

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 emprenher
linguatgs

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N4/ 2002



Le teorie dell'apprendimento delle lingue
Sprachlerntheorien
Les théories de l'apprentissage des langues
Teorias d'emprenher linguatgs

Fremdsprachenlernen: Theoretische Ansätze und Modelle werden von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf ihre Praxistauglichkeit diskutiert

Apprentissage des langues: des enseignantes et enseignants discutent des théories actuelles en relation à leurs propres pratiques

Apprendimento delle lingue: i docenti discutono teorie e modelli dal punto di vista della loro pratica

L'enseignement bilingue dans le secondaire I et les écoles professionnelles
Zweisprachiger Unterricht in der Sekundarstufe I und an Berufsschulen
L'insegnamento bilingue nel secondario I e nelle scuole professionali

Jean Racine, ambassadeur du plurilinguisme!



Babylonia

**Le teorie dell'apprendimento delle lingue
Sprachlerntheorien
Les théories de l'apprentissage des langues
Teorias d'emprender linguatgs**

**Responsabile di redazione per il tema:
Gé Stoks**

Con contributi di
Nick Bell (Hirzel)
Tessa Meuter (Seuzach)
Stefanie Neuner (Freiburg)
Simona Pekarek Doehler (Basel)
Torsten Schlak (Bochum)
Hans Schütz (Winterthur)
Gé Stoks (Gudo)
Daniel Stotz (Winterthur)
Thomas Studer (Salvenach)
Ineke van de Craats (Nijmegen)
Dieter Wolff (Wuppertal)

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 4 / anno X / 2002

i / d / e / a

Innovation, Development and Educational Assistance
Innovazione, sviluppo e assistenza in educazione
Innovation, Entwicklung und Beratung im Bildungsbereich
Innovation, développement et assistance en éducation

**Il vostro partner
in educazione**

IDEA è a vostra disposizione per risolvere problemi di formazione, innovazione e ricerca nell'ambito educativo

**Ihr Partner
im Ausbildungsbereich**

IDEA steht Ihnen bei der Lösung von Bildungs-, Innovations- und Forschungsprobleme zur Verfügung

**Votre partenaire
en éducation**

IDEA est à votre disposition pour tout problème de formation, pour l'innovation et la recherche en éducation

**Your partner
in education**

IDEA can help you solve your problems in training, innovation and research in all kinds of educational contexts

www.idea-ti.ch

idea@idea-ti.ch

IDEA, via Cantonale, CH-6594 Contone

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale	
Tema		Le teorie dell'apprendimento delle lingue Sprachlerntheorien Les théories de l'apprentissage des langues Teorias d'emprender linguatgs	
	8	Fremdsprachenlernen als Konstruktion <i>Dieter Wolff</i>	
	15	Zum Artikel von Dieter Wolff - Eine Diskussionsrunde mit Dozierenden für Englisch an der Zürcher Hochschule Winterthur <i>Nick Bell, Tessa Meuter, Hans Schütz, Daniel Stotz</i>	
	19	The role of the mother tongue in second language learning <i>Ineke van de Craats</i>	
	23	Discussion about Van de Kraats' article <i>Gé Stoks</i>	
	24	Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales <i>Simona Pekarek Doehler</i>	
	30	Was macht Sprachenlernen effektiv(er)? - Fragen und Anmerkungen zum Beitrag von Simona Pekarek Doehler <i>Thomas Studer</i>	
	35	Lernen als Verarbeitung von Informationen <i>Stefanie Neuner</i>	
	40	Die "teachability"-Hypothese <i>Torsten Schlak</i>	
Ricerca	45	L'enseignement bilingue au niveau secondaire I <i>David Golay</i>	
Curiosità linguistiche	48	Curioso slancio (linguistico) <i>Hans Weber</i>	
Finestra I	50	Eine zweite Sprache für alle Lehrlinge <i>Willy Nabholz</i>	
	53	Die Lehrlinge zur Sprache bringen <i>Esther Jansen O'Dwyer</i>	
Finestra II	61	Jean Racine, ambassadeur du plurilinguisme <i>Jacques Weiss</i>	
Finestra III	62	A visit to London - A WebQuest for students	
E-mail dal mondo	63	Aus Singapur <i>Daniel Stotz</i>	
Bloc Notes	64	L'angolo delle recensioni	
	68	Informazioni	
	69	Agenda	
	70	Attualità linguistiche - Actualités des langues - Sprachen aktuell	
	72	Programma, autori, impressum	

Editorial Editoriale

En ces temps d'*incertitude*, ce numéro de *Babylonia* est en quelque sorte une provocation, à contre-courant du pragmatisme ambiant. Il fait en effet le pari de la *complexité*, de la *réflexion*, du *doute*, en présentant aux lecteurs une diversité d'approches *théoriques* de l'enseignement et de l'apprentissage et en les invitant à réfléchir à l'apport possible de ces théories à leur *pratique* quotidienne.

L'incertitude et la complexité font aujourd'hui partie de nos sociétés et de notre quotidien: accélération des cycles économiques, menaces sur l'emploi, risques de conflits, "progrès" technologiques de plus en plus rapides, souvent incompréhensibles voire inquiétants...

L'école est également touchée par cette sorte d'accélération du temps. Là aussi, plus rien n'est certain, tout se complexifie: changements structurels, hétérogénéité culturelle et linguistique croissante, remise en question des services publics... Les enseignants, toutefois, paraissent encore relativement préservés de toutes ces turbulences qui n'atteignent les classes qu'indirectement, comme des effets "collatéraux".

Mais il est d'autres formes encore d'incertitude et de complexité qui, elles, ne peuvent manquer de les interroger: celles liées à l'exercice de leur métier et aux changements incessants de méthodes et des théories qui les fondent. Il suffit ici de mentionner pêle-mêle quelques-unes des "modes" qu'un enseignant ordinaire aura traversés durant les dernières décennies (après avoir lui-même été imprégné de grammaire et de traduction durant sa scolarité): méthodes audio-orales, communicatives, "post-communicatives" avec leur accent porté dès les années 90 sur les stratégies des apprenants et leur autonomie, etc.

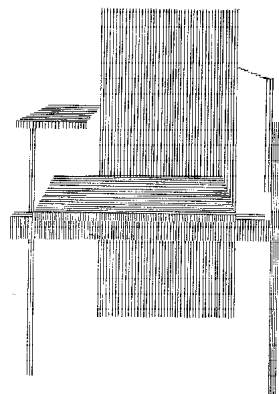
Comment les enseignants vivent-ils cette succession de méthodes? Apparemment pas trop bien pour nombre d'entre eux à voir le scepticisme croissant qu'on observe envers les changements et les théories qui les soutiennent... Le fossé entre théorie et pratique paraît aujourd'hui plus grand que jamais: les théories évoluent, se multiplient, mais les enseignants ne les connaissent plus, ne s'y intéressent plus, quand ils ne les refusent pas, tout simplement... Ils y voient au mieux des affaires de chercheurs, coupés du terrain, et non des outils qui pourraient leur servir.

Et c'est dans ce contexte de doute, d'incertitude, de complexité, que nous avons choisi de réaffirmer *la nécessité des théories* – et même de la diversité des théories. Il s'agit cependant d'être clair: nous ne pensons en aucune façon que les pratiques enseignantes doivent être une application de quelque théorie que ce soit! Pour le praticien, les théories sont plutôt des "outils" pour penser ses pratiques et se situer, des "balises" pour en comprendre et orienter l'évolution.

Afin de traiter ces questions sous une forme que nous espérons intéressante et utile pour les lecteurs, nous avons chargé quelques chercheurs reconnus de présenter les principales orientations théoriques actuelles (cognitivisme,

constructivisme, etc.). Ensuite nous avons soumis leurs textes à des enseignants en leur demandant de les aborder de manière critique, de les mettre à l'épreuve de leurs exigences pratiques.

Nous espérons ainsi offrir une contribution originale à une "réhabilitation" des théories, non pas pour supprimer l'incertitude en suscitant de nouveaux dogmes, encore moins pour nier la complexité, mais pour fournir aux enseignants ces outils et balises qui nous paraissent à même d'enrichir leur rapport à leurs pratiques. (Réd.)



Die Welt wird in diesen Tagen von politischer und wirtschaftlicher Unsicherheit heimgesucht. Ein weiterer Kriegsherd droht im Nahen Osten auszubrechen und viele Menschen, auch jene, die in unlängst noch sicher geglaubten Wirtschaftszweigen wie dem Banken- oder dem Technologiesektor tätig sind, müssen um ihren Arbeitsplatz bangen.

LehrerInnen werden diese Art von Unsicherheit wohl kaum direkt erfahren. Viele von uns arbeiten nämlich im Staatsdienst, wo zwar Sorge um finanzielle Engpässe besteht, aber Arbeitslosigkeit kaum in Aussicht gestellt wird.

Es sind vorwiegend andere Unsicherheiten, die die Lehrkräfte beschäftigen. U.a. jene über die sich immer ändernden Auffassungen von Fremdsprachenlernen und von -unterricht. Eine fünfzigjährige Lehrkraft, die Sprachen wahrscheinlich selber mit Grammatik- und Übersetzungsübungen gelernt. Wir wissen alle, wie wichtig diese eigenen frühen Lernerfahrungen für unsere Vorstellungen über Lernen und Unterricht sind. So hat unsere Lehrkraft wahrscheinlich ihre Karriere mit einem audiolingualen Lehrwerk angefangen, wovon sich Überreste immer noch in vielen Klassenzimmern in Form von Drillübungen finden. In den Siebzigern und Achtzigern konfrontierte sie sich dann mit kommunikativen Ansätzen, während sie in den Neunzigern das Interesse auf Lernstrategien und kulturelle Aspekte zu lenken hatte.

Viele KollegInnen sind sehr skeptisch geworden, und prangern den Modestatus von Sprachlerntheorien, die den

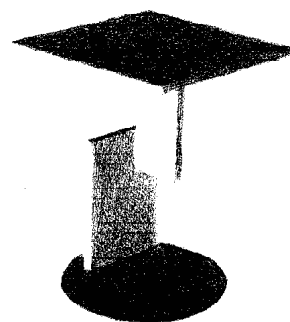
Nachweis ihres praktischen Werts schuldig bleiben, an. Nur wenige teilen die Überzeugung, dass die Forschung dem Fremdsprachenunterricht viel nutzen könne. So ist leider festzustellen, dass die Kluft zwischen Theorie und Praxis, zwischen denjenigen, die sich mit der Sprachlernforschung befassen und den Lehrenden in der Schule in den letzten Jahren kaum kleiner geworden ist. Wir nehmen deshalb das Thema der Sprachlerntheorien in einer besonderen Perspektive wieder auf: Neben dem Versuch, aktuelle Tendenzen in Theorie und Forschung verständlich darzulegen, haben wir Leute aus der Praxis gebeten, ihre Meinungen darüber kundzutun.

Die Redaktion freut sich, Beiträge von internationalen Wissenschaftlern, die wichtige Entwicklungen auf unserem Fachgebiet repräsentieren, vorzustellen. Die einbezogenen LehrerInnen haben sich kritisch zu den jeweiligen Beiträgen geäußert und v.a. versucht deren Relevanz für ihre Praxis zu beurteilen. Wie jedoch unter anderen auch Wolff in seinem Beitrag bemerkt, ist es nicht leicht für den einzelnen Lehrenden, neue Ideen auch in die Praxis umzusetzen, v.a. wenn es an der Unterstützung der Institution mangelt. Wir sind dennoch optimistisch und hoffen, allen Innovationsschwierigkeiten zum Trotz, allen Lehrkräften nützliche Anregungen für eine kritisch-produktive Reflexion ihrer Praxis geben zu können. (Red.)



Che il mondo viva più che mai in uno stato di continua incertezza è una constatazione solo confermata dalle notizie che quotidianamente provengono dall'economia e della politica. Rimane la speranza che le minacce di guerra, in particolare nel Medio Oriente, restino tali e l'instabilità di settori economici ritenuti tradizionalmente sicuri come le banche o la tecnologia non debba aumentare. Per gli insegnanti si tratta fortunatamente di realtà vissute solo indirettamente. Infatti la maggior parte di noi deve temere i tagli alle spese nella scuola, ma non viene al momento toccato dal problema della disoccupazione. Altre sono le incertezze cui dobbiamo far fronte attinenti soprattutto alle difficoltà di svolgere il proprio lavoro a fronte dei profondi mutamenti che stanno investendo la realtà scolastica. Fra questi emerge anche l'evoluzione negli ultimi decenni delle concezioni e delle teorie dell'insegnamento e dell'apprendimento. Un insegnante di 50 anni in quasi trent'anni di carriera è passato probabilmente attraverso una serie

di esperienze molto diverse e non facili da digerire. Quasi certamente ha imparato le lingue con il classico metodo grammaticale, con una buona dose di traduzioni ricavandone una rappresentazione che, in positivo o in negativo, avrà condizionato anche la sua identità professionale. Una volta entrato nell'insegnamento si è visto confrontato negli anni '70 con manuali basati sul metodo audio-visivo cui residui si incontrano ancora oggi in qualche classe sotto la forma dei ben noti esercizi fondati sulla ripetizione, i cosiddetti "drill". E' poi arrivata la svolta comunicativa seguita, negli anni '90, da una pronunciata attenzione per le strategie di apprendimento e per gli aspetti culturali. Tutto ciò ha reso scettici molti colleghi che vedono negli approcci teorici più delle mode che degli strumenti veramente utili per migliorare il proprio lavoro. Sono in pochi a confidare nel contributo della teoria e a preoccuparsi degli assunti teorici o dei principi didattici che stanno alla base dei manuali d'insegnamento o degli orientamenti discussi nell'ambito della formazione. Di fronte ad un distacco tra la teoria e la pratica dell'insegnamento delle lingue che tende ad aumentare, Babylonia ha deciso di affrontare il problema in un modo che speriamo interessante e produttivo per i nostri lettori. Ad autori riconosciuti è stata affidata la presentazione delle tendenze principali nell'attuale discussione teorica. Abbiamo poi chiesto a numerosi insegnanti di discutere criticamente i testi per metterli alla prova delle proprie esigenze pratiche. Come osserva Wolff nel suo contributo, per gli insegnanti non è per nulla facile tradurre concretamente le idee che emergono dalla riflessione teorica, soprattutto se non incontrano il sostegno delle loro istituzioni. Speriamo tuttavia di poter fornire con questo numero un piccolo contributo affinché il discorso teorico diventi anche strumento di lettura critica del proprio operato per gli insegnanti e una base per migliorare la pratica quotidiana. (Red.)



Political and economic uncertainties dominate the headlines these days. There is the immanent threat of a war in the Middle East and many people, also those who work in traditionally safe sectors of the economy like the banking world or the ICT-sector, can no longer be sure of their jobs. Teachers may not experience this kind of insecurity. Many of

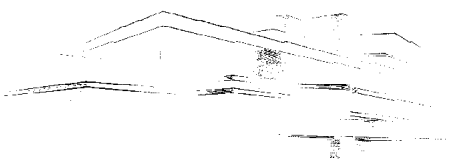
us are state-employed and may worry about cuts in educational budgets, but are generally not hit by unemployment. Uncertainties of a different kind are those concerned with the ever-changing views on language learning and teaching. A now fifty-year-old teacher will have gone through a series of developments, methods or approaches. S/he probably learnt the language at school by grammar translation methods. We all know how important these early individual experiences are, since they have a strong influence on our beliefs about the efficiency of learning and teaching methods. Once this teacher started her/his career, s/he probably taught with textbooks based on the audio-lingual approach. The remnants of this (drills) can still be found in many classrooms. The seventies and eighties were dominated by communicative approaches, whereas the nineties saw a renewed interest in strategies.

Many colleagues have become very sceptical about what they consider changing fashions and question the value of language learning theories for their practice. Few believe that all the research that has taken place has had any significant effect or has improved language learning and teaching. Unfortunately, the gap between those involved in research on language learning and teaching theories and the practitioners in the field seems to have widened in the past few years.

This issue of *Babylonia* is devoted to theories of language learning and teaching. Its aim is to provide an update on the developments, to present a state-of-the art survey of current thoughts and to make an attempt to bridge the gap between theory and practice.

The editorial team is proud to present articles by a team of distinguished international scholars, who present the main trends in the field in this selection of articles. We have also tried to confront the theories with the views of practising teachers, who have discussed the theories as put forward in the articles. They have looked at them critically and have tried to see the relevance for their practice. As Wolff points out in his article, it is not easy for an individual teacher, working in an educational institution, to implement all the desirable ideas. A concept of learner autonomy is hard to put into practice by an individual teacher, if the school as a whole does not support this idea.

