialien zu den häufig unterrichteten Fremdsprachen, darunter nicht nur die wichtigen deutschen und viele internationale Fachzeitschriften, Monographien und Sammelbände, sondern auch neue Lehrwerke und Lehrmaterialien, "Graue Materialien" und Lernsoftware. Die Literaturdatenbank enthält zur Zeit mehr als 43.000 Einträge. Jeder Eintrag wird kurz beschrieben und auf der Basis eines periodisch aktualisierten Thesaurus differenziert verschlagwortet. Vierteljährlich werden aktuelle Auszüge aus dieser Datenbank in der *Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht* veröffentlicht. Ein einzelner Band dieser annotierten Bibliographie besteht aus einem Fachliteraturverzeichnis und einem Lehrmaterialverzeichnis (hinzu kommt, in der jeweils ersten Ausgabe eines Jahrgangs, das Forschungsregister "Sprachlehrforschung und Sprachunterricht", in dem Projekte aus dem deutschsprachigen Raum erfasst werden, die dem IFS gemeldet werden). In beiden Verzeichnissen

bestehen drei verschiedene Suchmöglichkeiten: Suchen kann man nach Autoren (Autorenregister), nach thematischen Aspekten (Schlagwortregister) und auch – und das ist speziell – nach den in den ausgewerteten Aufsätzen und Büchern besprochenen Autoren, literarischen Werken, Tests, Lehrwerken u.ä. (separates Register).

Die Daten sind noch nicht *online* recherchierbar, aber auf Anfrage führen die MitarbeiterInnen des Instituts gezielte Deskriptoren- und Volltextrecherchen zu fremdsprachenbezogenen Themen durch. Abonnenten der Bibliographie können diesen Dienst bis zu viermal jährlich gratis beanspruchen.

Ein Jahresabonnement kostet ca. sFr. 60.-, Einzelhefte ca. sFr. 20.- (jeweils zzgl. Versandkosten). Weitere Informationen und Bestellungen: <http://www.uni-marburg.de/ifs/datenbank/literatur.html>

Envol, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2001 und 2002.



Das neue Französischlehrwerk *Envol* präsentiert sich nun komplett vom 6. bis zum 9. Schuljahr, so dass - überblicksmässig und einzig aus der Sicht einer Lehrmittelautorin -

eine erste Einschätzung vorgenommen werden kann.

Das Lehrwerk setzt sich auf jeder Schulstufe aus traditionellem Lehrbuch, Schülerarbeitsheft, modular einsetzbaren Themenheften und diversen Zusatzmaterialien wie CD, Video, Lerntrainer und Lehrerkomentaren zusammen.

Erstes besticht das Lehrwerk durch seine Fülle von Material, und zwar

von interessantem Material, was in Französisch-Lehrwerken doch eher selten anzutreffen ist. Autoren und Autorinnen haben es verstanden, Inhalte und Themen für die Schüler und Schülerinnen informativ und anspruchsvoll zu gestalten und dabei ihrer kognitiven und sprachlichen Entwicklung Rechnung zu tragen, und dies auch noch in einem jugendgerechten Sprachregister. Während auf Stufe 5 vorwiegend Themenfelder wie Alltag, Schule und Familie und auf Stufe 6 landeskundliche Beschreibungen zur Romandie im Zentrum stehen, so sind die Inhalte der Stufen 7 – 9 sehr komplexen Themen aus Wissenschaft und Technik oder der Lese- und Schreibkompetenz verschiedener Textsorten gewidmet. Die je 8 Module der Stufen 7-9 nehmen jeweils die Themen der *unités* im Buch auf und ergänzen sie mit verschiedenartigen Lesetexten auf drei Niveaus, z. B. Weltraumfahrt, Antarktis, Paris, Comics (Stufe 8), oder Medien, Umwelt, Musik (Stufe 9). Damit erweitert *Envol* nicht nur das Weltwissen der Schüler und Schülerinnen, sondern bietet den Lehrkräften auch eine echte Praxishilfe zur Binnendifferenzierung; durch eine Zweiteilung der Materialien für die Oberstufe berücksichtigt das Lehrwerk die schulischen Niveauunterschiede.

Der Aufbau der *unités* ist abwechslungsreich und dürfte einen lebendigen und herausfordernden L2-Unterricht ermöglichen.

Methodisch orientiert sich das Lehrwerk am kommunikativen Ansatz und stellt konsequenterweise den Aufbau von Wortschatz ins Zentrum. In den Schülerarbeitsheften zielen viele Übungen systematisch auf Wortschatzarbeit und –erweiterung, wobei ein Unterschied zwischen Repetitions-wortschatz, Kernwortschatz und Ergänzungswortschatz gemacht wird. Daneben wird die Lesekompetenz durch Lese- und Bearbeitungsstrategien von Texten als Vorbereitung auf ein späteres immersives Lernen

stark gefördert.

Lehrbuch und Schülerarbeitshefte bieten den Schülern und Schülerinnen viele abwechslungsreiche Übungsmöglichkeiten und echte Anlässe zum Aufbau der vier Fertigkeiten (und der dialogischen mündlichen Kompetenz). Am Ende jeder *unité* werden im Schülerarbeitsheft Testaufgaben zur Selbstevaluation angeboten; ein Selbsteinschätzungsraster (*bilan*) nach jeder *unité*, das die binnendifferenzierten und detaillierten Lernziele auf-führt, dienen den Schülern und Schülerinnen zur Kontrolle, ob sie die gesetzten Lernziele erreicht haben.