However, though few will be able to change their practice radically, we hope that the theories will shed some light on processes of learning and teaching and may assist teachers, reflective practitioners, as they are encouraged to be, to reconsider their practice. (Ed. Board)



Ch'il mund viva pli che mai en in stadi da malsegirtad cuntuà è ina constataziun che vegn confirmada entras las novitads che cntanschan nus mintga di da l'economia e da la politica. I resta la speranza che las smanatschas da guerra, spezialmain en l'orient central, restian be smanatschas e che l'instabilitad dals secturs economics taxads tradiziunalmain sco malsegirs sco p. ex. il sectur bancari u tecnologic. Per ils magisters sa tracti qua da realitads vividas be indirectamain. Propi sto la gronda part da nus temair reducziuns da las expensas da scolaziun, ma per il mument n'èn ins anc betg pertutgà dal problem da la dischoccupaziun. Las malegirtads cun las qualas nus stuain ans confrutar èn autras e derivan surtut da las difficultads da far l'atgna lavur en vista a las grondas midadas che spetgan la realitad scolastica. Tranter quellas ressorta en ils davos decennis l'evoluziun dals concepts e da las teorias da l'instruir e da l'emprender. In scolast da 50 onns è probablmain passà en ina carriera da quasi trenta onns atras ina seria d'experienzas fitg differentas e betg simplas da dumagnar. Segir ha el emprendì ils linguatgs a basa da la metoda da grammatica classica cun l'aggiunta d'ina pulita dosa da diversas tradiziuns che han cundiziunau a moda positiva u negativa sia identitad professionala. Ina giada entrà en l'instrucziun è el vegnì confruntà en ils onns '70 cun manuals basads sin la metoda audio-linguala che ha laschà enavos ses fastizs en tschertas stanzas da scola fin al di dad oz, quai en furma dals enconschents exercizis da repeziun en furma da 'drill'. Lura è arrivada la vieuta comunicativa en ils onns '90 che ha manà l'attenziun a las strategias d'emprender ed als aspects culturals. Tut quai ha fatg daventar sceptic in u l'auter dals collegas che vesan en vistas teoreticas plitost modas che instruments vairamain utils per migliurar lur lavur. Pausc sa fidan da las conuschientschas da la teoria e dattan attenziun a las enconuschientschas teoreticas, dals principis didactics da manuals d'instrucziun u da la discussiun davart l'instrucziun in summa. En vista a l'allontanaziun da la teoria da la pratica da l'instrucziun da linguatgs ha *Babylonia* decidì d'affruntar il problem en ina moda speranza interessanta e productiva per noss lecturs. Ad auturs renconuschids avain nus surdà la preschentaziun da las tendenzas principalas en la discussiun teoretica actuala. Nus avain allura dumandà pliras scolastas e plirs scolasts da discutir criticamain ils texts per confruntar els cun lur agens basegns pratics. Sco Wolff constatescha en sia cuntribuziun, n'èsi per els in summa betg simpel da transferir las ideas che derivan da la reflexiun teoretica, surtut sch'els na survegnan betg il sustegn necessari da lur insituziuns. Nus sperain da pudair furnir cun quest numer ina pitschna cotribuziun, uschia ch'il discurs teoretic daventia per ils magisters er in instrument da lectura critica da l'agen operar ed ina basa per migliurar la pratica quotidiana. (Red.)

Tema

Le teorie dell'apprendimento delle lingue
Sprachlerntheorien
Les théories de l'apprentissage des L2
Teorias d'emprender linguatgs

Dieter Wolff
Wuppertal

Fremdsprachenlernen als Konstruktion

Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik*

One difficulty in thinking about knowledge is that it is both “out there” in the world and “in here” in ourselves. The fact that it is “out there” and known to a teacher does not mean that he can give it to children merely by telling them. Getting the knowledge from “out there” to “in here” is something for the child himself to do – the art of teaching is knowing how to help him to do it. (Barnes 1976, 79)

L'auteur présente une approche constructiviste de l'apprentissage des langues. Une approche qui, contrairement à d'autres proposées par le passé, fonde ses origines dans la pratique. Des enseignants, plutôt des pays nordiques, ont développé le concept d'autonomie de l'apprenant dans leurs classes de langues. Ces pratiques ont trouvé une légitimation dans les théories, et l'autonomie de l'apprenant est devenu le principe guide d'une didactique constructiviste des langues.

Cependant, l'idée de l'autonomie d'apprenant est un concept pédagogique général qui n'est pas l'apanage de l'enseignement des langues: apprendre est un processus constructif, que l'apprenant développe, au début avec l'aide de l'enseignant, puis avec toujours plus d'autonomie. L'enseignant travaille avec les élèves en utilisant des matériels authentiques, choisis par les élèves, qui doivent motiver leur choix. Graduellement, l'apprenant apprend à formuler ses propres objectifs. Un rôle clé est joué par les stratégies d'apprentissage, car elles permettent aux apprenants de travailler plus autonomement. Un ./.

1. Einleitung

Für die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts ist typisch, dass die Fremdsprachendidaktik, seit es sie als Wissenschaft gibt, in hohem Maße von ihren Bezugswissenschaften beeinflusst wurde - der Linguistik, der Psychologie oder auch, allerdings in geringerem Maße, der Pädagogik. Diese und andere Disziplinen haben ihre Spuren in allen fremdsprachendidaktischen Modellen hinterlassen, seien es die direkte Methode, der audiovisuelle Ansatz, der kognitive Ansatz oder die kommunikative Didaktik. Jeder *turn* in einer oder mehrerer dieser Disziplinen führte – zwangsläufig, möchte man sagen – auch zu einem neuen fremdsprachendidaktischen Modell, das sich – in gebührendem zeitlichem Abstand zu der Veränderung im Paradigma der Bezugswissenschaft – bei einem neuen *turn* wieder radikal veränderte. Oberflächlich betrachtet und unter Vernachlässigung der historischen Dimension scheint dies auch jetzt wieder der Fall zu sein: Man proklamiert seit geraumer Zeit eine neue Fremdsprachendidaktik, die die alte, also die kommunikative, ablösen soll, bezeichnet sie als konstruktivistisch und unterstellt ihr die gleiche Entwicklung von einer neuen Theorie zu einer neuen von dieser Theorie geleiteten Praxis, wie dies auch in den

bisherigen Modellen der Fall war (vgl. zuletzt Altmayer 2002).

Wenn man allerdings die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik in den letzten zwanzig Jahren genauer betrachtet, dann wird man feststellen, dass das, was man heute gemeinhin als konstruktivistische Fremdsprachendidaktik bezeichnet, mitnichten durch einen Theoriawandel in den Bezugswissenschaften entstanden ist. Im Gegenteil, es war vielmehr zunächst eine Bewegung, die in der Unterrichtspraxis begann, von einigen Fremdsprachendidaktikern und Pädagogen begleitet wurde und jetzt ihre theoretische Absicherung durch Disziplinen findet, die für die Fremdsprachendidaktik zwar immer bedeutsam, nie jedoch zentral gewesen sind. Man mag diese ganz andere historische Entwicklung für unwichtig halten; ich meine allerdings, dass es schon einen Unterschied macht, ob ein theoretisches Konzept dem Praktiker von außen aufgestülpt wird oder ob der Unterrichtspraktiker einen von ihm erprobten Ansatz im Hinblick auf seine theoretische Relevanz überprüft. Die neue, an der Unterrichtspraxis ausgerichtete konstruktivistische Bewegung, die in der englischsprachigen Fachdidaktik auch unter dem Namen *learner autonomy* bekannt wurde, wurde bis zum Ende des letzten Jahrzehnts in den deutschsprachigen Län-

./autre aspect est le travail en groupe†: apprendre est vu comme un processus social. Enfin, pour favoriser l'auto-évaluation, les élèves peuvent utiliser un journal de bord ou le Portfolio Européen des Langues.

La salle de classe devient une sorte d'atelier où les apprenants travaillent ensemble sur des projets, choisis et définis par eux-mêmes, et où ils présentent leur travail aux autres. Les matériels consistent en matériels de contenu (content materials) et matériels de processus (process materials) comme des dictionnaires, des grammaires etc.

L'auteur signale aussi les problèmes auxquels peuvent se heurter les enseignants qui travaillent de cette manière dans un établissement où ces principes ne sont pas partagés par tous. Wolff termine son article en faisant remarquer l'importance de l'environnement d'apprentissage, qui doit être riche et donner aux apprenants des savoirs-faire (procedural knowledge). Le but central est le développement de l'autonomie de l'apprenant. Le rôle de l'enseignant est celui d'un coach/facilitator e classroom manager.

Dans une section publiée sur le site internet de Babylonia les bases théoriques pour l'autonomie et la didactique constructiviste des langues sont discutées du point de vue de la psychologie cognitive et du constructivisme. (Réd.)

dern und auch in der Romania kaum rezipiert (vgl. aber Wolff 1994a). Sie ist aber von großer Bedeutung in den kleineren europäischen Ländern (Dänemark, Finnland, Irland, den Niederlanden) und wird in zunehmendem Maße von theoretischen Überlegungen gestützt (z. B. Little 1991, Wolff 1994b, Little 1999). In gewisser Weise praktizieren die Lehrerinnen und Lehrer in so genannten lernerautonomen Klassenzimmern bereits seit bald fünfzehn Jahren das, was als konstruktivistische Fremdsprachendidaktik erst heute in der Form eines Modells zusammengefasst wird. Diese andersläufige Bewegung – nicht von der Theorie zur Praxis, sondern von der Praxis zur Theorie – findet ihre Parallele in ähnlichen Strömungen, die unter dem Namen *action research* bekannt geworden sind und eine von den Lehrern selbst übernommene, an der Praxis orientierte Forschung im Klassenzimmer propagieren (vgl. Nunan 1993). Beide Bewegungen dokumentieren ein neues Selbstverständnis der Unterrichtenden, die sich nicht mehr zum Spielball von außen kommender Theorien machen lassen, sondern ihr eigenes Arbeitsfeld selbständig gestalten und erforschen wollen.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich versuchen, dem Leser das, was man heute als konstruktivistische Fremdsprachendidaktik bezeichnet, auf ähnliche Weise zu erschließen. Ich möchte ausgehen vom Konzept der Lernerautonomie, das für mich nicht nur eine spezifische Unterrichtspraxis bezeichnet, sondern das grundlegende pädagogische Konzept einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik darstellt. Ich werde dabei die Lernerautonomie als Idee, als Unterrichtskonzept und als Unterrichtspraxis darstellen. Im nächsten Abschnitt geht es mir dann um die kognitive Psychologie und den Konstruktivismus als die psychologischen, pädagogischen und philosophischen Theorien, die der Lernerautonomie

und damit der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik den erforderlichen theoretischen Halt geben. Der letzte Abschnitt ist schließlich der Frage gewidmet, wie ein Modell einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik konzipiert sein sollte.

2. Lernerautonomie: die Grundlage eines konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts

Die Idee von der Selbständigkeit, der Autonomie des Lernenden durchzieht die Geschichte der Pädagogik eigentlich schon seit Comenius. In der Reformpädagogik, der Waldorf- und Montessoripädagogik, aber vor allem auch in der Freinet-Pädagogik spielt dieses Konzept eine besonders wichtige Rolle. Lernerautonomie ist deshalb auch kein fremdsprachendidaktisches Konzept, wie man heute geneigt ist zu glauben, sondern vielmehr ein allgemeines pädagogisches Konzept, das für die Didaktiken aller Fächer relevant ist. Trotzdem verbindet man den Begriff heute vor allem mit dem Fremdsprachenunterricht, da er hier zunächst wieder aufgegriffen und in der Praxis besonders weit entwickelt wurde.

2.1. Die Idee der Lernerautonomie

Die Idee, im Fremdsprachenunterricht stärker auf den selbständigen Lerner zu setzen, entstand aus der Unzufriedenheit vieler Lehrender vor allem in den skandinavischen Ländern mit den methodischen Ansätzen des traditionellen Unterrichts. Insbesondere die Steuerung des Unterrichts durch den Lehrer und die Gängelung des Schülers wurden kritisch hinterfragt. Holec hatte schon 1981 für den Europarat die Idee des autonomen Fremdsprachenlerner propagiert: Er definierte Lernerautonomie als die Fähigkeit des Lernenden, das eigene Lernen selbständig zu gestalten; d. h. der Lernen-

de sollte in die Lage versetzt werden, Lernziele, Lerninhalte und Progressionen zu definieren, seine Lern-techniken selbständig auszuwählen und die eigenen Lernprozesse und Lernergebnisse zu bewerten. Holec's Definition setzte sich aber erst in den Neunzigerjahren in nennenswertem Maße durch. Das hing damit zusammen, dass sie mit einem eher technizistischen Verständnis von Autonomie kollidierte, das politisch attraktiver war, weil es Selbständigkeit mit Vereinzelung verwechselte und glaubte, die Lernenden würden schon eigenständig, d. h. ohne Lehrer lernen, wenn man sie ausreichend mit den erforderlichen Geräten ausstatte. Das humanistische Verständnis von Lernerautonomie, welches sich langsam durchzusetzen beginnt, versteht unter Autonomie hingegen ein allgemeines Erziehungsziel, das im Sinne von Klafki (1991) kategoriale und formale Bildung einschließt und lebenslang anzustreben ist. Lernen wird als ein konstruktiver Prozess verstanden, der zunächst unter Hilfestellung des Lehrers, dann aber immer selbständiger vonstatten geht. Der Gedanke, die instruktive Vermittlung von Lerninhalten durch einen Lehrer durch das selbständige Erarbeiten (Konstruieren) von Lerninhalten durch den Lerner selbst unter Hilfestellung des Lehrers zu ersetzen, ist der Kerngedanke der Lernerautonomie und der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik. (Das Zitat von Barnes, mit welchem dieser Beitrag eingeleitet wird, fasst diesen Gedanken aus anderer Perspektive zusammen). Die Idee der Lernerautonomie wird umfassend in Benson & Voller (1997) diskutiert.

2.2. Lernerautonomie als Unterrichtsprinzip

Ein Fremdsprachenunterricht, der Lernerautonomie zum Unterrichtsprinzip erhebt, sieht sich vor die Aufgabe gestellt, zentrale Kategorien

In gewisser Weise praktizieren die Lehrerinnen und Lehrer in so genannten lernerautonomen Klassenzimmern bereits seit bald fünfzehn Jahren das, was als konstruktivistische Fremdsprachendidaktik erst heute in der Form eines Modells zusammengefasst wird.

fremdsprachendidaktischen Handelns – ich habe sie auch Bausteine des Unterrichts genannt – anders zu fassen, als dies im traditionellen Unterricht geschieht. Zu diesen Kategorien gehören Lerninhalte, Lernziele, Lern- und Arbeitstechniken (Lernstrategien), Sozialformen des Lernens und Evaluation. Sie sind fast deckungsgleich mit den Fähigkeiten des autonomen Lernalters in der Definition von Holec.

Die Lerninhalte des Fremdsprachenunterrichts sind im traditionellen Unterricht gemeinhin von außen vorgegeben. Diese Vorgaben erfolgen durch die Entwicklung von Curricula, vor allem aber durch die Bereitstellung von Lehrwerken, die nach einer gewissen Progression konzipiert sind. Im lernerautonomen Klassenzimmer spielt das Lehrwerk keine zentrale Rolle mehr. Lehrer und Lerner arbeiten mit Materialien, die von ihnen im Hinblick auf die zu erreichenden Lernziele gemeinsam ausgewählt werden. Dabei werden Grammatiken, Wörterbücher und auch Lehrwerke durchaus einbezogen, im Mittelpunkt aber stehen authentische Materialien (Texte unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades, Audioaufzeichnungen, Videos, CD-ROMs, Materialien aus dem Internet), deren Auswahl von den Schülern begründet werden muss. Die

Authentizität der Unterrichtsmaterialien ist also ein Eckstein der Lernerautonomie (vgl. hierzu auch Wolff 2001 zur Funktion des Lehrwerks). Natürlich ist das oberste Lernziel auch im autonomen Klassenzimmer die Herausbildung von kommunikativer Kompetenz. Dabei wird Wert darauf gelegt, den Begriff kommunikative Kompetenz weiter zu fassen, als dies im traditionellen Unterricht der Fall ist. Die Herausbildung kommunikativer Fähigkeiten bezieht sich nicht nur auf Sprechen und Hörverstehen, sondern auch auf Schreiben und Lesen. Im Rahmen dieses breiten Verständnisses von kommunikativer Kompetenz erfolgt die Lernzielbestimmung durch den Schüler. Diese erstreckt sich natürlich überwiegend auf inhaltliche Aspekte, also vor allem auf Inhalte der Zielsprachenkultur. Diese verbinden sich sehr bald mit bestimmten sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten. Der Schüler soll im Verlauf des Unterrichts erkennen lernen, was er für die Herausbildung bestimmter Fähigkeiten benötigt, und auf der Grundlage dieses Erkenntnisprozesses seine spezifischen Lernziele setzen. Lernzielbestimmungen dieser Art sind nur möglich, wenn der Lernende sich mit den übergeordneten Lernzielen einer Unterrichtsreihe oder eines Projektes identifizieren kann. Dies ist aber gesichert, wenn er in die Lernzielbestimmung und die Auswahl der Inhalte einbezogen ist.