Die Grammatik wird in Funktion der Unterrichtsaktivitäten auf traditionelle Weise mit einer eher flachen Progression angeboten: So lässt die Einführung des *passé composé* fast zwei Jahre (*unité* 17) auf sich warten; dies steht im Widerspruch zur Forderung nach kommunikativer Kompetenz, zählen doch “erzählen” und “eigene Erfahrungen mitteilen” zu den wichtigsten kommunikativen Sprechakten. Recht geschickt und ohne allzu grossen Aufwand werden metakognitive Lerninstrumente wie Lernstrategien, Selbstreflexion und Lernjournal eingebaut. Die Rubrik *ce que j’apprends* bis zum *ce que j’ai appris* dient den Schülern und Schülerinnen dazu, sich über das eigene methodische Vorgehen Rechenschaft abzulegen, um daraus die weiteren Lernschritte zu planen. Vom Erscheinungsbild her wirkt das Lehrwerk attraktiv in seiner Gestaltung, übersichtlich und benutzerfreundlich im Gebrauch. Mit den Illustrationen wird immer eine Aktivität verbunden, so dass diese nie ins rein Dekorative abgleiten.

Eine Evaluation der Stufen 5 und 6 im Kanton Zürich wird zeigen, wie sich *Envol* in der Praxis bei der Schüler- und Lehrerschaft bewährt.

Francesca Waser Roncoroni
Bern

* FUNK, H. / KOENIG, M. / KOITHAN, U. / SCHERLING, T. in Zusammenarbeit mit S. Keller und M. Mariotta. (2002): *geni@l, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche, Kursbuch A1, Berlin und München, Langenscheidt. ISBN 3-468-47550-0*

* KELLER, S. / MARIOTTA, M. / SCHERLING, T. in Zusammenarbeit mit H. Funk, M. Koenig und U. Koithan (2002): *geni@l, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche, Arbeitsbuch A1, Berlin und München, Langenscheidt. ISBN 3-468-47551-9*



geni@l, das neue Lehrwerk von Langenscheidt für jugendliche AnfängerInnen ohne Vorkenntnisse, wird präsentiert als “die nächste Generation von *sowieso*”. Tatsächlich baut es eindeutig auf dem Konzept von *sowieso* auf, bringt aber einige interessante gestalterische und inhaltliche Neuerungen mit sich wie zum Beispiel die Berücksichtigung der Niveaustufenbeschreibungen des Europarates.

Gestaltung/Layout

Das durchwegs farbige Kursbuch wirkt durch die vielen aktuellen Fotos und humorvollen Illustrationen sehr jugendgerecht und motivierend. Das Arbeitsbuch ist schwarz-weiss gehalten, wird aber durch zahlreiche Fotos, Zeichnungen und Comics aufgelockert.

Aufbau/Inhalt

Das Inhaltsverzeichnis des Kursbuches mit den Rubriken *Themen/ Texte, Kommunikation, Grammatik und Lernen lernen* erlaubt den Lehrenden und den Lernenden eine rasche Orientierung. Die auf die Interessen von Jugendlichen ausgerichtete

ten Themen (Schule, Freizeit, Tiere etc.) sind durch authentische Texte und den Einbezug von neuen Medien und Kommunikationstechnologien wie Video, E-Mail, Internet und der vermehrt multikulturellen Schulrealität sehr zeitgemäss. Von Anfang an wird der Tatsache, dass Deutsch eine plurizentrische Sprache ist, durch landeskundliche Beispiele aus Österreich, der Schweiz und Deutschland Rechnung getragen. Die 15 jeweils 6 Seiten umfassenden Einheiten im Kursbuch erscheinen durch die ansprechende Präsentation der Inhalte und die vielen unterschiedlichen und häufig spielerischen Arbeits- und Übungsformen sehr abwechslungsreich. Besonderer Wert wird auf Kommunikation und Interaktion gelegt, aber auch die anderen Sprachfertigkeiten werden von Anfang an geübt. Jede Einheit enthält ausserdem Übungen zur Aussprache und Lerntipps und -strategien, die direkt umgesetzt werden. Drei "Plateaeinheiten" können zur Wiederholung und Vertiefung oder zum schnelleren Lernen benutzt werden. Trotz der Vielfalt an Aktivitäten ist der Aufbau der einzelnen Einheiten sehr übersichtlich. Das Kursbuch wird durch einen sorgfältig gestalteten Grammatikanhang und eine Wortliste ergänzt.

Auch das Arbeitsbuch ist klar strukturiert. Zu jeder Einheit gibt es eine kurze Zusammenfassung mit den wichtigsten Lerninhalten. Am Ende jeder Einheit werden die Lernenden in der kurzen Rubrik "Das kann ich schon" dazu aufgefordert, ihren Lernerfolg selbständig zu bewerten. Ausserdem enthält das Arbeitsbuch drei "Testtrainings" mit Lösungen im Anhang und einer Selbstaustwertungstabelle.

Im Hinblick auf eine Verwendung von *geni@l* an Tessiner Schulen lässt sich positiv hervorheben, dass nicht nur einige Comics und Zeichnungen von Tessiner SchülerInnen stammen, sondern dass sich auch sonst sehr viele Beispiele und Beiträge im Arbeits-

buch auf das Tessin und die Schweiz im Allgemeinen beziehen.