Lern- und Arbeitstechniken – in der britischen Fremdsprachendidaktik werden sie auch Lernstrategien (*learning strategies*) genannt – haben bis in die Neunzigerjahre im Fremdsprachenunterricht nur ein Schattendasein gefristet. Erst jetzt werden sie auch in stärkerem Maße in den traditionellen Unterricht eingebracht und selbst in Lehrwerken finden sie häufig einen prominenten Platz. Es leuchtet ein, dass Lern- und Arbeitstechniken in einem autonomen, konstruktivistisch orientierten Klassenzimmer eine besondere Rolle zukommt, wenn der

Lernende selbständig an der Erweiterung seines Sprachvermögens arbeiten soll. Es kann hier auf Lernstrategien nicht detailliert eingegangen werden – sie werden im autonomen Klassenzimmer den Lernenden als Kataloge von Lern- und Arbeitstechniken zur Verfügung gestellt werden; diese sollen selbständig die Relevanz der einzelnen Techniken für ihr eigenes Lernen erproben, d. h. sie auswählen und im Hinblick auf ihre Effizienz bewerten (vgl. hierzu Wolff 2000 für das Wortschatzlernen). Die stärkere Orientierung an den Prozessen des Lernens, die sich durch die Betonung von Lern- und Arbeitstechniken entwickelt hat, hat auch dazu geführt, dass man in der Lernerautonomie dem selbständigen Erarbeiten sprachlicher Phänomene und

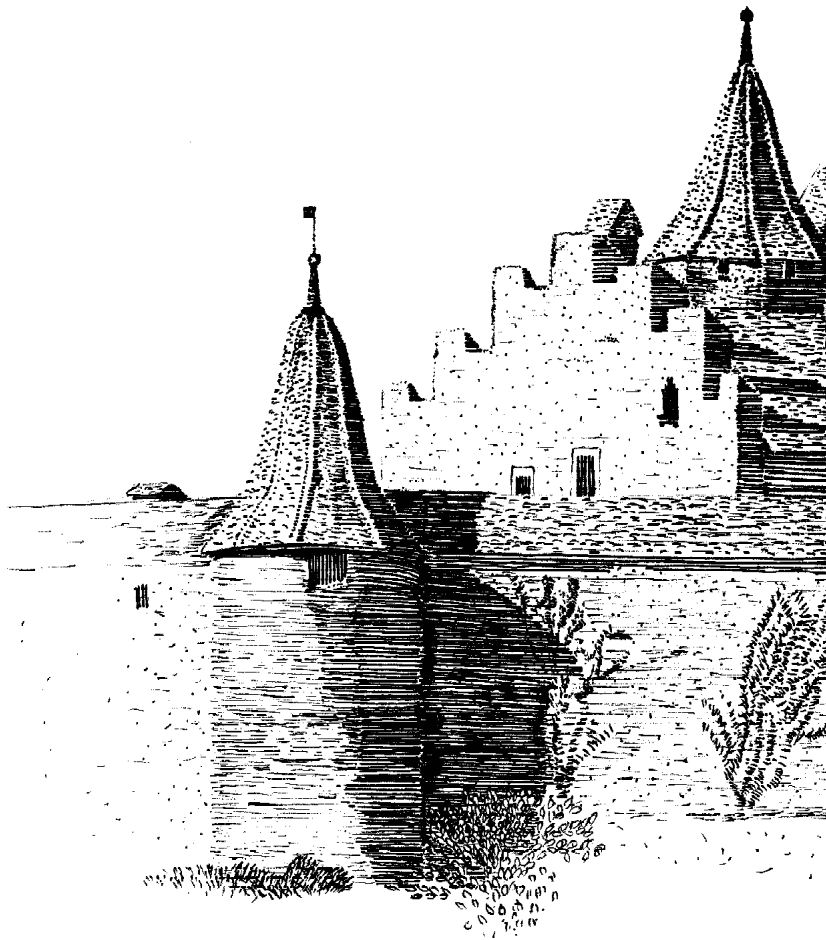
Regelmäßigkeiten mehr Bedeutung beimisst. Unter dem Stichwort der Förderung der Sprachbewusstheit werden Lerner dazu geführt, die Regularitäten einer Sprache selbständig zu reflektieren und somit ihr Sprachlernvermögen zu verbessern. Schon 1994 hat Kunz darauf verwiesen, dass Lern- und Arbeitstechniken eine Schlüsselfunktion bei der Entwicklung von mehr Selbständigkeit im fremdsprachlichen Klassenzimmer zukommt. Bereits Ende der Achtzigerjahre wurde im autonomen Klassenzimmer mit anderen Sozialformen als dem Frontalunterricht experimentiert. Als besonders geeignet erwies sich dabei die Sozialform der Gruppenarbeit, die schon seit geraumer Zeit auch in pädagogischen und lernpsychologischen Schriften in den Vordergrund gerückt

wird. Heute ist die Gruppenarbeit in der Lernerautonomie die eigentliche Arbeitsform. Allerdings kommt zwischenzeitlich auch die gesamte Lerngruppe zusammen, z. B. wenn es um die Erstellung von Arbeitsplänen für die einzelnen Gruppen geht bzw. wenn die Arbeitsergebnisse der einzelnen Gruppen gemeinsam bewertet werden. Lernen wird in der Lernerautonomie als ein sozial vermittelter Prozess verstanden; er kann weder in Vereinzelung gelingen, noch können Lerner lernen, wenn sie vom Lehrer und vom Lehrwerk im Klassenverband gesteuert und gegängelt werden.

Evaluation ist eines der zentralen Unterrichtsprinzipien in der Lernerautonomie. Während Leistungsmessung und Leistungsbewertung im traditionellen Klassenzimmer immer an andere delegiert werden (man spricht hier von *other-evaluation*), ist die Herausbildung der Fähigkeit zur Bewertung der eigenen Leistungen (*self-evaluation*) der wichtigste Baustein im Konzept der Lernerautonomie. Der Lerner ist verpflichtet, die Bewertung der eigenen Leistung regelmäßig im Lernertagebuch festzuhalten, ob es sich nun um Hausaufgaben oder die Arbeit in einer Arbeitsgruppe handelt. Am Ende eines Projektes werden die Leistungen der einzelnen Gruppen gemeinsam im Plenum bewertet. Es ist darauf hinzuweisen, dass das *European Language Portfolio* (ELP), das zur Zeit sehr umfassend diskutiert wird, auf ähnlichen Prinzipien basiert.

2.3. Lernerautonomie in der Praxis

Aus den Anmerkungen zur Lernerautonomie als Unterrichtsprinzip lassen sich für das konkrete Unterrichtsgeschehen eine Reihe von Grundsätzen zur Gestaltung des Unterrichtszimmer in unterschiedlichem Maße realisiert werden. Wichtigstes Gestal-



tungskriterium für das autonome Klassenzimmer ist die Gruppenarbeit, die auf der Grundlage gemeinsam ausgewählter Projekte basiert. Die Gruppenarbeit gibt dem autonomen Klassenzimmer den Charakter einer Lernwerkstatt, in der Lehrer und Schüler gemeinsam arbeiten, sich gegenseitig unterstützen (bei der Zusammenstellung von Materialien, bei der Konzipierung von Lernaufgaben, bei der Bewertung des vom Einzelnen Gelernten) und gemeinsame Ergebnisse vorlegen (die Ähnlichkeit mit der Praxis der Freinet-Pädagogik ist gerade im Hinblick auf diesen Aspekt unverkennbar). Die Themen für die Projektarbeit beschränken sich nicht auf die Erarbeitung von Inhalten, sondern sie sind durchaus auch auf andere Aspekte gerichtet, z. B. auf die zu lernende Sprache. So können Kleingruppen im Rahmen eines Projektes, das auf den Erwerb von bestimmten semantischen Feldern gerichtet ist (z. B. die Namen von Haustieren in der Fremdsprache), für die Mitschüler Lottokarten vorbereiten, die diesen das Lernen des spezifischen semantischen Feldes erleichtern sollen. Andere Schüler können eigene Grammatiken verfassen, in welchen für Mitschüler Beobachtungen an Texten zusammengetragen werden. Projektarbeit in Kleingruppen geschieht immer mit der Zielsetzung, die Ergebnisse den anderen Mitgliedern der Klasse bekannt zu machen, d. h. sie schließt immer ab mit einem Produkt – einer Broschüre, einer Zeitung, einer Bilderserie, einer Seite im Internet. Viele Ergebnisse der Arbeit der Kleingruppen werden auf Postern zusammengefasst und im Klassenzimmer aufgehängt. Sie stehen so allen Mitgliedern der Klasse beständig zur Verfügung.

Projektarbeit in Kleingruppen erfordert Planung im Klassenverband. Neue Projekte werden nicht in der Kleingruppe, sondern in der ganzen Klasse geplant. Die Pläne werden schriftlich niederlegt; jede Kleingruppe verpflichtet sich, sie zu erfül-

Die methodischen Herangehensweisen des Lehrers bestimmen sich in einem konstruktivistischen Kontext durch das Prinzip der Hilfestellung. Der Lehrer bestimmt nicht mehr den Ablauf des Unterrichts, sondern er gestaltet ihn gemeinsam mit seinen Schülern auf der Grundlage von Planungen, die einvernehmlich zu erfolgen haben.

len (dieses Element der autonomen Unterrichtspraxis ist übrigens in der Freinet-Pädagogik stark in den Vordergrund gerückt worden). Für den Fremdsprachenunterricht hat die gemeinsame Unterrichtsplanung einen zusätzlichen Vorteil: Sie erfolgt in der Fremdsprache, sodass diese authentisch und natürlich verwendet wird.

Die Authentizität der Materialien ist bereits als Unterrichtsprinzip in der Lernerautonomie herausgestellt worden. Im konkreten Klassenzimmer können Schüler und Lehrer auf Sammlungen von Materialien zurückgreifen, die gemeinsam zusammengestellt wurden. Schon seit Breen (1983) hat sich eine organisatorische Einteilung solcher Materialien in Inhalts- und Prozessmaterialien (*content and process materials*) eingebürgert, wobei man unter ersteren alle Text-, Bild- und Tonmaterialien versteht, die Inhalte der anderen Kultur und Sprache bereitstellen. Neben authentischen Texten (Bücher, Magazine, Zeitungen) gehören dazu auch Lehrwerke, Grammatiken und Wörterbücher, d. h. so genannte Referenzmaterialien. Zu den Prozessmaterialien werden alle Materialien gerechnet, die das Wie des Sprachenlernens unterstützen, also

vor allem Zusammenstellungen von Lern- und Arbeitstechniken, die die Schüler im Hinblick auf ihre Relevanz für den eigenen Lernprozess erproben sollen. Solche Sammlungen von Materialien entwickeln sich im Laufe eines Schuljahrs und können dann im weiteren Verlauf wiederverwendet und ergänzt werden.

Auf einen wesentlichen Aspekt der Arbeit im Klassenzimmer wurde bereits bei den Unterrichtsprinzipien hingewiesen: Jeder Lerner führt ein Tagebuch, in welchem er über seine Lernfortschritte berichtet und sie bewertet. Lernertagebücher sind ein natürlicher Bestandteil der Praxis des autonomen Klassenzimmers. Wenn eine erste Hemmschwelle einmal überwunden ist, führen die Lernenden sie gern und erwerben auf diese Weise u. a. die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte in einer anderen Sprache auszudrücken. Dies erfordert natürlich die Entwicklung spezifischer Kompetenzen, die über die sprachlichen Kompetenzen des traditionellen Unterrichts weit hinausgehen. Weil auch die Kleingruppenarbeit in der Fremdsprache vonstatten geht, entwickeln sich schon frühzeitig komplexe Formen einer Diskursfähigkeit, die den für den traditionellen Unterricht charakteristischen Wechsel in die Muttersprache, wenn nicht über Inhalte der Zielkultur gesprochen wird, auch in den Augen der Lernenden überflüssig machen.

Es sind vor allem drei Fragen, die sich aus dieser Beschreibung der Unterrichtspraxis im lernerautonomen Klassenzimmer ergeben:

- Wie lässt sich Lernerautonomie in das herkömmliche Schulsystem integrieren?
- Lassen sich in einem lernerautonomen Klassenzimmer Lernerfolge beobachten, die über den traditionellen Fremdsprachenunterricht hinausgehen?
- Inwieweit lässt sich Lernerautonomie als Unterrichtsprinzip lerntheoretisch begründen?

Ich möchte auf die ersten beiden Fragen kurz in diesem Abschnitt eingehen; die dritte Frage wird in der ausführlicheren Version dieses Artikels auf der Babylonia Webseite besprochen.

Es ist zweifellos schwierig, die Prinzipien eines lernerautonomen Klassenzimmers unter den Vorgaben des derzeitigen Schulsystems zu verwirklichen. Zu störend ist der 45-Minuten-Rhythmus der Stundenpläne, zu schwierig die Organisation fachorientierter Klassenzimmer, zu demotivierend die Einzelgängerrolle, die viele Lehrer einnehmen müssen, die lernerautonom arbeiten möchten, und zu aufwändig das herkömmliche Prüfungsgeschehen, als dass man ein solches Wagnis eingehen möchte. Lernerautonomie im oben beschriebenen Sinne kann an einer Schule nur wirklich erfolgreich sein, wenn sich die Lehrer einer Fachschaft oder gar alle Lehrer einer Schule zusammenschließen, wenn die Schule interne Evaluationsmechanismen entwickelt, die vielleicht von den ministeriellen Vorgaben abweichen, aber dennoch eine angemessene Evaluation ermöglichen, kurz, wenn die Lehrenden mehrheitlich an einem Strang ziehen. Als Einzellehrer kann man versuchen, Bundesgenossen zu finden, die z. B. Parallelklassen nach identischen Prinzipien unterrichten; man muss aber auch im eigenen Unterricht immer versuchen, das von Page (1992) propagierte Prinzip des *letting go, taking hold* zu beherrschen. Im Hinblick auf die zweite Frage kann ich hier aus Platzgründen nur wenige Hinweise geben. Der von Altmayer (2002) vertretenen Auffassung, es gebe bisher keine empirischen Untersuchungen, welche die Erfolge dieser konstruktivistischen Unterrichtspraxis nachzuweisen ermöglichten, ist zu widersprechen. Insbesondere die Veröffentlichungen des Münsteraner Fremdsprachendidaktikers Lienhard Legenhausen (vgl. besonders Legenhausen 1994, 1999, 2001) zeigen, dass

das lernerautonome Klassenzimmer bereits sehr intensiv untersucht wurde und dass sich durchaus Lernerfolge nachweisen lassen, die über das traditionelle Klassenzimmer hinausgehen. Hierzu gehören u. a. eine generell höhere Lernmotivation, eine hoch entwickelte Fähigkeit im spontanen Sprachgebrauch und ein umfassender Wortschatz. Genauere Ergebnisse lassen sich in den Untersuchungen von Legenhausen nachlesen.

3. Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik

Eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik muss sowohl die in der Praxis erfolgreich erprobten Gestaltungsprinzipien des lernerautonomen Klassenzimmers als auch die Erkenntnisse der Grundlagenwissenschaften aufnehmen und zu einem didaktischen Ganzen zusammenfügen. In einer umfangreicheren Arbeit (vgl. Wolff 2002) habe ich einen ersten Versuch unternommen, Grundzüge eines solchen Modells anzuskizzieren. Ich will hier abschließend meine wichtigsten Überlegungen zusammenfassen.

Ich gehe davon aus, dass man eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik zum Teil nach ähnlichen Kategorien beschreiben kann wie eine traditionelle Fremdsprachendidaktik, und zwar unter anderem im Hinblick auf Lernziele, Lerninhalte und methodische Herangehensweisen. Diese Kategorien werden jedoch anders als in der herkömmlichen Didaktik ausgelegt. Daneben müssen neue Kategorien eingebracht werden, welche die Spezifika dieses Ansatzes verdeutlichen. Ich nenne als die beiden wichtigsten die so genannten Lehr- und Lernhandlungen und die Lernumgebung. Sie ergeben sich aus der Schwerpunktlegung auf die konstruktivistische Perspektive.

Die Lernziele einer konstruktivisti-

schen Fremdsprachendidaktik unterscheiden sich grundsätzlich von denen einer traditionellen Didaktik. Es sind Lernziele, die in stärkerem Maße auf prozedurales Wissen ausgerichtet sind, auf Fähigkeiten, die das Sprechen und Schreiben, das Hörverstehen und das Lesen ermöglichen, Lernziele aber auch, die den Lernenden dazu befähigen, sich angemessen kommunikativ zu verhalten, und schließlich Lernziele, die auf sein Lernen und Sprachenlernen hin ausgerichtet sind. Zentrales Lernziel aber ist, wie schon mehrfach deutlich gemacht wurde, die Entwicklung von Lernerautonomie, d. h. die Herausbildung der Fähigkeit zu mehr Selbstständigkeit beim Lernen und Sprachenlernen. Dieses Lernziel wird durch die Erkenntnisse sowohl der kognitiven Psychologie als auch der konstruktivistischen Lerntheorie validiert.

Auch die Kategorie der Lerninhalte gewinnt in der konstruktivistischen Didaktik eine andere Dimension. Lerninhalte können keine Festlegung erfahren, da sonst die Fähigkeit zu selbständigen Konstruktionen behindert werden kann. Reiche Lerninhalte leisten dies in höherem Maße als die Lerninhalte, die sich gemeinhin in den Lehrwerken der Schulfächer finden. In der Praxis der Lernerautonomie wird dieses Prinzip durch die Einführung authentischer Materialien realisiert, die Theorie bestätigt es durch die Betonung der notwendigen Interaktion zwischen vorhandenem Wissen und eingehenden Stimuli bei der Konstruktion von neuem Wissen.

Die methodischen Herangehensweisen des Lehrers bestimmen sich in einem konstruktivistischen Kontext durch das Prinzip der Hilfestellung. Der Lehrer bestimmt nicht mehr den Ablauf des Unterrichts, sondern er gestaltet ihn gemeinsam mit seinen Schülern auf der Grundlage von Planungen, die einvernehmlich zu erfolgen haben. Neben der Rolle eines

facilitator (eines „Erleichterers“) des Lernprozesses übernimmt der Lehrer auch die Rolle eines *classroom manager* (eines Gestalters der Lernumgebung). Dem Lehrer solche Rollen zuzuweisen bedeutet nicht, ihm sein gesamtes Fachwissen als Fremdsprachenlehrer abzuerkennen; er benötigt dieses Wissen noch stärker als im traditionellen Unterricht, da er es immer und nicht nur bei der Vorbereitung und Durchführung einer bestimmten Unterrichtsstunde braucht. Die Förderung der Selbständigkeit des Schülers muss durch die Autonomie des Lehrenden ergänzt werden; Fremdsprachenunterricht kann nicht in immer gleich bleibenden Schablonen ablaufen.