Zusatzmaterialien

In Vorbereitung sind Glossare in Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch, ein Lehrerhandbuch und ein umfassendes Medienpaket mit Audiokassetten bzw. Audio-CDs zu Kurs- und Arbeitsbuch, einer CD-ROM und einem Video. *geni@l* soll wie schon *sowieso* - durch Internet-Aufgaben (Online-Projekte) ergänzt werden.

Gesamteindruck

Der erste Eindruck ist überzeugend; *geni@l* präsentiert sich modern, kommunikativ und multikulturell. Das autonome Lernen wird verstärkt gefördert und es gibt Ansätze zur Binnendifferenzierung.

Barbara Etterich
Bern

* **Duden – Das Bedeutungswörterbuch (2002). Wortschatz und Wortbildung. Hg. von der Dudenredaktion. 3., neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim u.a., Dudenverlag (= Der Duden in 12 Bänden; Bd. 10). ISBN 3-411-04103-X.**



hf. - Alle, die nicht wissen, ob ihre Probleme akut oder aktuell sind, sie Ferien brauchen oder gebrauchen könnten oder ob ein Tapetenwechsel für sie ideal oder ideell

wäre, sind beim *Bedeutungswörterbuch* aus der Standardreihe *Der Duden in 12 Bänden* an der richtigen Adresse. Das Nachschlagewerk ist jetzt in 3., neu bearbeiteter und erweiterter Auflage erschienen. Der um 300 Seiten verstärkte Band behandelt mit

18 500 Stichwörtern, darunter 2 500 Neuaufnahmen, den Grund- und Erweiterungswortschatz der deutschen Sprache und bietet alle wesentlichen Informationen zu Wortschatz und Wortbedeutung. Äusserlich neu ist die übersichtliche Gestaltung des Wörterverzeichnisses, das die einzelnen Stichwörter grosszügiger und so für die Benutzerinnen und Benutzer leichter erfassbar anordnet. Das neue, zweifarbige Layout, die neue Typographie und das praktische Griffregister machen das Nachschlagewerk noch benutzerfreundlicher.

Für die Neuauflage wurde das *Bedeutungswörterbuch* nicht nur im Umfang deutlich erweitert, sondern auch im Konzept grundlegend erneuert. So enthält der vergrösserte und aktualisierte Stichwortbestand den Wortschatz des Zertifikats Deutsch. Damit eignet sich der Band auch hervorragend als Wörterbuch für alle Deutsch Lernenden. Er hilft zum einen beim korrekten Verstehen eines gesprochenen oder geschriebenen Textes und zum anderen beim richtigen produktiven Gebrauch der deutschen Sprache in Wort und Schrift. Jedes der Stichwörter ist mit grammatischen Angaben, Definitionen und Beispielen versehen. Dem Standard von Lernerwörterbüchern folgend, gibt der Band zu jedem Stichwort eine vollständige Ausspracheangabe in der IPA-Lautschrift.

Sehr hilfreich sind die 75 neuen Kästchenartikel zu leicht verwechselbaren Wörtern wie *effektiv* und *effizient* oder *real* und *reell*. Sie sensibilisieren für die Bedeutungsvielfalt der deutschen Sprache und verhelfen zu einem präzisen und korrekten Sprachgebrauch. Um die aktive und passive Sprachkompetenz zu verbessern, sind Kenntnisse der Wortbildungselemente unerlässlich. Deshalb enthält der Band rund 450 Sonderartikel, die die Systematik der Wortbildung im Deutschen anhand zahlreicher Beispiele anschaulich erklären. Dazu zählen beispielsweise die Einträge zu Präfixen wie

ent- und ver-, Suffixen wie -bar und -keit, aber auch zu Wortbildungselementen, die selbstständige Stichwörter mit eigenständiger Bedeutung darstellen und gleichzeitig produktiv an der Bildung neuer zusammengesetzter Begriffe beteiligt sind. Zum Beispiel *Öko-*: Ökobewusstsein, Ökoladen, Ökopolitik etc. Einführende und erklärende Informationen zu diesem zentralen Thema bietet das Vorwort in ausführlicher Form.

*** Duden – Redewendungen (2002). Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Hg. von der Dudenredaktion. 2., neu bearb. und aktualisierte Aufl. Mannheim u.a., Dudenverlag (= Der Duden in 12 Bänden; Bd. 11). ISBN 3-411-04112-9.**



hf. - Für wen Redewendungen wie *Eulen nach Athen tragen, tote Hose, das Kind mit dem Bade ausschütten* oder *Spießruten laufen noch böhmische Dörfer*

sind, dem hilft ein Blick in den neuen Band *Duden – Redewendungen* weiter. Das Wörterbuch der deutschen Idiomatik informiert in 2., neu bearbeiteter und aktualisierter Auflage über Herkunft und Bedeutung von über 10 000 festen Wendungen, Redensarten und Sprichwörtern, darunter auch rund 880 Neuaufnahmen. Der Band erscheint in neuem, zweifarbigen Layout und neuer Typographie. Benutzerfreundlich wurden alle Stichwörter grosszügiger und leichter erfassbar angeordnet.