Die erste der beiden neu eingeführten Kategorien, das Lehr- und Lernhandeln, überlappt sich zum Teil mit der gerade beschriebenen Kategorie. Lehrhandeln im oben beschriebenen Sinne verbindet sich mit dem, was ich hier mit Lernhandeln bezeichne; der Begriff ähnelt dem der Handlungsorientierung, der in allen Formen des fremdsprachlichen Lernens eine Rolle spielt, die durch Projektarbeit gekennzeichnet sind. Die didaktische Kategorie der Lehr- und Lernhandlung bezieht sich auf die kooperative Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schüler: ein spezifisches pädagogisches Handeln, das es den Lernenden ermöglichen soll, die Lerninhalte individuell unterschiedlich zu konstruieren, zu organisieren und für die Wiederverwendung vorzubereiten. Deshalb wird mit dieser Kategorie auch nicht nur eine Aufgabe des Lehrers bezeichnet, sondern ebenso ein Handeln der Lernenden, d. h. das gemeinsame Erarbeiten von Lerninhalten und die Angleichung der unterschiedlichen Wissensinhalte innerhalb der Lernergruppe.

Abschließend sei auf die wohl wichtigste Kategorie einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik eingegangen, die Gestaltung einer angemessenen Lernumgebung. Das tradi-

tionelle Klassenzimmer als Lernraum wird von den konstruktivistischen Lerntheoretikern abgelehnt. Eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik muss deshalb genauere Aussagen darüber machen, wie eine konstruktivistische Lernumgebung aussehen soll. Die folgenden Aspekte stammen aus meinem bereits erwähnten Buch (Wolff 2002, 359):

- Eine konstruktivistische Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass sie vom Lernenden im Sinne der realen Lebenswirklichkeit als authentisch anerkannt wird.
- Eine konstruktivistische Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass die Lerninhalte problemlösungsorientiert in sie eingebettet werden können und dass entdeckendes Lernen möglich wird.
- Eine konstruktivistische Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass

in ihr selbständiges Lernen oder Lernen im Rahmen von *cognitive apprenticeship* (der Lerner als geistiger Lehrling oder Geselle des Lehrers) möglich wird.

- Eine konstruktivistische Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass sie es den Lernenden ermöglicht, ihre Konstruktionen ausgehend von ihren individuellen, d. h. unterschiedlichen Wissensbeständen durchzuführen.

Vor dem Hintergrund dieser Merkmale kann man eine konstruktivistische Lernumgebung auch als eine Lernwerkstatt verstehen, in welcher sich die Lernenden an Werkbänken mit unterschiedlicher Ausstattung den verschiedenen Aufgaben widmen, die sie im Kontext ihrer zentralen Aufgabe, eine neue Sprache zu lernen, für wichtig erachten. In diesem Sinne



stellt die konstruktivistische Lernumgebung das Herz einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik dar.

5. Literaturhinweise

- ALTMAYER, C. (2002): *Lernstrategien und autonomes Lernen: Teilaspekte eines konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts?* Babylonia 2, p. 7-13.
- BARNES, D. (1976): *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth, Penguin.
- BENSON, P. / VOLLER, P. (eds.) (1997): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London, Longman.
- BREEN, M. (1983): *How do we recognise a communicative language classroom?* Dunford House Seminar, Mimeo.
- EYSENCK, M.W. / KEANE, M.T. (1993): *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- HARLEY, T.A. (1995): *The Psychology of Language: From Data to Theory*. Hove, Erlbaum (UK) Taylor / Francis.
- HOLEC, H. (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*: Oxford, Pergamon Press.
- JONASSEN, D.H. (1996): *Computers in the Classroom: Mindtools for Critical Thinking*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- KLAFKI, W. (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 2., erw. Aufl. Weinheim u. a., Beltz.
- KUNZ, D. (1994): *Selbständiges Lernen im Englischunterricht: Vorschläge zur Realisierung im Kontext des Alltags Sekundarstufe I am Gymnasium*. Die Neueren Sprachen 93, p. 483-503.
- LEGENHAUSEN, L. (1994): *Vokabelerwerb im autonomen Lernkontext*. Die Neueren Sprachen 93, p. 467-483.
- LEGENHAUSEN, L. (1999): *Autonomous and traditional learners compared – The impact of classroom culture on attitudes and communicative behaviour*, in: EDELHOFF, Ch. / WESKAMP, R. (eds.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning, Hueber, p. 166-182.
- LEGENHAUSEN, L. (2001): *Discourse behaviour in an autonomous learning environment*, in: DAM, L. (ed.): *Learner autonomy: new insights*. AILA Review 15, p. 56-69.
- LITTLE, D. (1991): *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin, Authentik.
- LITTLE, D. (1999): *Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications*, in: EDELHOFF, Ch. / WESKAMP, R. (eds.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning, Hueber, p. 22-36.
- MERCER, N. (1995): *The Guided Construction of Knowledge*. Clevedon, Multilingual Matters.
- MÜLLER, K. (1996): *Wege konstruktivistischer Lernkultur*, in: MÜLLER, K.: *Konstruktivismus: Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse*. Neuwied, Luchterhand, p. 71-115.
- NUNAN, D. (1993): *Action research in language education*, in: EDGE, J. / RICHARDS, K. (eds.): *Teachers Develop Teachers Research: Papers on classroom research and teacher development*. Oxford, Heinemann, p. 39-50.
- PAGE, (1992) (ed.): *Letting go – taking hold: A guide to independent language learning by teachers for teachers*. London, CILT.
- PAPERT (1990): *Introduction*, in: HAREL, I. (ed.): *Constructionist Learning*. Boston, MIT Press.
- PIENEMANN, M (1998): *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam, Benjamins.
- RUMELHART, D.E. / NORMAN, D.A. (1978): *Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning*, in: COTTON, J.W. / KLATZKY, R. (eds.): *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- WENDT, M. (2001): *Konstruktion statt Instruktion: Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt, Lang.
- WOLFF, D. (ed.) (1994a): *Lernerautonomie* (Themenheft). Die Neueren Sprachen 93, p. 5.
- WOLFF, D. (1994b): *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht*. Die Neueren Sprachen 93, p. 407-429.
- WOLFF, D. (1999): *Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie*, in: EDELHOFF, Ch. / WESKAMP, R. (eds.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning, Hueber, p. 37-49.
- WOLFF, D. (2000): *Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine kognitivistisch-konstruktivistische Perspektive*, in: KÜHN, P. (ed.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim, Georg Olms Verlag, p. 99-124.
- WOLFF, D. (2001): *Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht*, in: MEIXNER, J. / MÜLLER, K. (eds.): *Konstruktivistische Schulpraxis: Beispiele für den Unterricht*. Neuwied, Luchterhand, p. 187-208.
- WOLFF, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main, Peter Lang.

Anmerkung

*Eine ausführliche Version dieses Beitrags kann von der Babylonia Webseite www.babylonia-ti.ch heruntergeladen werden.

The full version of this article can be downloaded from the Babylonia website at www.babylonia-ti.ch.

La version complète de cette contribution peut être téléchargée sur le site web de Babylonia www.babylonia-ti.ch

La versione integrale dell'articolo può essere scaricata dal sito web di Babylonia www.babylonia-ti.ch

Dieter Wolff

ist Professor für Anwendungsbezogene Sprachverarbeitung an der Bergischen Universität Wuppertal.

PUB Peter Lang

Nick Bell
Tessa Meuter
Hans Schütz
Daniel Stotz
Winterthur

Zum Artikel von *Dieter Wolff*

Eine Diskussionsrunde mit Dozierenden für Englisch an der Zürcher Hochschule Winterthur, Departement Wirtschaft und Management

Daniel Stotz: *Wie verändert sich die Rolle der Lehrenden in einem konstruktivistischen Ansatz? Wie komme ich damit zurecht? Was wären angemessene Hilfestellungen?*

Hans Schütz: Mir scheint, dass sowohl die einer Lehrveranstaltung vorausgehende Planung wie auch die Selbstreflektion und -evaluation der Dozierenden wichtig wird. Meine Rolle bewegt sich vom traditionellen, instruierenden “Wissensvermittler” hin zum Facilitator, zum Lernbegleiter. Mir persönlich behagt dieser Rollenwechsel sehr, aber die Tatsache, dass ich die Studierenden vermehrt zum Gestalten, Evaluieren und Hinterfragen ihres je eigenen Lernprozesses anhalte, löst bei ihnen teilweise auch Verunsicherung oder Widerstand aus, da sie denken, dass es die Aufgabe und Rolle des Dozierenden sei, Fachwissen zu vermitteln und zu überprüfen. Bei den Dozierenden löst dieser Rollenwechsel möglicherweise auch Angst vor Macht- und Kontrollverlust aus.

Tessa Meuter: Schon die Bezeichnung “Dozierende” ist irreführend. Meine Rolle als Begleiterin der Lernprozesse und Facilitatorin von Lernumgebungen und Lernwerkstätten verändert sich ständig, da ich auf die Bedürfnisse und Erwartungen der Lernenden eingehen will. Diese sich immer wandelnde Aufgabe ist für mich persönlich viel anspruchsvoller als die traditionellere Rolle der Wissensvermittlerin und Materiallieferantin. Für mich löst das keine Angst vor Macht- und Kontrollverlust aus, denn ein erfolgreiches Gestalten von

Lernaktivitäten zusammen mit den Studierenden gibt mir jene Art von Anerkennung seitens der Lernenden, die für mich viel wertvoller ist als “traditionelle Autorität”. Begleite ich gut, dann erlebe ich das Lernen der Studierenden, kann daran teilhaben, erhalte und gebe sehr direkt Feedback.

Nick Bell: In ‘Freedom to Learn’ beschreibt Carl Rogers, wie man mit solchen Gefühlen umgehen kann. Er präsentiert auch einen erfolgreichen konstruktivistischen Ansatz. In diesem Ansatz, vom Dozierenden Volney Faw, gibt es ganz verschiedene Wege, um Credits und Grades zu erhalten; der Präsenzunterricht ist nur ein Weg. Aber die Studierenden müssen auch die neue Rolle des/der Lehrenden akzeptieren können und bereit sein, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.

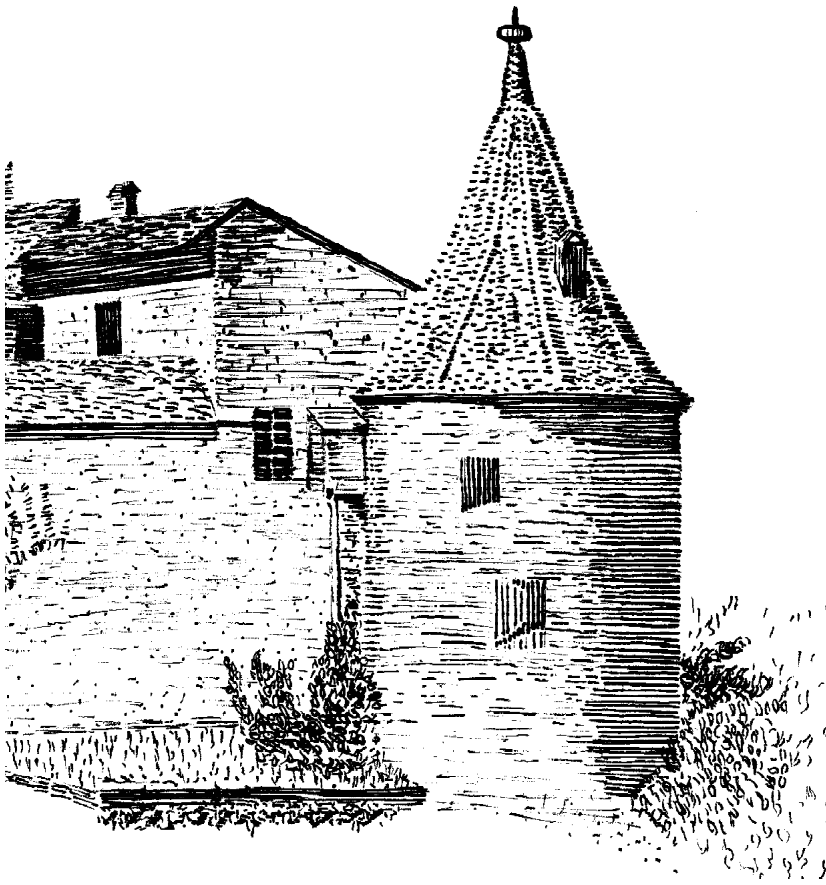
D.S.: *Der traditionelle Sprachunterricht wird wiederholt unter dem Aspekt der Gängelung dargestellt. Reflektiert das unsere Erfahrungen? Und was wäre die Begründung für eine Abkehr vom herkömmlichen Unterricht?*

Nick: Man kann sehr viel mit Kommunikation und Ehrlichkeit erreichen. Aber hier in der ZHW können die Prüfungen, institutionelle Erwartungen, Erfahrungen und Atmosphäre in anderen Klassen usw. zusammenwirken, um eine Abhängigkeitsmentalität zu fördern. Wir, die ‘Dozierenden’, haben das Wissen und die Macht; die Studierenden müssen diese von

uns abnehmen, sonst werden sie nicht belohnt.

Tessa: Trotz meiner bewussten Abkehr von “Gängelung” wird aus der Sicht einiger meiner Studierenden meine Erwartung an sie, ihre Lernwelten selber zu gestalten, fälschlicherweise wiederum als Gängelung erfahren. Sie fürchten den mühsamen Weg zur Selbständigkeit, zum autonomen Lernen, für den sie durch ihre Lernbiografie nicht vorbereitet sind, und vermuten, ich würde sie in ein neues “Jetzt lernen wir autonom”-Schema pressen, das ihnen Angst macht. Sie haben ein traditionelles Bild der Dozierenden, das sie ebenso revidieren müssen wie wir. Lernerautonomie scheint ihnen zuerst einmal zu arbeitsaufwändig und zeitaufwändig. Unsere Institution gibt ihnen durch die vorgeschriebene hohe Wochenlektionenzahl, die starren Curricula und Prüfungen den Freiraum zum autonomen Lernen noch nicht.

Hans: Für mich ist die von Wolff wiederholt erwähnte Gängelung, nämlich die in den meisten - einschliesslich meiner eigenen - Lernbiographien angelesene Unselbständigkeit, leider immer noch Tatsache. Studierende kennen ihre Lerninteressen und -bedürfnisse und auch ihr Lernverhalten oft nicht, da sie nie die Möglichkeit hatten, ihre Lernziele selber zu setzen und den Weg zu diesen Zielen selber zu gestalten. – Und ganz ehrlich: Rücken wir Dozierende in einer Weiterbildungsveranstaltung, besonders wenn wir eigene Zeit- und eventuell finanzielle Ressourcen ein-



setzen, konsequent von einer Konsumhaltung im Sinne "jetzt will ich mal was geboten kriegen" ab? - Aber es ist mir klar, die Begründung der Abkehr von herkömmlich, mehrheitlich rein instruierenden Unterrichtsformen ist persönlich bewusst gestaltete und erlebte Lernerfahrung, die letztlich viel nachhaltiger als Eintrichtern von Inhalten ist.

D.S.: *Was sind die materiellen Bedingungen für die Umsetzung des konstruktivistischen Ansatzes? Und was sind die sozio-psychologischen Voraussetzungen der Lernenden?*

Hans: Nebst der persönlichen Bereitschaft von Dozierenden und Studierenden, konstruktiven Lernansätzen Raum zu geben, sind zeitliche und

finanzielle Ressourcen und natürlich auch bildungspolitische Haltungen und Bedingungen wichtig, um autonomes Lernen zu fördern. Soziopsychologisch gute Voraussetzungen dafür sind ein Lern- und Arbeitsklima, das auf Unterstützung und Wohlwollen gründet (ohne unkritisch zu sein), eine gut entwickelte Selbstwahrnehmung und die Bereitschaft, Prozesse, Veränderungen und Einsichten wichtiger zu nehmen als fixfertige Zielvorgaben und Resultate. Die intrinsische Lernmotivation bringt extrinsischen Lerndruck zum Verschwinden.

Nick: Die materiellen Bedingungen haben zum Teil mit dem Zimmer-Layout zu tun (weniger frontal, mehr Pin-boards, Flipcharts usw. um Gruppenarbeit zu fördern). Auch von der sozio-psychologischen Perspektive

denke ich an Trainings-Methoden in Firmen, wo der Trainer / die Trainerin meist nicht als bedrohliche, lehrperson erlebt wird. Warum nicht? Weil die Real-World-Umsetzung so nahe liegt? Und weil die Trainees demokratischer behandelt werden? Und weil die Evaluation nicht zum Selbstzweck wird?

Tessa: Es gibt für mich folgende wichtige Schwerpunkte, die man angehen muss: Die Praxis der Zubringerschulen, die die Lernbiografie der Studierenden prägt, unsere Lehrpläne, örtliche, zeitliche und finanzielle Einschränkungen, die Haltung der verschiedenen Dozierendenteams. Doch der momentane Trend in der Wirtschaft stimmt mich in dieser Hinsicht nicht unbedingt optimistisch: was zählt, ist kurzfristige Leistung und nicht langfristige Entwicklung. Ist die Institution wirklich bereit, uns den Freiraum zu geben, nicht nur Wissensvermittlung zu praktizieren, sondern gemeinsam mit den Studierenden längerfristige und nachhaltige Ziele zu setzen und so u.a. ihre intrinsische Motivation zu stärken?

D.S.: *Wie verträgt sich die Entwicklung von Curricula und Kompetenzbeschreibungen mit einem konstruktivistischen Ansatz?*

Hans: Für mich ist das ein tatsächlicher Widerspruch, der letztlich nur dann gelöst wird, wenn Lernende ihre Lernbedürfnisse kennen lernen, Lernziele selber definieren, Curricula selber wählen können und folgerichtig nur so in der Lage sind, ihre - ich bleibe jetzt einmal bewusst beim Sprachunterricht - sprachlichen Kompetenzen in einer jeweiligen Situation selber zu beschreiben und zu evaluieren.

Nick: Was für eine Revolution wäre das? Ich denke an Neill, Illich, Freire

usw. Aber auch an Dewey (z.B. <http://www.nyu.edu/classes/gmoran/3CHILD&.htm>). Wir bestimmen die Lernziele meistens immer noch selbst. Es ist wahrscheinlich bedrohlich für uns, auch diese Kontrolle loszulassen.

Tessa: Wir sollten den Raum, die Zeit und die notwendigen finanziellen Mittel haben, um die Curricula und Kompetenzbeschreibungen immer wieder zusammen mit den Studierenden zu definieren und/oder zu verändern. Sind wir dazu auch ausgebildet? Ist das ganze Team der Dozierenden bereit? Wie würde das in der Realität aufwandmässig aussehen? Wie ist es möglich, die einzelnen Studierenden zu motivieren und ihnen zu ermöglichen, ihre Bedürfnisse innerhalb der ausgeschriebenen Module zu erkennen, zu definieren und zu decken?

D.S.: *Wie wählen wir zusammen mit den Lernenden authentische Materialien mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen aus? Was für einen Sinn machen Vorgaben und Einschränkungen (Stichwort 'gerechte Beurteilung der Produkte')? Wie hat man sich Materialsammlungen vorzustellen, die wieder verwendet und ergänzt werden können?*

Tessa: Authentische Materialien werden schnell veralten. Eine themenbasierte Materialsammlung müsste auf einer Plattform laufend zusammen mit den Studierenden erneuert und verändert werden. Jeder Jahrgang würde den Akzent anders setzen, so dass der Inhalt von den Lernenden im Sinne der realen Lebenswirklichkeit als authentisch anerkannt werden könnte. Diese rollenden Curricula mit immer neuen authentischen und relevanten Materialien/CaseStudies erfordern u.a. auch eine Abkehr von der traditionellen Lektioneneinteilung und den regelmässig verwendeten Lehr-

büchern und Materialien.

Nick: Die Materialien sollten nie Selbstzweck werden, sondern klar als Unterstützung für die Lernenden betrachtet werden. Sonst missbrauchen wir sie vielleicht, um unsere Ambitionen zu erfüllen. Dann hätten wir eine neue Tyrannei, vielleicht schlimmer als die Tyrannei des Kursbuchs. Ich bin nicht ganz sicher, ob alte Materialsammlungen so motivierend sein werden.

Hans: Das herkömmliche Anliegen der Authentizität von Lernmaterialien, das heisst die Frage, ob beispielsweise ein Text tatsächlich ungekürzt und originalgetreu einem realen Printmedium entnommen worden ist, wird vermutlich verschwinden: Die Lernenden suchen diejenigen Materialien, welche für sie interessant und relevant sind und sie ihren Lernprozess optimal unterstützen, selber aus und konstruieren so ihre für sie authentische Sammlung verschiedenster Lerndokumente, die sie ergänzen und erweitern können. Eine "gerechte" Beurteilung der Lernprodukte und der Lernleistung muss folgerichtig wieder von den Lernenden vorgenommen werden. Da greifen traditionelle Benotungen ganz bestimmt zu kurz.

D.S.: *Was für Lern- und Arbeitstechniken wären für unsere Belange relevant und machbar? Ist zum Beispiel ein individuelles Journal sinnvoll und umsetzbar?*

Hans: In unserem dritten Jahr haben wir bereits selbständige Lern- und Arbeitstechniken eingeführt: Unsere Studierenden können die Themen und Texte für ihre Dossiers frei wählen und Vokabularlisten selbständig erarbeiten. Sie schreiben auch einen Kommentar zu Lerninhalten und Lernformen.

Zudem werden die Dossiertexte offiziell als Basis für unsere mündliche Abschlussdiplomprüfung verwendet. In

Zukunft könnten die Studierenden die Kriterien der Evaluation gemeinsam in Klassen und Zielsprache erarbeiten, so dass Ko-Evaluation Bestandteil des Moduls/Curriculums wird. Es gibt aber die Probleme der Akzeptanz seitens Institution und Studierende, welche eine traditionelle Vorstellung von Lehrinhalten und Rollen (Dozierende versus Studierende) haben. Auch fördern unsere hohen Präsenzzeiten (30 und mehr wöchentliche Kontaktstunden der Studierenden) autonomes Lernen nicht unbedingt. Die neuen Abschlussdiplom-Interviews werden von den Studierenden aber sehr positiv bewertet, und die Leistungen werden besser, was auch die ExpertInnen bemerken.

Nick: Das Problem der Beurteilung von selbständigen Arbeiten, vor allem die schriftlichen Arbeiten im Dossier, haben wir noch nicht zu unserer Zufriedenheit gelöst. Ich denke, dass Credits und Noten für ganz verschiedene selbständige Arbeiten eine Lösung wären, ähnlich den fachübergreifenden Einzel- und Gruppen-diplomarbeiten in unserer Institution. Die Probleme sollten uns aber nicht dazu bewegen, die alten Korsette für die Studierenden beizubehalten.

Tessa: Neben unserem E3-Dossier arbeite ich im Moment mit einem Teil meiner Studierenden mit einem Journal, das nicht nur ihren Lernprozess aufzeigen soll, sondern auch ihrer Selbst- und Fremdbeurteilung viel Raum gibt. Ein Muss für selbständige Arbeiten, doch es bleibt die Frage der Bewertung, die auch bei den Studierenden Ängste und Fragen auslöst – wir müssen neue Methoden/Kriterien der Bewertung entwickeln – nicht nur das Produkt, sondern auch der Prozess muss bewertet werden können.

D.S.: *Der Zusammenhang zwischen autonomem Lernen und Gruppen-*

arbeit ist im Artikel unzureichend begründet. Wie sehen wir das?

Nick: 'What gets rewarded gets done', they say in business. Aber auch 'one for all and all for one'. Das System belohnt die Gruppenarbeit immer noch zu wenig und manchmal kann die 'Hidden Agenda' des Individuums die Gruppenarbeit sabotieren. Wir sollten hinterfragen: Wie können die Lernenden und wir als Lehrende am meisten von Gruppenarbeit lernen und profitieren? In der Arbeitswelt werden Gruppen- und Projektarbeit total anders als in der Schule erlebt. Dort könnte man alleine nicht sehr viel produzieren!

Tessa: Lernen erfordert immer Dialog – nur so kann das Gelernte umgesetzt werden. Also müssen auch sehr autonome, von aussen gesehen "einsame" Lernende immer in der Lage sein und den Willen haben, ihre Erkenntnisse mitzuteilen, zu beschreiben und mit anderen zusammen wei-

ter zu entwickeln. Autonom darf nicht gleichgesetzt werden mit Rückzug auf individuelles Lernen. Der Gruppenprozess ist sehr bedeutend, auch wenn innerhalb der Gruppe alle ein ganz anderes, individuelles Lernziel definieren. Wieder stellt sich aber die Frage der Bewertung – da gibt Wolff keine konkrete Antwort.

Hans: Autonomes Lernen soll nicht einsames oder gar isoliertes Lernen werden. Die Arbeit, der Austausch, die Reflektion und Kommunikation in Gruppen über Lernerfahrungen, aber beispielsweise auch Ko- und Fremdevaluation ermöglichen die Autonomie selbständiger, selbstbewusster Lerner in verschiedenen sozialen Lernformen.

D.S.: Schliesslich die praktische Gretchenfrage, die Wolff auch stellt: 'Wie lässt sich Lernerautonomie in das herkömmliche System integrieren?' bzw. wie lässt sich Wandel im Schulsystem (wie wir im Moment in unserem Departement erleben) ausnützen für einen in jedem Sinne autonomeren Unterricht unter Beibehaltung starker Teamorientierung?

Hans: Es gibt eine grosse Reibung und Spannung zwischen jenen Schulen, Dozierenden und Behörden, welche die Idee des autonomen, konstruktiven Lernens unterstützen und solchen, die stark ziel-, prüfungs- und performance-orientierte, dirigistische Vorstellungen von Lernen und Unterrichten haben. Vermutlich wird erst eine Überbetonung von anonymen Lehr-Grossveranstaltungen und Prüfungsformen, die blosser Reproduktion von nicht selbstgewählten Lerninhalten fordern, das Bedürfnis nach individuellem Lernen und Lehren wach werden lassen.

Nick: Ich bin für ein paar Experimen-

te im Sinne vom oben erwähnten Ansatz von Rogers, mit freier Wahl von Aktivitäten, und Präsenz im Unterricht als eine Option.

Tessa: Ich wiederhole mich ständig: Lernerautonomie lässt sich nur integrieren, wenn unser System und wir im Team bereit sind, die notwendigen Bedingungen zu ermöglichen, d.h. offene Unterrichtsformen, andere Bewertungsmöglichkeiten zu entwickeln und interdisziplinäres Arbeiten zu unterstützen. Das ist eine enorme inhaltliche und zeitliche Herausforderung, auch für uns Dozierende mit unserer langjährigen, meist "traditionellen Dozierendenbiographie". Wir müssen unseren Beruf aktiv verändern mit dem Risiko, dass das für die Institution und die Studierenden gewöhnungsbedürftig ist. Es lohnt sich aber auf jeden Fall, sich einzusetzen und dieses Risiko zu tragen.



Ineke van de Craats
Nijmegen

The role of the mother tongue in second language learning

L'autrice si china sul ruolo della lingua materna nell'apprendimento delle lingue seconde, prendendo in considerazione dapprima tre modelli: 1) la linguistica contrastiva (contrastive analysis, 2) l'ipotesi dell'interlingua (interlanguage hypothesis) e 3) l'ipotesi della costruzione creativa (creative construction hypothesis). Nella linguistica contrastiva, l'idea chiave è che gli errori sono spiegabili come interferenze tra la lingua 1 e la lingua 2. Nell'ipotesi dell'interlingua, gli allievi utilizzano regole che non escludono anche quelle della lingua 1 nel processo di apprendimento della lingua 2, e in questo processo trovano la propria interlingua. Nell'ipotesi della costruzione creativa, gli allievi fanno errori simili a quelli fatti quando si impara la lingua 1. L'importante è dare agli allievi molto input comprensibile per permettergli di costruire le regole della lingua fino a giungere al livello inconscio.

Negli anni ottanta, l'idea era che il discente organizza mentalmente le strutture della lingua 2 e cerca di formulare ipotesi sulle regole. In questo processo utilizza anche le regole della lingua 1.

L'autrice fornisce alcuni esempi tratti dalla ricerca in ambito canadese (per es. la posizione dell'avverbio in francese e in inglese) e conclude che ci sono casi nei quali gli allievi non vedono gli errori e il docente deve indicarli loro, e far prendere loro coscienza delle regole della lingua 2 operando un confronto contrastivo tra lingua 1 e lingua 2. (red.)

One of the advantages of modern language education is that learners' errors based on transfer of mother tongue (L1) properties into second language (L2) production are much less frequent than before, when language teaching took place in the grammar-translation tradition. It is a well-known fact that adult learners do not often come to ultimate attainment and are more inclined to rely on their first language than young learners. Some researchers have even claimed that children acquire L2 without reference to their L1 (Dulay & Burt, 1974a, b). Recently however, we came across studies that reported on young learners who clearly showed the influence of their L1: 11-12-year-old francophone students learning English in communicative L2 classes in Quebec (Spada & Lightbown 1999; Lightbown & Spada 2000). These intriguing contrasts have led us to review the short history of second language acquisition research, to examine the views on transfer and second language learning and how they changed over time.

Back to the 1970s

The three models of second language learning most discussed in the early 1970s were:

- the Contrastive Analysis Hypothesis,
- the Interlanguage Hypothesis,
- the Creative Construction Hypothesis.

I will consecutively deal with each of them.

The *Contrastive Analysis Hypothesis* (under influence of behaviourist views) explained second language learning as the development of a new

set of habits that could be learned through the stimulus-response method (cf. Lado 1957). It was predicted that virtually all errors could be explained as interference (or negative transfer) from L1. Linguists provided a list of linguistic differences and similarities with respect to a particular L1 and a particular L2. Objectives of such a comparison were the explanation and prediction of problems in second language learning. Ease of learning was guaranteed where first language habits led to correct L2 performance. However, the greater the differences between the language systems, the greater the learning problem predicted (cf. Weinreich 1953).

According to Lado the best and most efficient teaching materials arise out of a comparison of the L1 and L2. Lado (1957, p.2) even claims that 'it will be considered quite out of date' to begin to write a textbook without having previously compared L1 and L2. As a consequences of these ideas, textbooks (*English for Turks* and the like) and pedagogical grammars appeared for a specific group of language users. Those were based on the contrastive analysis between the two languages at issue. The behaviourist views of learning became manifest in the way the new languages were taught. Learners were exposed to oral L2 input in language laboratories where they had to do pattern drills and similar exercises in which the right answer was stressed because 'foreign language habits are formed most effectively by giving the right response, not by making mistakes' (Rivers 1964). This teaching method was called '*audiolingual*' and was quite a success in the USA.

The *Interlanguage Hypothesis*

(Selinker 1972) saw learners operating with their own set of rules, some of them reflecting L1 rules. Notice that it is not a system half way between the L1 and L2 systems. It is rather a learner variety characterized by features resulting from language-learning mechanisms. The learner proceeds through a series of interlanguages on his way to complete mastery of the target language, although most L2 learners get stuck at one of the intermediate stages.

In the 1970s, the Contrastive Analysis Hypothesis was heavily attacked for several reasons. First, the predictions did not work out, and secondly, objections were raised against the behaviourist learning theory in which imitation plays a crucial role whereas it is known that both L1 and L2 learners make errors they cannot have heard previously because adult speakers do not make those errors (this argument was put forward by Chomsky). Proponents of mentalist theories of language opposed the view that, apart from accent, L2 learners showed very few transfer errors in their spontaneous speech. An alternative hypothesis was proposed: the *Identity Hypothesis* (also: *L1=L2 Hypothesis*) or *Creative Construction Hypothesis* because it was claimed that L2 learners actively organise the system of the new language in the same way as children learn their first language. In this view, the acquisition process is determined by the structural properties of the target language and by the learning system, not by the differences or similarities between L1 and L2. Accordingly, the errors of L2 learners are largely identical to those made by children learning the same language as their mother tongue and those errors are not due to differences between the source and the target languages (cf. Dulay & Burt 1974c). It goes without saying that the latter view on L2 acquisition is very attractive to those who teach a heterogeneous class of language learners from,

let's say, ten different language backgrounds as when a L2 is taught to immigrants. Since the times of the Creative Construction Hypothesis it is common not to pay attention to L1-L2 differences in the classroom but to focus on comprehensible L2-input and to rely on the language-learning mechanism. It is up to the learners to distil grammar rules from the language they are confronted with and the task of the teacher and course material (L2 input) is to stimulate the L2 acquisition process (see Krashen 1982). Since acquisition proceeds via comprehension of the L2, and not by any conscious analysis but by analysis at a subconscious level, the emphasis is on reception. An (often long) introduction period is claimed where a learner is not supposed to produce any L2 utterances. Production is postponed to a later moment, because one was scared of creating fossilised learners by forcing them to speak at a too early moment.

Transfer after 1980

In the early 80s, transfer from the L1 (also: interference or negative transfer) was recognised again as a major component of L2 acquisition, mainly because transfer was no longer linked to behaviourist views. Transfer was interpreted as a mental activity, similar to what was involved in the 'creative construction' process. A learner mentally organises the target language structures and develops hypotheses about these. A learner may think that the L2 is similar to the L1 with respect to a certain structure, resulting in negative transfer.

More detailed, longitudinal research showed that transfer occurs mainly in certain developmental stages, viz., when L2 learners have arrived at an interlanguage stage that resembles the corresponding structure in their L1. In a study by Wode (1981) German children learning English (without instruction in the classroom) passed

first through stages in which they express sentential negation as in (1a), with a sentence-initial *no*, and in (1b) and (1c), with negation inside the clause.

- (1) a no drink some milk (examples by Wode)
'I don't want to drink any milk'
b it's not raining
c me no close the window
'I am not going to close the door'

Similar examples are also reported in studies on the acquisition of English as a mother tongue. The next stage deviates for the German learners: They seem to apply the German word order in the examples in (2).

- (2) a Heiko like not the school
(*German: Heiko mag die Schule nicht*)
'Heiko doesn't like the school'
b you go not fishing
(*German: du gehst nicht fischen*)
'you don't go fishing'

It is evident that some resemblance between L1 and L2 is required before transfer can take place. This implies that an assumption from the Contrastive Analysis Hypothesis does not hold any more, viz., that greater differences lead to more transfer. It is more the case that smaller differences lead to more transfer.

It is also generally assumed that older learners show more transfer in their interlanguage or for a longer time than child learners. Turkish learners of Dutch and German often produce sentences with the verb at the end, which parallels the basic sentence pattern in Turkish, e.g. in (3)

- (3) a jij huis gaan-naar
(*example from Dutch ESF corpus*)
you house go- to
'you go home'
b dann Kinder Frau alles hier kommt
(*example from Dittmar 1981*)
then children wife all here come
'then my children and my wife, they all come here'

It is certainly not the case that child learners do not show transfer although Pfaff (1984) reports that she found this type of structure only occasionally in the German of Turkish children in Berlin.