Für alle, die ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit verbessern wollen, aber auch für alle Deutsch Lernenden ist es unerlässlich, sich mit dem Bereich der festen Wendungen vertraut zu machen. Der Dudenband erklärt kompetent und leicht verständlich

Redewendungen in ihrer Bedeutung, Herkunft und Anwendung. Alle Stichwörter sind mit klaren Bedeutungsangaben, typischen Verwendungsbeispielen und zeitnahen Belegen versehen. Die ausführlichen Erklärungen spiegeln nicht zuletzt aufschlussreiche und unterhaltsame sprach- und kulturgeschichtliche Entwicklungen wider. Durch die Auswertung neuer Quellen, auch des Internets, bildet der Band aktuelle Entwicklungen ab. Zahlreiche Neuaufnahmen wie *in trockenen Tüchern sein, unterste Schublade* oder *einen auf die Zwölf kriegen* sprechen dabei für sich. Das Nachschlagewerk *Duden – Redewendungen* bietet fachkundige und anschauliche Antworten in allen Fragen der deutschen Idiomatik und deckt zuverlässig und amüsant einen der lebendigsten und buntesten Bereiche der deutschen Sprache ab.

*** Duden - Zitate und Aussprüche (2002). Herkunft und aktueller Gebrauch 2., neu bearb. und aktualisierte Aufl. Mannheim u.a., Dudenverlag (= Der Duden in 12 Bänden; Bd. 12). ISBN 3-411-04122-6.**



hf. - Ob man es sprachlich lieber mit Humphrey Bogart (*Ich seh dir in die Augen, Kleines!*) oder Goethe (*Mein schönes Fräulein, darf ich wagen, meinen*

Arm und Geleit Ihr anzutragen?) hält, ist eine Frage des persönlichen Stils. Das Zitieren selbst ist nicht beliebig. Hier gilt: Wenn schon, dann richtig und gekonnt! Für alle, die ihr Wissen über geflügelte Worte und gängige Aussprüche auffrischen wollen und originelle Pointen für Texte und Reden suchen, empfiehlt sich der Band *Zitate und Aussprüche*, der jetzt in 2., neu bearbeiteter und aktualisierter

Auflage erschienen ist. Der Titel umfasst rund 7 500 allgemein bekannte und häufig gebrauchte klassische und moderne Zitate. Mit berücksichtigt für die Neuauflage wurden Zitate aus Film, Fernsehen und Werbung.

Der Dudenband verzeichnet in alphabetischer Anordnung die in der deutschen Gegenwartssprache geläufigen, allgemein bekannten und häufig gebrauchten Zitate wie *Die Würfel sind gefallen* (Julius Caesar), *Carpe diem!* (Horaz), *Last, but not least* (Shakespeare), *Beam me up, Scotty!* (Star Trek), *Schaun mer mal* (Franz Beckenbauer), *Ich bin drin* (Boris Becker) oder *Man gönnt sich ja sonst nichts* (Getränkewerbung). Das Wörterbuch erläutert die Herkunft der Zitate, verweist auf ihren ursprünglichen Zusammenhang und beschreibt den späteren und heutigen Gebrauch.

Da Zitate – in nicht wissenschaftlichen Zusammenhängen – sehr häufig die Funktion haben, unsere Texte und Reden auszuschmücken, abwechslungsreicher, anschaulicher und origineller zu machen, bietet das zweite Kapitel des Bandes eine thematische Sammlung von Zitaten, Sentenzen, Bonmots und Aphorismen. Wer zum Beispiel ein Zitat zum Thema Bescheidenheit sucht, findet dort den Ausspruch von Jean Cocteau: *Man fordert zu viele Wunder von uns; ich schätze mich schon glücklich, wenn ich einen Blinden hörend mache.*

Äusserlich neu am *Duden Zitate und Aussprüche* ist die übersichtliche Gestaltung des Wörterverzeichnis, das die einzelnen Stichwörter grosszügiger und so für die Benutzerinnen und Benutzer leichter erfassbar anordnet. Das neue, zweifarbige Layout, die neue Typographie und das praktische Griffregister machen das Nachschlagewerk ausserdem sehr benutzerfreundlich. Der Band eignet sich nicht nur zum Nachschlagen, sondern bietet dank dem immensen Fundus an Aussprüchen und Weisheiten tollen Lesestoff zum Schmökern.

* **LOCHTMAN, K. (2002): *Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag (=Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF); Bd. 30). ISBN 3-925453-36-9, 338 S.**



Die in diesem Band dargestellten empirischen Untersuchungen befassen sich mit dem Einfluss der mündlichen Fehlerkorrektur auf das sprachliche Verhalten von

Lernenden.

Am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache (in flämischen Schulen in Belgien) wird dargelegt, wie sich die Einstellung der Lehrenden, die Fokussierung auf Form oder Funktion sprachlicher Äusserungen sowie bestimmte Formen der Korrektur bis hin zu Graden der Bewusstmachung auf den Lernprozess auswirken. Die Forschungsdesigns sind triangulierend angelegt, um nicht durch die Erhebungsmethoden bedingten Artefakte aufzusitzen. Lehrer- und Schülereinstellungen, Unterrichtsbeobachtungen, Diskurs- und Fehleranalysen stehen dabei im Mittelpunkt.

Das Buch richtet sich an alle, die praktizierend und/oder forschend mit Fremdsprachenunterricht zu tun haben und schon immer wissen wollten, warum ihre Korrekturen so häufig wie in den Wind gesprochen erschienen...

* **thema**



Pro Juventute hat ihr neues Heft (2-02) *thema* der Problematik "Idole, Vorbilder, stars, Mythen und Legenden – welche Funktion und Bedeutung haben sie im Leben von

Kindern und Jugendlichen?" gewidmet. Zahlreiche, auch gerade für Fremdsprachenlehrkräfte interessante Beiträge diskutieren u.a. folgende Aspekte:

- Die Idole in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (D. Bosse/R. Messner),
- Was ist ein Idol (M. Völkel/K. Weyershausen),
- Helden für einen Tag (C. Urech),
- Jugend ohne Vorbild (A. Guggenbühl).

Zu beziehen bei:

Bookit Medienversand AG, Postfach, 4601 Olten
Tel.: 026/2094900
e-mail: verlag@projuventute.ch

* **Créole**



Créole, le *Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école*, a publié son bulletin no. 6 qui est consacré aux contes. Après l'introduction, le bulletin propose des éléments pour un parcours didactique et un encart qui permet d'aller à la découverte des "cuentos breves".

Une journée de travail sur les contes à l'école est annoncée pour le mois de février 2003.

Une journée de travail sur les contes à l'école est annoncée pour le mois de février 2003.

Adresse de contact:

Créole, FAPSE, Uni
Bd. du Pont-d'Arve 40, 1205 Genève
Tél.: 022/7059198
e-mail: Valerie.Hutter@pse-unige.ch

* **Forum Helveticum**



In Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Landesmuseum hat das *Forum Helveticum* im Dezember 2001 eine Tagung zur Verständigungsthematik durchgeführt. Die Ab-

sicht bestand darin, die Problematik in einer umfassenden Zeitspanne und interdisziplinär anzugehen. Mit diesem gelungenen Heft publiziert das FH die Akten, welche sehr gut lesbare, thematisch geordnete Beiträge enthält. Archeologische und numismatische Aspekte werden genauso behandelt wie historische und kunsthistorische sowie sozial- und sprachwissenschaftliche Probleme.



Das Heft ist beim Forum Helveticum erhältlich:

Postfach
5600 Lenzburg
Tel. 062/8880125
e-mail: info@forum-helveticum.ch
Homepage: www.forum-helveticum.ch



Viersprachig, mehrsprachig, vielsprachig: Chancen der Mehrsprachigkeit
La Suisse, un pays où l'on parle quatre langues ... et plus: les chances du plurilinguisme

Herbsttagung der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW)
14. November 2002, Biel, Kongresshaus, 14.00–18.30 Uhr

Ist die Schweiz nun viersprachig, mehrsprachig oder gar vielsprachig? Und wie verhält es sich mit den BewohnerInnen dieses Landes? An ihrer Herbsttagung stellt die SAGW gesellschaftliche und politische Aspekte der Viersprachigkeit in diesem Land zur Debatte. Vor allem im Hinblick auf das geplante Schweizer Sprachengesetz lädt die Akademie ForscherInnen aus den Sprach-, Bildungs- und Sozialwissenschaften sowie politische EntscheidungsträgerInnen ein, um über die Chancen einer gesamtschweizerischen Sprachpolitik zu diskutieren.

Die viersprachige Schweiz

Im 19. Jahrhundert hat sich die Schweiz, anders als ihre Nachbarländer, gegen die Einführung *einer* nationalen Landessprache ausgesprochen. Seither ist "der viersprachige Schweizer" im Ausland zur Legende und die Viersprachigkeit in der Schweiz zu einem Symbol für die nationale Einheit geworden. Zumindest diese Einsicht hat der leidige Streit um das Frühenglisch an unseren Schulen gebracht. [...]

Die mehrsprachige Schweiz

Daneben ist in den letzten Jahrzehnten die praktische Bedeutung von Mehrsprachigkeit – hier verstanden als die individuelle Fähigkeit, mehr als eine Sprache zu sprechen – gestiegen.

Sprachkompetenz ist auf dem Arbeitsmarkt zu einer Schlüsselqualifikation geworden. [...] Doch welche Sprache hält den Schlüssel zum Betreten der "grossen, weiten Welt" in der Hand? Die Frage lässt sich überzeugt mit "Englisch" beantworten, doch liegt das wahre Potenzial nicht vielmehr in der sprachlichen Diversität?

Die vielsprachige Schweiz

Ist Viersprachigkeit ein Ideal und Mehrsprachigkeit eine Notwendigkeit, so macht Vielsprachigkeit – das Nebeneinander der Sprachen von Albanisch über Nepali bis Züritütsch – den Alltag in der hiesigen Sprachlandschaft aus. Die Vielfalt der Sprachen bringt kulturellem Reichtum, aber auch Probleme. [...] Kurz, an der Herbsttagung der SAGW wird die Sprachlandschaft der Schweiz unter drei Gesichtspunkten betrachtet: Nationale Integration, Internationale Integration und die soziale Integration von Zuwanderern. [...]

Das Programm kann ab September im Sekretariat der SAGW bezogen werden.