Transfer seems also to be dependent on the amount and nature of exposure to L2. Hence, it occurs more frequently in the beginning of the acquisition process, and when L2 is learned in an L1 environment (e.g., in schools and in situation where learners have little contact with L2 speakers as is the case for adult immigrant workers and their wives).

Present day language education

What is the situation in modern language classes? Children have lots of L2 input when we are dealing with English as a foreign/second language, and when L2 learners, both children and adults, are in frequent contact with the L2 in the canonical *second language* context when language learning occurs in the country where this language is spoken. Moreover, there is more direct L2 input in the classroom via multimedia and Internet, and teaching methods and course material have also changed. The times of long receptive introduction periods are over. L2 learners were so eager to speak and to practise the pronunciation of L2 expressions that language teachers could not persist in an extensive period of only comprehension activities. In the first place because it is quite unnatural not to speak a language that has to be acquired.

These and other considerations (e.g., the experience that teaching grammar was not very successful and did not prevent learners from making many grammatical errors often based on their mother tongue) led to the communicative and content based approach. Communicative language learning contexts are found in all kind of language classes for adults learn-

ing an L2 and for children learning a foreign language as well. Nowadays, most course material both in L2 and foreign language classes can be defined as based on a communicative approach to language education. Not only the course material is geared to language use in communicative situations, it happens more and more that L2 (adult and adolescent) learners get 'outside school assignments' they have to carry out in real life. Such assignments are for instance:

- Call the information desk and try to find the telephone number of the nearest hospital;
 - Find out what a five minutes' telephone call to Brazil costs; or, may-be, an easier one inside the school (for which less daring is required because no talking by telephone is needed),
 - You are asked how many students have registered in your school for the last term. Try to get this information at the administration desk.
- Similar assignments for adolescents in secondary schools are conceivable but they should be more geared to their way of life and their interests; a webquest on the internet is a good example. Through such assignments, L2 learners come more into contact with the real world, get natural L2 input (and not the somewhat artificial input from a language teacher or a voice on the tape). In such learning environment one does not expect to find L1 influence, especially not for young students.

Transfer is still there

Yet, we see young learners like the 11-12-year-old francophone students in the study by Lightbown and Spada unconsciously relying on the structure of their mother tongue. They were at the end of the intensive English as a second language classes in Quebec, modern communicative course material was used and the students were



exposed to much L2 input (Spada & Lightbown 1999; Lightbown & Spada 2000). Those classes were a strong version of communicative language teaching: the emphasis was on meaning rather than form, there was no explicit metalinguistic instruction and no comparison between English and French. These children, however, produced and accepted as grammatical English sentences that reflect the word order in French for adverb placement and question forms.

Let us first consider adverb placement. The francophone students in the studies by Lightbown and Spada and also by White (1991) produced and accepted sentences in which the placement of adverbs of manner and frequency conformed to the rules of English and French as well. So, they accepted and produced sentences like (4a), incorrect in English, as well as (4b) with the adverb between subject and verb (correct in English).

- (4) a *Mary reads carefully newspapers.
 b Mary carefully reads newspapers.

Swiss students of a German, French or Italian background will have the

same problems as their colleagues in Quebec because it is a language-specific property of English that is new for all learners of English. Similarly, the 11-12-year-olds in the study produced, and accepted as correct English sentences like (5a), correct in French and English as well, and (5b), incorrect in English.

- (5) a Where are you going?
 b *Why fish can live in water?
 *What the chef likes to cook?
 * Where the teacher is going?

This is consistent with the French constraint which allows subject-auxiliary inversion with pronouns (6a) and prohibits it with nouns (6b).

- (6) a Peut-il venir chez moi?
 Can-he come to my house?
 b *Peut-Jean venir chez moi?
 Can John come to my house?

The correct question form in French instead of (6b) is either (7a) or (7b) where the full noun precedes the verb in both cases.

- (7) c Jean, peut-il venir chez moi?
 d Est-ce que Jean peut venir chez moi?

Similar patterns that differentiate between pronouns and full nouns can be expected for francophone Swiss students whereas Swiss students from a German or Italian language background may have problems with insertion of the verb *to do*, but they will not show the same patterns as the francophone students.

Conclusions

The Lightbown and Spada study shows that unlike simultaneous bilingual children who speak two (or more) languages without confusing them (Genesee et al. 1995), children whose exposure to the L2 is restricted to classroom interaction, base themselves on their L1 knowledge. This

becomes manifest when the demands of the situation go beyond what they have learned in class. When the children in the study were asked to correct and/or to explain their errors, they could not. Nor did they recognise their errors either as L1 based constructions.

The question remains how these learners can become aware of how their English sentences differ from those in their teacher's speech. Some suggestions are given in the literature. First, it is suggested that noticing can be promoted by giving the students exposure to a variety of ways of hearing and seeing relevant language input that focuses on the grammatical items at issue. Students may have difficulty noticing them in oral interaction or even in reading when the focus is exclusively on meaning. Secondly, it is suggested to draw the learners' attention to the problematic structure through explicit instruction, including information on the L1-L2 contrasts. Some studies have shown that young L2 learners can benefit from explicit metalinguistic information (White 1991), but there are no studies in which this instruction was based on L1-L2 contrasts. There is some evidence, however, that older school-age learners and adults profit from contrastive information (Sheen 1996). So it seems that we have come full circle: An approach to L2 instruction which includes explicit contrastive information brings to mind behaviourist notions of learning! Lightbown and Spada add that 'contrastive information need not to be presented in lengthy, teacher centred grammar lessons which are isolated from ongoing communicative activities. Explicit information contrasting the L1 and L2 can be presented briefly and visually, without the use of unfamiliar metalinguistic terminology'. We should not forget what second language research of the past 30 years has made clear: 'providing students with explicit information or feedback, including contrastive, metalinguistic

information, does not lead to immediate long term changes in their inter-language performance'.

References

- DITTMAR, N. (1981): *Regen bisschen Pause geht* – more on the puzzle of interference, Unpublished manuscript, Freie Universität Berlin.
- DULAY, H.C. / BURT, M.K. (1974a): Natural sequences in child second language acquisition, *Language Learning* 24, 37-53.
- DULAY, H.C. / BURT, M.K. (1974b): A new perspective on the creative construction processes in child second language acquisition, *Language Learning* 24, p. 253-278.
- DULAY, H.C. & BURT, M.K. (1974c): Errors and strategies in child second language acquisition, *Tesol Quarterly* 8, p. 129-136.
- KRASHEN, S.D. (1982): *Principles and practice in second language learning and acquisition*, Oxford, Pergamon.
- LADO, R. (1957): *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, University of Michigan.
- LIGHTBOWN, P.M. / SPADA, N. (2000): Do they know what they're doing? L2 learners awareness of L1 influence, *Language Awareness*, 9, 4, p. 198-217.
- PFÄFF, C. (1984): On input and residual L1 transfer effects in Turkish and Greek children's German, in: R.W. Andersen (ed.), *Second languages; A cross-linguistic perspective*, Massachusetts, Rowley, p. 271-298.
- RIVERS, W. (1964): *The psychologist and the foreign-language teacher*, Chicago.
- SELINKER, L. (1972): *Interlanguage*, *International Review of Applied Linguistics* 10, p. 209-230.
- SHEEN, R. (1996): The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching and learning a foreign language, *IRAL XXXIV*, p. 183-197.
- SPADA, N. / LIGHTBOWN, P. (1999): Instruction, L1 influence and developmental readiness in second language acquisition, *Modern Language Journal* 83, p. 1-22.
- WEINREICH, U. (1953): *Languages in contact: Findings and problems*, New York.
- WHITE, L. (1991): Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom, *Second Language Research* 7, p. 133-161.
- WODE, H. (1981): *Learning a second language; 1. An integrated view of language acquisition*, Tübingen.

Ineke van de Craats

is at the Department of Linguistics at Nijmegen University, Netherlands. Her research involves child and adult second language acquisition inside and outside the classroom.

Gé Stoks
Gudo

Discussion about Van de Kraats' article

The role of the mother tongue in second language learning

The discussion took place at Babylonia's office at Cantone Ticino. Participants were Decio Augugliaro and Raphael Stoll, both teachers of English at a liceo in Lugano. They both have several years of experience teaching English and completed the abilitazione for the liceo at the teacher-training institute in Locarno last year.

We started the discussion with the question what kinds of errors students make. Both teachers agreed that, although interference errors are easily identifiable in learners with Italian as their mother tongue, more advanced

learners seem to make more intralinguistic errors. The teachers also agreed that a lot of exposure to the target language, which is not as prevalent in the Italian speaking part of Switzerland as in many other parts of Europe, is more profitable than a lot of explicit grammar teaching. Making mistakes is for both of them a natural element in the learning process, even though this may give rise to practical problems when it comes to marking tests. They both encourage students to use compensation strategies.

Awareness raising or noticing is a key element in language teaching and students must be made aware of differ-

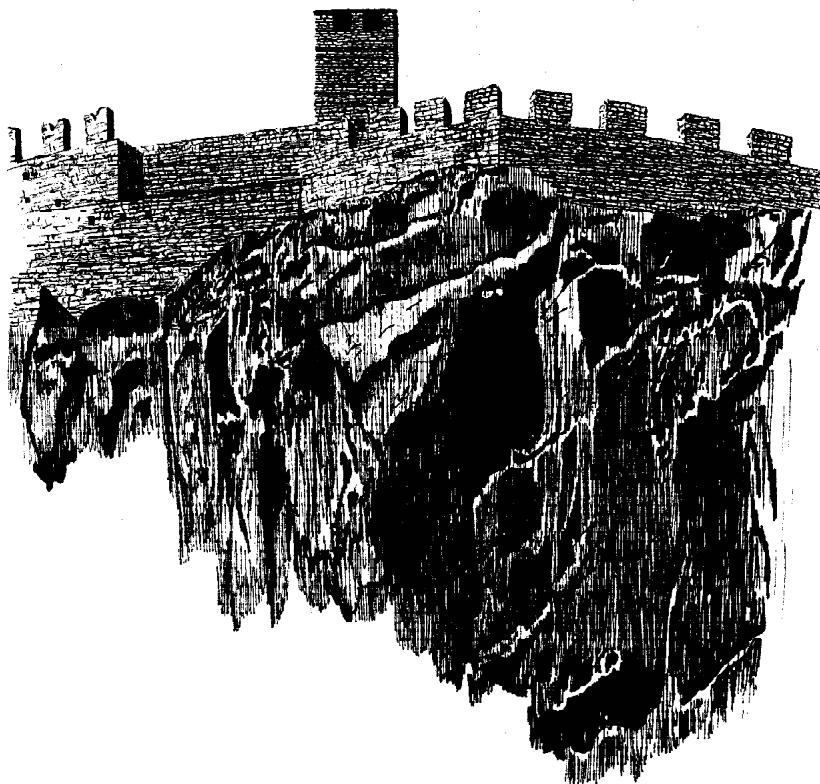
ences between the target language and their mother tongue. In that sense, they agreed with the argument in the article for contrasting the target and the first language, for instance when it comes to the use of the article. However, after the session, Raphael Stoll wrote that he made the following observation:

My observation is the following: I pointed out to them that "I'll take that bag for you" is an offer and would therefore be translated into Italian as: "Vuole che porti questa valigia per lei?" and not the more intrusive "Io porto quella valigia per lei." My students' reactions to this type of clarification were very bland, not to say non-existent. They did not seem surprised or interested in that. Whereas when we talk about chunks like:

It takes two hours/ time... but also it takes courage... seemed to interest them much more.

So far it seems that differences between L1 and L2 tend to be a non-issue to them.

A problem is sometimes that students have to get used to a different approach, in which they are asked to form hypotheses about rules, because they feel it is the role of the teacher to explain rules and then for the students to practise them. Both teachers felt that the article presented an interesting survey of the various approaches and agreed with the tenets on the role of the first language. But as one of them concluded at the end of the meeting: "We should try and find a balance and try to avoid extremes, to keep experimenting even if it means reinventing the wheel".



Simona Pekarek Doehler
Bâle

Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales

L'apport d'une perspective interactionniste

Wo sind Spracherwerbsprozesse verankert? Im Gehirn des Lernenden, der sich – als autonomes Individuum – selbständig eine Erst- oder Zweitsprache aneignet? Oder etwa in den sozialen Kontakten, die der Lernende – als sozial handelndes Wesen – mit anderen Menschen unterhält? Obwohl natürlich beides ein wenig zutrifft, entzweit diese Frage deutlich die Gemüter in der Spracherwerbsforschung. In diesem Artikel soll die sogenannte interaktionistische Theorie des Zweitspracherwerbs vorgestellt werden. Diese Theorie geht davon aus, dass soziale Interaktion – also der Gebrauch der Sprache im zwischenmenschlichen Handeln – ein entscheidender Faktor im Spracherwerb ist. Die Sprachpraxis in verschiedenen Gesprächssituationen wird hier nicht einfach als eine Stütze verstanden, die es dem Lernenden ermöglicht, die Sprache besser oder schneller zu lernen. Sie ist im Gegenteil eine unabdingbare Voraussetzung, welche die kognitiven Prozesse des Spracherwerbs grundlegend mitstrukturiert. Es wird ein kurzer Überblick über die interaktionistische Forschung gegeben, wobei die Entwicklung dieses theoretischen Ansatzes und dessen Basiskonzepte vorgestellt werden. Anschliessend soll ein Beispiel das Analyseverfahren sowie die 'Beobachtbarkeit' von möglichen Spracherwerbsprozessen veranschaulichen. Abschliessend werden interaktionistische Studien zum Sprachunterricht zitiert.

1. L'acquisition langagière: entre développement cognitif autonome et interaction sociale

Où est-ce qu'il convient de situer les processus d'acquisition? Dans le cerveau de l'apprenant en tant que sujet individuel s'appropriant de façon autonome une langue première ou seconde? Ou, au contraire, dans les interactions que l'apprenant – en tant qu'acteur social – entretient avec d'autres acteurs sociaux? La question ne peut de toute évidence recevoir une réponse tranchée.

Il va de soi qu'en tant qu'être humain, l'apprenant dispose de prédispositions cognitives lui permettant de s'approprier des langues. Mais il est également évident que l'apprenant n'apprend pas tout seul et de façon isolée. Il est en effet largement reconnu, aujourd'hui, que l'apprentissage d'une langue première (L1) ou seconde (L2) est lié aux contacts sociaux que l'apprenant entretient avec d'autres sujets (des pairs, des enseignants, des locuteurs natifs), aux activités sociales auxquelles il participe (conversations quotidiennes, interactions au travail, lecture et écriture, etc.) et aux contextes socioculturels dans lesquels il interagit (à l'école, à la maison, dans la rue, au travail, etc.). Il n'en reste pas moins que le rôle précis que joue l'interaction sociale dans le développement et la mise en pratique des compétences langagières fait l'objet de controverses.

Selon les uns, l'acquisition des langues repose pour l'essentiel sur des principes universaux et se développe sur la base d'une faculté innée du langage. Dans cette optique, suivant les théories linguistiques de Noam

Chomsky, le rôle de la pratique interactive de l'apprenant est tout à fait *auxiliaire*, se limitant à présenter à l'apprenant une occasion parmi d'autres d'être exposé à des données ("input") qui lui permettent de développer une langue spécifique sur la base de principes universaux.

Selon d'autres, l'interaction sociale joue, au contraire, un rôle *constitutif* par rapport à l'acquisition langagière dans la mesure où elle fournit l'occasion d'accomplir différents types d'activités et de tâches et donne ainsi lieu à un travail cognitif qui ne pourrait se produire en dehors d'elle. Cette idée est au cœur des modèles interactionnistes de l'acquisition dont cet article présente un bref exposé.

2. Le courant interactionniste

L'avènement du courant interactionniste dans le domaine de l'acquisition des langues secondes et étrangères se situe au moment d'un changement de paradigme en linguistique, et plus généralement dans certains secteurs des sciences humaines concernés par le développement cognitif humain. En linguistique, l'emphase quasi exclusive mise jusque dans les années 70 sur le système linguistique (grammaire, lexique) cède en partie sa place à des préoccupations plus diversifiées, reconnaissant notamment l'importance des facteurs contextuels et pragmatiques pour comprendre les faits de langage¹. En Europe, notamment, les travaux sur la migration et plus généralement sur la communication entre locuteurs natifs et non natifs ont contribué à démontrer que les

contacts sociaux de l'individu influent sur ses compétences linguistiques et ont commencé à interroger les conditions interactives plus ou moins favorables à l'acquisition des L2 (de Pietro, Matthey & Py 1989; Krafft & Dausendschön-Gay, 1994). Dans ce mouvement prennent forme les approches interactionnistes de l'acquisition, qui situent la mobilisation et la construction des compétences langagières dans les processus discursifs. Les études conduites dans cette lignée s'intéressent aux conditions et aux mécanismes socio-interactifs qui cadrent les processus d'apprentissage, comme les négociations de formes linguistiques, les tâches communicatives ou les rapports interactifs (voir p.ex. les articles réunis dans *AILE*, no. 12, 2000). L'emphase est mise ici sur les dimensions locales des interactions langagières, et donc sur les processus interactifs concrets. Parallèlement, mais de façon indépendante, se développe dans le domaine américain la théorie socioculturelle de l'acquisition des L2 qui met l'emphase davantage sur le fait que la mobilisation locale tout comme l'élaboration des ressources linguistiques (et autres) est sous l'influence de contextes socioculturels plus larges, dépassant le cadre de la rencontre immédiate. Les travaux menés au sein des deux approches partagent l'idée, formulée par le psychologue russe Lev S. Vygotsky au sujet du développement de l'enfant, que le développement langagier (tout comme le développement cognitif) est foncièrement lié à des pratiques sociales: l'apprentissage est un processus sociocognitif ancré dans l'emploi instrumental, c'est-à-dire finalisé, de la langue au sein des interactions entre êtres humains. L'interaction est dans cette optique comprise non pas comme un simple cadre qui fournirait des données langagières et permettrait de déclencher ou d'accélérer certains processus développementaux; elle est un facteur structurant le processus même de

ce développement. C'est à travers le processus dynamique de l'interaction, de la gestion de l'intercompréhension, de la négociation du sens et des positionnements réciproques dans des contextes sociaux et culturels variés que se transforment, se consolident et se construisent les compétences langagières.

3. Quelques concepts de base

Plusieurs concepts de référence, largement partagés par les deux approches, permettent de préciser l'idée selon laquelle l'interaction sociale aurait une influence décisive sur le développement des compétences langagières.

Comment l'interaction contribue-t-elle au développement?

La notion vygotkienne de *médiation sociale* renvoie à l'idée que l'enfant élabore ses compétences cognitives supérieures (de l'ordre de la mémorisation, par exemple) à travers l'interaction avec autrui (l'adulte, l'enseignant, un pair) qui l'aide à accomplir une tâche donnée. Dans le contexte de l'acquisition des langues premières et secondes, cette idée a été principalement appliquée, notamment sous le terme d'*étayage*, à l'aide offerte par le locuteur expert lorsque l'apprenant rencontre des problèmes de compréhension ou de production dus à des lacunes dans son répertoire linguistique.

Quelles conditions sont nécessaires pour que le développement puisse avoir lieu?

Le rôle de l'interaction et du soutien du locuteur expert est complexe; l'apprenant n'apprend pas n'importe quoi dans d'importe quel contexte interactif. Un des prérequis pour que l'acquisition puisse avoir lieu est que la nature de l'interaction – et la complexité du travail discursif qu'elle implique – respecte les besoins ac-

tuels et les possibilités de l'apprenant. Vygotsky a proposé à cet égard la notion de *zone de développement proximal* (ZDP) qui décrit la zone dans laquelle l'apprenant est en mesure d'accomplir une tâche avec l'aide d'autrui qu'il ne saurait pas accomplir seul. D'après Vygotsky, ce n'est que si l'interaction est orientée vers cette zone – si, donc, elle ne surestime ni sous-estime les compétences de l'enfant – qu'elle peut contribuer à l'acquisition. Cette même idée a été appliquée au développement des L2.

Existe-t-il des formes interactives favorisant l'acquisition?

En enchaînant sur les deux notions susmentionnées, Jérôme Bruner poursuit les propositions de Vygotsky en suggérant qu'il existe des constellations interactives récurrentes, qu'il appelle *formats*, qui, en respectant la ZDP, peuvent être particulièrement intéressantes pour le développement cognitif et plus spécifiquement langagier. Différents types de négociation interactive, par exemple, représentent des formats dans lesquels un locuteur expert aide l'apprenant à surmonter des difficultés lexicales ou grammaticales (voir l'exemple cité sous le point 4). L'interaction constituerait ainsi d'après Bruner un LASS – *language acquisition support system*, voire, d'après Krafft & Dausendschön-Gay (1994), un SLASS – *second language acquisition support system*. Comme le montrent ces notions de base, la réflexion sur les conditions interactives susceptibles de favoriser l'acquisition constitue un élément central de l'approche interactionniste. Bange (1992), par exemple, propose de classer les stratégies de communication de l'apprenant selon leur probabilité d'aider l'acquisition de la L2. Ces stratégies concernent les dimensions linguistiques (grammaire, lexicale) aussi bien que discursives (p.ex. la structuration du discours) ou sociolinguistiques (p.ex. le choix de formes de politesse ou d'adresse ap-

propriétés) des compétences de communication. Les cas les plus favorables semblent être ceux où l'apprenant, au lieu d'éviter les obstacles, cherche des moyens pour les surmonter de manière interactive (par exemple en manifestant ses lacunes à l'interlocuteur pour ainsi solliciter son aide). Une telle stratégie, qui consiste à oser 'faire voir' ses lacunes, est sans doute délicate sur le plan social et présuppose un contact social dans lequel l'apprenant peut se positionner en tant qu'apprenant et dévoiler ses faiblesses langagières sans perdre la face. Car si l'apprenant (ou l'élève) a peur de 'faire voir' ses lacunes, il est moins susceptible de prendre de risques et a, par là même, moins d'occasions pour apprendre. Or, il semblerait que les stratégies "à risque" sont particulièrement fréquentes quand l'apprenant est engagé dans des enjeux communicatifs effectifs (et non pas des scénarios 'feints') où il se trouve confronté au besoin pratique de comprendre et de se faire comprendre au sein d'activités discursives qui ne sont pas trop en décalage par rapport au niveau de ses compétences (voir plus haut).

Cette conception des processus d'apprentissage attire notre attention sur l'importance capitale non pas simplement de ce que l'apprenant est capable de produire seul, mais de ce qu'il arrive à faire avec autrui et, surtout, de ce que la situation lui demande de faire. Situait l'apprentissage dans le social, une telle conception met en valeur l'importance des relations de l'apprenant à l'interlocuteur, des négociations interactives, des co-constructions, etc. Elle nous amène entre autres à prendre certaines distances à l'égard de la notion d'erreur: les 'lacunes' dans le répertoire de l'apprenant apparaissent non simplement comme des déficiences par rapport à un système idéal. Ces lacunes, au contraire, présentent à l'apprenant des occasions pour mettre en pratique des capacités de résolution collaborative

**L'interaction sociale
joue un rôle *constitutif*
par rapport à
l'acquisition langagière
dans la mesure où elle
fournit l'occasion
d'accomplir différents
types d'activités et de
tâches et donne ainsi
lieu à un travail cognitif
qui ne pourrait se
produire en dehors
d'elle.**

des problèmes. Cela présuppose toutefois, comme le fait remarquer J.-F. de Pietro (remarque personnelle), que l'apprenant se rende compte de ses lacunes, soit parce que le climat de confiance est suffisant pour que l'enseignant (ou autrui) puisse intervenir sans susciter le mutisme, ou encore parce que la lacune provoque un obstacle à la communication que l'apprenant cherche à résoudre. A ces conditions, les lacunes peuvent être des lieux potentiels pour l'élaboration d'un répertoire linguistique adapté à des besoins communicatifs concrets de l'apprenant.

L'apprenant lui-même se présente dans cette optique non pas comme un individu autonome, qui développe un système linguistique largement pré-programmé, mais comme un acteur social, qui, en collaboration avec ses interlocuteurs, construit des compétences langagières variables au sein de situations institutionnelles, sociales et historiques spécifiques qui laissent des empreintes dans son système intermédiaire.

4. Procédures et terrains d'analyse

Concevoir l'acquisition comme processus sociocognitif oblige donc à la penser comme phénomène situé dans des contextes sociaux variés et configuré par ces mêmes contextes.

Du coup, l'étude de l'apprentissage ne peut se limiter à l'identification des éléments du système linguistique acquis par l'apprenant à différents moments, mais se met à explorer les tâches communicatives, les positionnements interactifs, les contraintes situationnelles que l'apprenant gère en sa L2. Sur cette base, la recherche interactionniste se concentre sur l'identification et la description de certains processus (sollicitations, reformulations, etc.) et conditions (rapports de rôles, tâches, etc.) interactifs des rencontres entre l'apprenant et d'autres locuteurs. Sur le plan méthodologique, cela implique en premier lieu l'observation et la description détaillée des pratiques effectives des apprenants dans des contextes empiriques, qu'ils soient scolaires ou non. Par une méthodologie inspirée de l'analyse conversationnelle dans la tradition ethnométhodologique², les recherches menées dans ce cadre se penchent typiquement sur des données audio ou vidéo enregistrées et minutieusement transcrites, les complétant éventuellement par des investigations (plus ethnographiques) par questionnaire ou par interview. Les transcriptions retiennent non seulement les productions verbales, mais prêtent également une attention particulière aux phénomènes d'hésitation, de chevauchement, de changement de tour de parole, qui sont tous censés être significatifs au même titre que les activités verbales explicites (voir l'extrait cité plus bas).

Les analyses effectuées sur la base de ces transcriptions reposent sur l'idée que les processus cognitifs n'opèrent pas simplement de façon isolée dans une sorte de *black box* – de boîte noire –, mais que, au contraire, ces processus laissent des traces verbales et non-verbales dans les activités des sujets, étant donc observables à la surface du discours.

Pour illustrer ce point, on peut citer les processus de résolution de problèmes communicatifs. Ces processus se

manifestent à la surface du discours par exemple à travers des négociations interactives. Ils relèvent de méthodes interactives d'organisation de la communication qui à la fois servent à assurer l'intercompréhension et sont susceptibles de servir de support à l'apprentissage. L'exemple suivant est tiré d'une discussion sur une œuvre littéraire en classe de français L2 dans un lycée suisse alémanique (voir Pekarek, 1999):

structuration représente un format interactif, au sens de Bruner, comprenant un étayage par le locuteur expert. Le problème communicatif est ainsi surmonté grâce à des efforts collaboratifs de l'apprenant et de son interlocuteur.

Il a été suggéré par de Pietro, Matthey & Py (1989) que ce type de séquence représente un des moments interactifs particulièrement favorables à l'acquisition et peut donc être considéré

culièrement favorable à sa mémorisation, et cela non pas en tant qu'unité linguistique abstraite, mais comme constituant contextualisé au sein d'une activité communicative concrète. De telles séquences représentent par conséquent des lieux possibles d'une configuration des compétences *en fonction des besoins communicatifs effectifs de l'apprenant*.

Ces séquences n'épuisent évidemment pas l'inventaire des procédés acquisitionnels mobilisables par les apprenants. Et leur analyse ne peut pas nous informer sur ce que l'apprenant apprend effectivement. L'apport de la microanalyse systématique de telles séquences réside d'une part dans le fait qu'elle renseigne sur les dimensions de ses compétences communicatives que l'apprenant traite lui-même comme déficitaires, et qui sont traitées en tant que telles par ses interlocuteurs. Ce type d'analyse révèle d'autre part dans quelle mesure l'apprenant dispose d'une compétence 'stratégique' qui lui permet justement de profiter du contact social pour gérer et pour surmonter de façon collaborative les obstacles communicatifs qu'il rencontre. L'analyse de telles séquences dans des contextes spécifiques, comme par exemple l'interaction élève-enseignant ou l'interaction entre pairs, permet d'identifier comment les apprenants réagissent aux obstacles langagiers, quelles stratégies ils appliquent pour les surmonter et quel rôle jouent les interlocuteurs dans ce processus. Elle permet également de mieux comprendre dans le cadre de quels rapports de rôle avec son interlocuteur l'apprenant est prêt à signaler ses difficultés ou à négocier l'intercompréhension et son interlocuteur est prêt à engager des processus d'étayage. Ce type d'analyse renseigne donc sur la nature de certains processus interactifs et de certaines conditions interactives qui sont susceptibles d'être liés à l'apprentissage. À côté de ces processus et conditions, la mobilisation et le développement

il2bdIIbii, l. 135-150³:

- 135 P: ah oui c'était la loi qui a dit . au père tu vas aller en
 136 guerre juste ou bien autre idée . comment est-ce que les
 137 lois peuvent disperser les chemins>
 138 F: les lois des plus forts forcés ehm
 139 P: des plus forts
 140 F: oui also ehm que quand les trop was heisst schwach
 141 P: quand les faibles
 142 F: quand les trop faibles on on vit ne vit pas très trop
 143 longtemps la guerre
 144 P: . . ehm je ne comprends pas le rapport avec les lois . et
 145 disperser les chemins
 146 F: les lois . das das Gesetz der Stärkere[n]
 147 P: ah là oui je vois la loi est plus fort ah c'est ah
 148 d'accord alors maintenant j'ai compris la loi des plus
 149 forts
-

L'élève F rencontre dans cette séquence plusieurs lacunes dans son répertoire linguistique. Elle choisit non pas une stratégie d'évitement mais cherche à surmonter ces lacunes. En se servant de différents moyens plus ou moins explicites pour rendre manifestes ses difficultés, F sollicite le support de l'enseignante P: formulation tentative accompagnée par une hésitation (l. 138); sollicitation explicite (l. 140), recours à la langue première (l. 146). Malgré la diversité des ressources ainsi mises en opération, la résolution du problème se fonde sur un schéma de base en trois pas dont le troisième est facultatif: i) sollicitation par l'apprenant, ii) proposition de l'élément recherché par l'interlocuteur, iii) reprise ou confirmation de cet élément par l'apprenant⁴. Cette

comme *séquence potentiellement acquisitionnelle* (SPA). La sollicitation de l'apprenant et sa reprise des éléments linguistiques qui lui sont présentés par son interlocuteur sont particulièrement importants à cet égard. Ces éléments révèlent le centrage de l'attention de l'apprenant sur des dimensions spécifiques de son répertoire linguistique et témoignent en même temps d'un engagement discursif de sa part pour surmonter ses lacunes. Or, le centrage de l'attention et l'engagement discursif constituent justement des prérequis importants pour que l'acquisition puisse avoir lieu. De plus, dans le cadre de telles séquences, l'élément linguistique est fourni à l'apprenant en réponse à un besoin communicatif concret. Cet élément surgit ainsi à un moment parti-



des compétences de communication est également sous l’empreinte des dimensions socioculturelles plus larges des activités sociales. Ainsi, par exemple, les processus de gestion des problèmes (communicatifs et autres) prennent des formes sensiblement différentes dans des contextes socioculturels différents. Alors que les contextes ‘naturels’ semblent favoriser, d’après les analystes de la conversation, une préférence pour l’autocorrection (l’apprenant n’est pas corrigé par autrui, mais se reprend lui-même pour tenter d’ajuster ses énoncés à la norme de la L2), de nombreuses situations scolaires montrent une proportion bien plus élevée de corrections initiées ou effectuées par autrui. Ce genre d’exemple témoigne d’une certaine sensibilité des procédés de résolution de problèmes par rapport à différents contextes sociaux. Cette variabilité contextuelle, évidemment, n’est pas une exclusivité des négociations interactives, mais constitue une propriété plus générale des activités sociales, dont celles d’apprentissage. L’apprenant va ainsi par exemple produire des descriptions ou des explications, ou encore engager des stratégies de politesse sensiblement différentes selon s’il se trouve dans une leçon de grammaire, dans un débat en classe, ou encore dans une discussion avec des copains. L’importance de ce point dans la perspective de l’apprentissage a été mis en évidence par certains travaux sociocognitifs en psycholo-

gie développementale et en ethnométhodologie qui démontrent que les processus cognitifs se déploient de façon différenciée selon les contextes sociaux et institutionnels dans lesquels les sujets agissent. Ainsi, par exemple, un sujet qui est parfaitement capable de calculer les prix sur le marché peut avoir des problèmes à résoudre des tâches arithmétiques du même degré de difficulté dans un test formel. Pour ce qui concerne plus spécifiquement les compétences langagières, il a en effet été montré que leur appropriation est susceptible de s’articuler de façon complexe à des processus de socialisation du sujet apprenant (en tant qu’élève, en tant que migrant, etc.), à sa façon de s’intégrer dans des communautés de pratique, de se positionner en tant qu’apprenant et d’interpréter les contextes dans lesquels il interagit (voir p.ex. Ochs & Schieffelin, 1995, pour la langue première). Cette observation ne nie pas le fait que l’acquisition suit des itinéraires en partie semblables chez les différents apprenants d’une langue, mais elle montre que les compétences sont variables et sensibles par rapports aux lieux et aux pratiques sociales de leur mise en opération et de leur élaboration.

5. Les études sur la classe de langue

L’un des contextes socio-institutionnels qui a attiré l’attention de la recherche interactionniste, notamment depuis les années 90, est la classe de langue. Les travaux récents sur les interactions entre pairs, sur l’immersion ou sur l’enseignement traditionnel au secondaire inférieur et supérieur (Gajo & Mondada, 2000; Lüdi, Pekarek Doehler & Saudan, 2001; Pekarek, 1999) permettent de mieux comprendre et de mieux différencier les diverses formes d’interaction liées à l’apprentissage guidé – et cela non pas sans inviter à une révision de

certaines concepts et procédures didactiques (voir le numéro spécial de *Le Français dans le Monde*, juillet 2001).

Des études portant sur le rôle de la L1 dans l’acquisition d’une L2, par exemple, ont montré que le recours à la L1 ne peut être interprété comme simple signe d’un déficit linguistique, mais constitue un élément fonctionnel dans le développement d’un répertoire langagier complexe et dynamique (Py, 1997): en se servant de sa L1, l’apprenant ne commet souvent pas simplement une erreur, mais il sollicite l’aide du locuteur plus compétent, il signale ses lacunes linguistiques, il fait preuve d’un engagement conversationnel qui ne l’amène pas à éviter toute difficulté linguistique ou communicative. Parfois, il exploite même de façon complémentaire ses deux systèmes linguistiques pour exprimer de manière plus précise ce qu’il désire communiquer. La L1 est alors employée pour renvoyer à une réalité spécifique, un peu comme le font les bilingues en parlant par exemple de la “Kinderkrippe” (crèche) ou de la “Muschtermass” (foire aux échantillons) dans une conversation en français.

Sur un plan plus général, les travaux interactionnistes sur la classe de langue nous amènent à repenser la distinction longtemps perpétuée entre l’acquisition en milieu naturel et celle qui a lieu en milieu guidé. Ces études montrent qu’en classe, comme en dehors de la classe, la pratique langagière repose en partie sur les mêmes principes, tels le changement de tours de parole, la gestion conjointe des contenus et des relations sociales, la négociation de problèmes d’intercompréhension, etc. Ils alimentent ainsi la réflexion sur ce que constitue la pratique communicative en classe et en dehors de la classe.