Auskünfte und Anmeldungen:

Christian Peter, SAGW

Tel. 031 311 33 76

E-mail: peter@sagw.unibe.ch • Homepage: www.sagw.ch

Strumenti e aggiornamenti per l'insegnamento dell'italiano lingua seconda – Bagaglio linguistico e desiderio di contemporaneità: "la trasparenza dell'ostacolo"

Università di Neuchâtel - Ottobre 2002 – Marzo 2003
Prof. Giovanni Cappello

Muovendo dalle condizioni di vita e di apprendimento degli studenti, a prima vista poco interessanti per lo studio dell'italiano, il corso mira a mettere in evidenza come la situazione linguistica dell'ambiente di vita possa essere sfruttato per migliorare la conoscenza delle strutture grammaticali e sintattiche della lingua. Inoltre, l'interesse degli studenti per la letteratura contemporanea (poesia, teatro, racconti) può servire come via d'accesso alla lettura delle opere classiche della letteratura.

Il corso è pensato per gli insegnanti di italiano (lingua seconda) e per coloro che si preparano all'insegnamento. Sono richiesti la licenza in lettere (o titolo equivalente), oppure qualche anno di insegnamento.

Il programma prevede un primo modulo con componenti di linguistica (Bruno Moretti, Uni Berna) e dialettologia (Guido Pedrojetta (Uni Friburgo e Neuchâtel) e un secondo modulo dedicato alla letteratura (Giovanni Cappello e Guido Pedrojetta).

L'inizio è previsto il 26 ottobre 2002 e la conclusione il 29 marzo 2003 per un totale di 8 sabati per 40 ore di corso in corrispondenza a quattro punti ECTS. Questa formazione si iscrive in una serie di corsi e costituisce uno dei tre moduli che permettono di ottenere il "certificato di formazione continua" (150 ore).

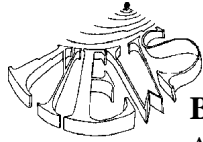
Informazioni e tassa d'iscrizione

Formation continue, Université de Neuchâtel
avenue du 1er-Mars 26; CH - 2000 Neuchâtel
Tél. 032/718 11 20, Fax 032/718 11 21
service.formcont@unine.ch

Fr. 300.— per ogni gruppo di due sabati; Fr. 150.— per ogni sabato supplementare della serie autunnale; Fr. 1'000.— per tutto il corso.

Il pagamento sarà effettuato non appena perverrà la conferma dello svolgimento del corso.

http://www.unine.ch/foco/html/prog_17.html



Bloc Notes

Attualità linguistica - Actualités des langues - Sprachen aktuell

Jean-François De Pietro

Neuchâtel

Vers des quotas d'élèves allophones?

Tout le monde a eu vent des idées projetées par quelques socialistes et relayées avec éclat par quelques journaux avides de nouveautés: il s'agirait donc d'empêcher qu'un nombre trop important d'élèves allophones se trouvent dans une même classe et risquent ainsi d'en faire baisser le niveau général... Bref, il s'agirait d'établir des quotas et, si nécessaire, de déplacer des élèves dans d'autres écoles! Mauvaise réponse, certainement, simpliste, populiste, mais pour une vraie question, toujours d'actualité: celle de l'intégration des élèves d'autres origines linguistiques. Même si les auteurs du projet ont depuis lors fortement nuancé leur propos, le débat est désormais relancé et chacun y va de sa propre solution: augmenter le nombre d'enseignants dans les classes? organiser davantage de cours d'appui linguistique? contraindre les parents à suivre des cours de langue? mieux prendre en considération les connaissances des élèves dans leur langue d'origine?...

Nous reviendrons dans *Babylonia* sur ces questions d'importance car il nous paraît important avant tout d'éviter les solutions toutes faites, qui font finalement le lit des mouvements xénophobes et négligent entre autres dimensions du problème cette question: qui sont ces élèves "allophones": les enfants de familles romandes ou tessinoises récemment installés en Suisse alémanique? Les Tessinois ou les Congolais francophones en Suisse romande? Les élèves étrangers de troisième génération, nés en Suisse et qui parlent comme vous et moi?...

Que faire avec les résultats de Pisa

Les résultats de la fameuse enquête PISA (cf. éditorial) n'arrêtent pas de faire des vagues, en particulier dans les pays qui n'y ont pas obtenu les résultats attendus. Ces vagues peuvent être positives si elles conduisent à une réflexion renouvelée sur les missions et les moyens de l'école. C'est le cas par exemple, en Suisse romande, lorsque le Syndicat des enseignants (SER) décide d'organiser les premières "Assises romandes de l'éducation" avec pour thème "PISA, l'école en procès?" (Dorigny, 21.9.2002), dans le but de faire dialoguer les différentes tendances qui s'affrontent aujourd'hui à propos des conséquences à tirer d'une telle enquête: renforcer ou supprimer la sélection? recentrer l'école sur quelques missions fondamentales? libéraliser l'ins-truction?...

En Allemagne, les résultats de l'enquête semblent en revanche être surtout utilisés politiquement, comme une arme électorale. Peu brillants dans l'ensemble, les résultats font en effet apparaître d'importantes différences entre les Länder, plaçant largement en tête les régions conservatrices du Sud (Bavière, Bade-Wurtemberg...) et loin derrière les bastions sociaux-démocrates de Brême, de Saxe-Anhalt... violemment attaqué par les conservateurs, le chancelier Schröder a ainsi décrété la réforme de l'enseignement "cause d'intérêt national". Car c'est entre autre l'opposition entre une école traditionnelle, très sélective, et une école d'inspiration égalitaire, ouverte qui est en jeu. Sans parler de la composition sociale de ces différentes régions et, en particulier, du nombre de chômeurs, d'allophones, etc., qu'elles comportent: en Allemagne comme en Suisse, l'enquête montre en effet combien l'origine sociale et familiale des élèves joue un rôle déterminant!

Biel/Bienne à la recherche de son bilinguisme

Bienne - on le sait - est depuis quelques années l'une des villes les plus actives à promouvoir un véritable plurilinguisme. C'est dans ce contexte qu'a été remis le premier Prix du bilinguisme de la ville à l'École primaire de Boujean pour son projet "Ponts - Brücken". Ce projet consiste à proposer aux élèves, dès la 1^{ère} année primaire, un enseignement bilingue à raison de quatre leçons hebdomadaires en allemand ou en dialecte alémanique pour les francophones, en français pour les élèves germanophones.

En outre, Madame Eva Roos, linguiste, a été nommée pour succéder à Jean Racine à la tête du Forum du bilinguisme. Nous reviendrons sur cette nomination qui exprime clairement l'attachement de la ville à cette importante institution.

Enfin, suite à l'érosion du nombre de places d'apprentissage pour francophones (mise en évidence grâce à une enquête réalisée par le psychologue du travail R. Thomas), les autorités compétentes ont lancé un projet consistant à solliciter les entreprises plutôt germanophones de la région à engager des apprentis francophones, au nom de la valorisation du bilinguisme biennois. Ce sont ainsi 28 places supplémentaires qui ont pu être trouvées. En même temps, la ville va toutefois cesser d'apporter un soutien financier aux cours d'initiation au bilinguisme mis sur pied depuis 1996 dans certaines écoles par des associations de parents d'élèves. La commune justifie cette décision par sa volonté de centrer ses actions sur l'enseignement officiel alors que ces cours fonctionnaient en quelque sorte en marge du système, sans réelle base légale, et n'offraient pas de garanties d'équité pour les élèves des différents établissements. Les Associations de parents d'élèves et certains partis politiques ont exprimé leur mécontentement, d'autant plus que le subventionnement

du projet “Pons-Brücken” n’est lui non plus assuré après 2003.



Jura et Bâle-Campagne continuent d’offrir une 10ème année linguistique

Les deux cantons vont poursuivre cette collaboration entamée l’année dernière et qui offre la possibilité aux jeunes d’effectuer une 10ème année en langue allemande respectivement en français dans le but d’améliorer leurs compétences linguistiques. 19 Jurassiens (contre 10 cette année), mais seulement 4 Bâlois profiteront de cette opportunité, soit en logeant dans une famille d’accueil soit en effectuant régulièrement les trajets entre leur lieu de domicile et la commune dans laquelle ils effectueront cette 10ème année.



Zurich va de l’avant...

Le canton de Zurich poursuit sa vague de réformes sans trop se préoccuper de l’avis des autres cantons. Une nouvelle loi a ainsi été votée ce printemps qui officialise l’introduction d’une année supplémentaire d’école, fusionnée avec la première année primaire, durant laquelle pourra débiter l’apprentissage de la lecture. En outre, concrétisation de l’expérience-pilote actuellement en cours, il sera désormais possible d’enseigner certaines matières dans une langue étrangère - l’anglais (voir infra)... - dès l’école primaire.

Dans ce projet de loi figurent aussi l’obligation pour les communes d’organiser des structures d’accueil extrascolaires et des cours de langue et culture d’origine pour les élèves étrangers lorsqu’une demande émanant de parents est formulée. Mais le Grand Conseil a refusé d’intégrer dans la loi le financement cantonal de ces structures. Certains députés estiment en particulier que les cours de langue et

culture d’origine relèvent des pays d’origine, ainsi que c’est généralement le cas aujourd’hui; mais d’autres estimaient cependant qu’il y avait dans la loi un moyen de rendre l’offre plus équitable et d’améliorer ces enseignements parfois discutables d’un point didactique voire idéologique. On peut ainsi craindre désormais que cet aspect intéressant de la loi disparaisse finalement dans les restrictions budgétaires...

La votation finale à propos du projet aura lieu durant le mois de juillet. Celui-ci devrait ensuite être soumis au peuple.



mais où? la menace sur le français se précise!

En raison entre autre des résultats décevants obtenus par les élèves suisses lors de l’enquête PISA, l’association zurichoise des enseignants (ZLV) estime désormais qu’une seule langue étrangère - et non plus deux - doit être enseignée à l’école primaire (dès la deuxième année): l’anglais. Le français, par conséquent, ne devrait plus être enseigné qu’à l’école secondaire... Les craintes exprimées par les Romands au moment de la consultation semblent trouver là une confirmation éclatante et douloureuse.



“Harmos”: un projet à suivre

La CDIP vient d’approuver le lancement d’un projet visant à renforcer la coordination scolaire au niveau suisse et améliorer la qualité générale de l’enseignement obligatoire. Ce projet, intitulé “Harmonisation de l’école obligatoire” (Harmos) va consister dans un premier temps à établir des exigences standardisées pour les langues (1 et 2), les mathématiques et les sciences, puis à définir des niveaux de compétences à atteindre en fin de 2ème, de 6ème et de 9ème années.

Pour les langues, c’est bien entendu le “Cadre commun de référence” européen qui servira de base à ce travail. La première phase de ce projet ambitieux, qui devrait d’ailleurs avoir également des conséquences sur les structures scolaires cantonales, devrait être achevée en 2004.



Un rapport inquiétant sur l’illettrisme

L’Office fédéral de la Culture (OFC) et le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) viennent de rendre public un important et inquiétant rapport sur l’illettrisme en Suisse, intitulé “L’illettrisme, quand l’écrit pose problème. Causes, conséquences et mesures”. Ce rapport fait suite à la pétition déposée en 1999 par l’Association Lire et écrire afin que les autorités prennent des mesures en matière de prévention, de formation et de sensibilisation à ce problème. Le rapport - qui s’inscrit parfaitement dans les réflexions initiées par la publication des résultats de l’enquête PISA - met en évidence quelques causes et conséquences de l’illettrisme et propose, dans une perspective globale, quelques pistes de travail impliquant la recherche, l’école mais aussi les milieux professionnels et économiques. Affaire à suivre.

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

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

Vorschau 2002/2003 - Programmazione 2002/2003

3/2002 Theorien des Fremdspracherwerbs / Théories de l'acquisition des langues

4/2002 Die andere Sprachen in der Schweiz / Les autres langues en Suisse

1/2003 Didaktische Spiele / Jeux didactiques

Autori di questo numero

Debra Ali-Lawson, University of Applied Sciences, School of Business and Administration, Ostermunidenstrasse 81, CH-3022 Bern (Debra.Ali-Lawson@hsw.bfh.ch)

Claus Altmayer, Universität des Saarlandes, Fachrichtung 8.1 Germanistik, Postfach 15 11 50, D-66041 Saarbrücken (altmayer.daf@rz.uni-sb.de)

Véronique Castellotti, Département de Sciences du langage, Université François Rabelais, 3, rue des Tanneurs, F-37041 Tours (castellotti@rabelais.univ-tours.fr)

Raffaella Cifaratti, CH-6900 Lugano

Louise Dabène, Lur Argi - Av. des Etats Unis, F-64210 Bidart (louise.dabene@wanadoo.fr)

Sylvia Fischer, Piazza Matteotti 27, I-41100 Modena (syfische@tin.it)

Gianni Ghisla, Via Vescampo, CH-6949 Comano (gghisla@idea-ti.ch)

Cornelia Gick, Rue d'Alt 5, CH-1700 Fribourg

Susy Keller, via Roncaccio 17, CH-6942 Savosa (susy.keller@bluewin.ch)

Beverly Langsch-Brown, University of Applied Sciences, School of Business and Administration, Ostermunidenstrasse 81, CH-3022 Bern (Beverly.Langsch@hsw.bfh.ch)

Seth Lindstromberg, 1 Lodge Farm Cottage, Padbrook Lane, Elmstone, Kent CT3 1MF, England (SethL@hilderstone.ac.uk)

Maruska Mariotta, CH-6597 Agarone

Jean Rudiger-Harper, Unterer Schöttler 22, CH-9050 Appenzell (rucorner@swissonline.ch)

Simone Schläpfer, via Vallengia, CH-6814 Lamone (naschlaepfer@pop.dplanet.ch)

Peter Sieber, Pädagogische Hochschule Zürich, Rämistrasse 59, CH-8001 Zürich

Maryanne Strahm-Armato, University of Applied Sciences, School of Business and Administration, Ostermunidenstrasse 81, CH-3022 Bern (Maryanne.Strahm-Armato@hsw.bfh.ch)

Corina Volontè, Tèra d'sott 14, CH-6949 Comano (coryvol68@hotmail.com)

Hans Weber, Kreuzenstrasse 36, CH-4500 Solothurn (hans.weber@solnet.ch)

Susanne Wokusch, Chemin de la Lisière 2, CH-1053 Cugy

Immagini

Disegni e pitture eseguite con diverse tecniche.

Homepage: www.babylonia-ti.ch

La sintesi degli articoli è reperibile sul sito internet.

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: WENDEN, 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. 10.- più spese di spedizione, fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

Si ringrazia il Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture

CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla, Via Vescampo
6949 Comano (coordinazione)

Gé Stoks, 6515 Gudo (coordinazione)

Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149
2300 La Chaux-de-Fonds (attualità linguistiche)

Urs Dudli, Via Pratocarasso 30e
6500 Bellinzona

Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1
6500 Bellinzona (Il racconto)

Jean Rudiger-Harper, Unterer Schöttler 22
9050 Appenzell

Edith Soldati, Hauptstrasse 22
4204 Himmelried

Daniel Stotz, ZHW, St.Georgenplatz 2
8401 Winterthur

Thomas Studer, Schnydersweg 9
1794 Salvenach

Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a
6500 Bellinzona (antenna esigenze insegnanti)

Werner Carigiet, 7164 Dardin
(collaboratore di redazione per il romancio)

Silvia Serena, Via Paravicini 28
I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)
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, Stabile Lanzi, via Cantonale,
CH-6594 Contone
Tel. 0041/91/8401143•Fax 0041/91/8401144
e-mail: babylonia@idea-ti.ch
Homepage: www.babylonia-ti.ch
PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 2/2002:

1100 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

La Buona Stampa, Via Fola, CH-6963
Pregassona • e-mail: info@labuonastampa.ch

Inserzioni

IDEA, Stabile Lanzi, via Cantonale,
CH-6594 Contone
Tel. 0041/91/8401142•Fax 0041/91/8401144
e-mail: idea@idea-ti.ch