Enfin, plusieurs travaux interactionnels et socioculturels ont démontré que la tâche scolaire n’est pas définie une fois pour toutes de façon immuable, mais qu’elle se réalise à travers un

processus collectif qui implique à la fois l'enseignant et les élèves. Cela signifie que ni l'objet, ni l'objectif, ni encore le potentiel d'apprentissage ne sont entièrement inscrits dans une tâche ou un dispositif d'enseignement définis à l'avance, mais ils émergent d'un processus interactif situé, résultant des efforts conjoints de l'enseignant et des élèves. Cette observation oblige à relativiser l'impact des méthodes de référence formulées dans l'abstrait, des dispositifs d'enseignement ou encore des procédures didactiques spécifiées à l'avance et attire notre attention, comme praticiens tout autant que comme chercheurs, sur la façon dont une méthode ou une procédure didactique sont localement implémentées, configurées et reconfigurées à travers les activités réciproques des enseignants et des élèves.

6. Conclusions

En interrogeant la façon dont l'activité et l'attention de l'apprenant s'ancrent dans des contextes, des rapports de rôles et des activités spécifiques, les travaux interactionnistes et socio-culturels focalisent l'articulation entre processus cognitifs et activités sociales. Cette articulation se trouve récemment exprimée par les notions de *cognition située* ou *distribuée*. Ces notions ne doivent pas masquer le fait que les aptitudes ont leur côté individuel et biologique, mais soulignent l'idée que les aptitudes ne sont pas enfermées dans les cerveaux des individus; elles fonctionnent et se (re)configurent dans le cadre de pratiques quotidiennes et de processus d'interprétation contextualisés des acteurs. Cette position redonne toute son importance à l'analyse de la mise en œuvre et de l'élaboration de compétences langagières dans des situations communicatives concrètes et variées, qui ne peuvent être réduites à des méthodes d'enseignement ou des contextes socio-institutionnels typifiés.

C'est en cela, peut-être, que l'approche interactionniste présente l'apport le plus concret aux préoccupations didactiques actuelles, parmi lesquels l'évaluation des compétences orales et interactives et la définition des dimensions proprement interactives de la compétence de communication occupent une place centrale. Ces éléments nécessitent une prise de distance radicale par rapport à la vision systémique et monologique du langage qui sous-tend de nombreux modèles linguistiques de référence mis à la disposition des didacticiens; ils demandent une conception dialogique qui rend compte de l'exercice du langage en tant qu'activité sociale. Pour la recherche (et pour la recherche-action), ces constats esquissent une problématique pratique où l'étude du fonctionnement précis des interactions sociales se révèle être indispensable – concernant l'interaction non seulement comme *objet* d'acquisition, mais aussi et de façon cruciale comme *lieu* d'acquisition et d'enseignement.

Notes

¹ A ce même moment, Dell Hymes introduit la notion de compétence communicative, radicalement opposée à la conception chomskienne de la compétence. La notion de compétence communicative, qui sera ensuite appliquée à l'enseignement des langues, rend compte du fait que parler une langue ne se limite pas à disposer de savoirs linguistiques relatifs au lexique et à la grammaire, mais présuppose des savoirs et savoir faire plus différenciés, comprenant également les aspects discursifs (comment structurer le discours?) et socioculturels (comment s'exprimer de façon appropriée dans tel ou tel contexte?) plus larges.

² L'ethnométhodologie est un courant de la sociologie qui s'intéresse aux procédures systématiques (dites "méthodes") que les acteurs sociaux emploient pour gérer les activités quotidiennes. L'analyse conversationnelle est issue de ce courant et s'occupe plus spécifiquement des interactions (verbales) en face-à-face, se penchant sur les questions du type: comment les interlocuteurs s'y prennent-ils pour ouvrir une conversation? comment est-ce qu'ils changent de tour de parole? comment est-ce qu'ils s'organisent pour se corriger mutuellement?, etc.

³ Conventions de transcription: . . . pauses plus

ou moins longues (moins d'une seconde); > intonation montante; < intonation descendante; [] segment difficilement compréhensible, P = enseignante, F = élève.

⁴ Notons que la troisième sollicitation (l. 146) est elle-même formulée en réaction à une sollicitation de la part de P qui demande à F de clarifier son propos (l. 144/5).

Références

- BANGE, P. (1992): *A propos de la communication et de l'apprentissage de L2*, in: AILE 1, p. 53-85.
- DE PIETRO, J.-F. / MATTHEY, M. / PY, B. (1989): *Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*, in: D. WEIL & H. FOUGIER (Eds.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, p. 99-124.
- GAJO, L. / MONDADA, L. (2000): *Acquisition et interaction en contextes*, Fribourg, Editions Universitaires.
- KRAFFT, U. / DAUSENSCHÖN-GAY, U. (1994): *Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition*, in: Bulletin VALS/ASLA 59, p. 127-158.
- LÜDI, G. / PEKAREK DOEHLER, S. / SAUDAN, V. (2001): *Französischlernen in der Deutschschweiz? Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten innerhalb und ausserhalb der Schule*, Chur, Zürich, Rüegger.
- OCHS, E. / SCHIEFFELIN, B. (1995): *The impact of language socialization on grammatical development*, in: P. FLETCHER & B. MACWHINNEY (eds.), *The handbook of child language*, Blackwell, p. 74-96.
- PEKAREK, S. (1999): *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Editions Universitaires.
- PY, B. (1997): *Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues*, in: ELA 108, 495-504.
- VYGOTSKY, L.S. (1985 [1935]): *Pensée et langage*, Paris, Messidor, Editions sociales.

Simona Pekarek Doehler

est maître assistante en linguistique à l'Université de Bâle où elle a écrit une thèse de doctorat sur les activités communicatives en classe de langue. Ses principaux travaux portent d'une part sur le rapport entre processus interactifs et processus cognitifs dans le contexte de l'acquisition des langues secondes. Ils traitent d'autre part de phénomènes référentiels dans l'interaction sociale.

Thomas Studer
Freiburg/CH

Was macht Sprachenlernen effektiv(er)?

Fragen und Anmerkungen zum Beitrag von *Simona Pekarek Doehler* über das Sprachenlernen aus interaktionistischer Sicht

Dieser Artikel ist aus einem Gespräch zwischen Lehrpersonen über den Beitrag von Simona Pekarek Doehler zum Sprachenlernen aus interaktionistischer Sicht (in diesem Heft) entstanden. Im Zentrum des Gesprächs stand die Frage, worin genau der Nutzen des interaktionistischen Ansatzes für die Praxis des Sprachenlernens bestehen könnte. Eine allgemeine Bilanz des Gesprächs geht dahin, dass interaktionistisch ausgerichtete Untersuchungen zwar zu einem genaueren Verständnis von Gesprächsmustern führen, die mit dem Sprachenlernen verbunden sind, dass aber Einsichten in interaktive Mechanismen der Gesprächsorganisation, der Verständnissicherung und des Problemlösens allein noch nicht ausreichen, um das Sprachenlernen im Unterricht effektiver zu gestalten. Gegenstand dieses Artikels sind besonders Fragen der Anwendbarkeit und Übertragbarkeit von interaktionistischen Prämissen auf unterschiedliche Lernergruppen und auf verschiedene Sozialformen des Lernens im Unterricht.

Diskussion über Interaktionismus

Dieser Beitrag basiert auf einem Gespräch, zu dem sich die LektorInnen für Deutsch als Fremdsprache am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg/Fribourg getroffen haben, um über den Artikel "Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales: l'apport d'une perspective interactionniste" von *Simona Pekarek Doehler* (in diesem Heft, unten zitiert als *Pekarek Doehler*, ebd.) zu diskutieren; siehe Kasten.

Die Diskussion über diesen Artikel verlief sehr engagiert und manchmal auch kontrovers. Zustimmung zum Artikel gab es ebenso wie Vorbehalte und Einwände. Übereinstimmend positiv hervorgehoben wurde v.a., dass es der Autorin gelingt, die grossen theoretischen Linien und die Untersuchungsfelder des Interaktionismus auf nur wenigen Seiten für ein breites Publikum informativ, interessant und dennoch mit der nötigen Vorsicht darzustellen und dass sie anschaulich aufzeigt, wie interaktionistisch ausgerichtete Analysen konkret aussehen und was man dabei alles an Span-

nendem entdecken und beobachten kann – Spannendes, das auch für das Sprachenlernen bedeutsam ist.

Eben da, bei der Praxis des Sprachenlernens und -lehrens, wurde in der Diskussion dann auch Einspruch erhoben, und das hat durchaus mit den Vorzügen des Artikels zu tun: *Indem* die Autorin nicht bei einer abstrakten Vorstellung der Theorie stehen bleibt, sondern diese auch am Beispiel eines Lehrer-Schüler-Gesprächs illustriert, werden eben auch Übertragungsprobleme sichtbar und es tauchen Umsetzungsfragen auf, die sonst gar nicht in den Blick kommen würden. Im Folgenden sollen einige dieser Fragen etwas näher ausgeführt werden. Sie alle haben mit einer didaktischen Grundfrage zu tun, die immer wieder Brennpunkt in unserer Diskussion war: Was macht Sprachenlernen effektiv(er)? Misst man einen theoretischen Ansatz wie den Interaktionismus an dem, was er uns dazu zu sagen hat, liegt die Messlatte natürlich sehr hoch, und so dürfte sich auch erklären, warum in der Diskussion immer wieder kritisch nachgefragt wurde.¹

Grundlage dieses Artikels ist ein ca. einstündiges Gespräch. Am Gespräch teilgenommen haben: **Raphael Berthele**, **Cornelia Gick**, **Peter Lenz**, **Stefanie Neuner**, **Peter Sauter** und **Thomas Studer** (Moderation und Redaktion). Die GesprächsteilnehmerInnen unterrichten alle und z.T. seit vielen Jahren Deutsch als Fremdsprache für ein universitäres Publikum (Kurse auf verschiedenen Stufen; allgemeine, fertigkeitsspezifische und fachsprachliche Kurse) und arbeiten an verschiedenen, praxisbezogenen Forschungsprojekten, darunter: Materialentwicklung für das medienunterstützte Lernen, Fachsprachenkurse (Wirtschaftsdeutsch), Beurteilung von Fremdsprachenkompetenzen.

Ich bedanke mich an dieser Stelle nochmals bei allen KollegInnen für das gute und für mich auch lehrreiche Gespräch und speziell bei Cornelia Gick für ihre hilfreichen Kommentare zu einer ersten Version des schriftlichen Textes. (stu.)

1. Ein Lehrer-Schüler-Gespräch aus interaktionistischer Sicht

Um zu illustrieren wie das Sprachenlernen in interaktionistischen Ansätzen untersucht wird, bespricht *Pekarek Doehler* ein Beispiel eines Lehrer-Schüler-Gesprächs. Das Gespräch ist ein Ausschnitt aus einer Diskussion über ein literarisches Werk in einer Französisch-Klasse eines Deutschschweizer Gymnasiums. Nach *Pekarek Doehler* zeigt das Gespräch in exemplarischer Weise interaktive Mechanismen der Gesprächsorganisation auf, v.a. solche der Signalisierung und Lösung von Kommunikationsproblemen. Im Einzelnen handelt es sich um folgende Vorgänge: a) der Lerner fragt den Lehrer nach einem unbekanntem Wort, und zwar in der L1, b) der Lehrer füllt die Wortlücke in der L2 und c) der Lerner nimmt das vorgeschlagene Wort im nächsten Gesprächszug in der L2 auf. Diese Mechanismen dienen, so die Autorin, nicht nur der Sicherung der intersubjektiven Verständigung, sondern sie sollten darüber hinaus auch das Lernen unterstützen.²

Wem und was genau nützt ein solches Gespräch?

Im Rückgriff auf *de Pietro, Matthey & Py* (1989; vgl. auch *Pekarek*, 1999; *Lüdi, Pekarek Doehler & Saudan*, 2001) begreift *Pekarek Doehler* diese Art von Gesprächen als günstig für das Sprachenlernen bzw. als “séquence potentiellement acquisitionnelle (SPA)”. Das allerdings bleibt als These so stehen, ohne weitere Begründung, so dass man sich fragen kann: Sollte dieses Beispiel Schule machen und warum?

Festzuhalten wäre dazu zunächst, dass hier eine sehr asymmetrische Kommunikationsstruktur mit starker Steuerung und Engführung des Gesprächs durch den Lehrer vorliegt³, und dann v.a., dass der Nutzen des Gesprächs für das Lernen zumindest offen bleibt. Untersuchungen (vgl. etwa den Über-

blick bei *Ellis*, 1994, Kap. 7.) zeigen, dass die Unterstützung von Lernenden durch Lehrende z.B. in Form des Füllens einer Wortlücke für das Lernen zwar hilfreich sein kann, aber keineswegs sein muss: Für eine Lernerin folgenlos bleibt die Hilfe z.B. dann, wenn das Wort infolge eines “cognitive overload” (die Lernerin nimmt das Wort auf und muss gleichzeitig weitersprechen) gleich wieder vergessen wird. Möglich wäre in diesem Fall zwar, dass mindestens die andern SchülerInnen profitieren, weil sie das Gespräch mithören. Aber ob sie tatsächlich profitieren, kann man auch nicht mit Sicherheit sagen, denn das hängt von der momentanen Aufmerksamkeit und den spezifischen Interessen und Dispositionen der Mithörenden ab.

Vierundzwanzig Lehrer-Schüler-Gespräche?

Außerdem stellt sich auch die Frage der praktischen Realisierbarkeit solcher Gespräche im Unterricht: Bräuchte es denn, sagen wir, 21, 16 oder 24 verschiedene Hilfestellungen (“étayages”) durch die Lehrperson, damit diese das individuelle Gesprächsengagement aller SchülerInnen fördern und die – ebenfalls individuelle – Aufmerksamkeit der einzelnen LernerInnen für bestimmte linguistische Elemente (die sprachliche Seite ihrer Zone der nächsten Entwicklungsstufe) entdecken kann? Konsequenterweise bräuchte es wohl so etwas, denn wie sollte man sich solche massgeschneiderten Hilfsangebote sonst vorstellen?

Ein möglicher Einwand ist, dass sich solche Gespräche ja auch im Rahmen von Partner- oder Gruppenarbeiten realisieren liessen, mithin also auf andere Sozialformen übertragbar wären. Aber auch das scheint, bezogen auf die von *Pekarek Doehler* referierten interaktionistischen Prämissen, problematisch bzw. noch wenig durchdacht: Könnten (und würden) z.B.

gleichaltrige “Kids” die beschriebenen Hilfestellungen leisten? Und wenn ja: mit welchem Effekt?

Wie auch immer: als prototypische Kommunikationsform für das Lernen im Sprachunterricht würde man das Lehrer-Schüler-Gespräch heute wohl eher nicht mehr sehen, und es bleibt unklar, wie genau die Vorzüge dieser Gesprächsart (vgl. “étayages”) auf andere Sozialformen wie Gruppen- oder Partnerarbeit übertragen werden könnten.

Andere Formen des Sprachenlernens wie v.a. das Tandem würden, so scheint es, weit besser zu interaktionistischen Prämissen passen. Beim Tandem hat man jedenfalls “natürliche” ExpertInnen auf beiden Seiten und dennoch eine symmetrisch(ere) Kommunikationskonstellation, und v.a. ist die Ausrichtung auf individuelle Interessen und Kommunikationsbedürfnisse gegeben. Ausserdem eignet sich diese Lernform auch, um Sprechhemmungen abzubauen (vgl. dazu unten, Kap. 3).

2. Zur Rolle der L1 beim Sprachenlernen

Die Möglichkeit, bei der mündlichen Interaktion in der Fremdsprache auf die L1 zurückzugreifen, kann dazu beitragen, dass Sprechhemmungen abgebaut werden und Vermeidungsstrategien weniger häufig vorkommen. Und wenn Lernende während eines Dialogs in der Fremdsprache auf die L1 zurückgreifen, zeugt das sicher auch von einem gewissen kommunikativen Interesse. *Pekarek Doehler* arbeitet diese positiven Funktionen des L1-Gebrauchs sehr deutlich heraus, und das ist insbesondere dann wichtig, wenn man allzu enge Auffassungen von einsprachigem Unterricht und entsprechende schulische Lerntraditionen vor Augen hat.

Rückgriff auf die L1: ein Risiko?

Andererseits wird man den Rückgriff auf die L1 – von der Autorin als “Risikostrategie” bezeichnet – auch nicht vorbehaltlos unterstützen wollen. Denn: Wo ist eigentlich das Risiko, wenn Lernende durch Rückgriff auf die Muttersprache signalisieren, dass ihnen in der Fremdsprache etwas fehlt? Wo ist das Wagnis, das Sich-Hinauslehnen über den Rand des in der Fremdsprache Bekannten, das Ausprobieren und das damit provozierte Feedback, das man mit dem Begriff “Risiko” verbinden und von dem man eher vermuten würde, dass es etwas mit Lernen zu tun hat? Ohne weitere Indizien für die Lernwirksamkeit der “Risikostrategie” scheint es jedenfalls fraglich, ob der Rückgriff auf die L1 ein funktionales Element beim Sprachenlernen auch *in dem Sinne* ist, dass auf diesem Weg

die Entwicklung und Diversifizierung des fremdsprachlichen Repertoires gelingt. Und ohne solche Indizien gibt es eigentlich keinen Grund, diese “Risikostrategie” im Unterricht nicht nur zuzulassen, sondern besonders zu unterstützen.

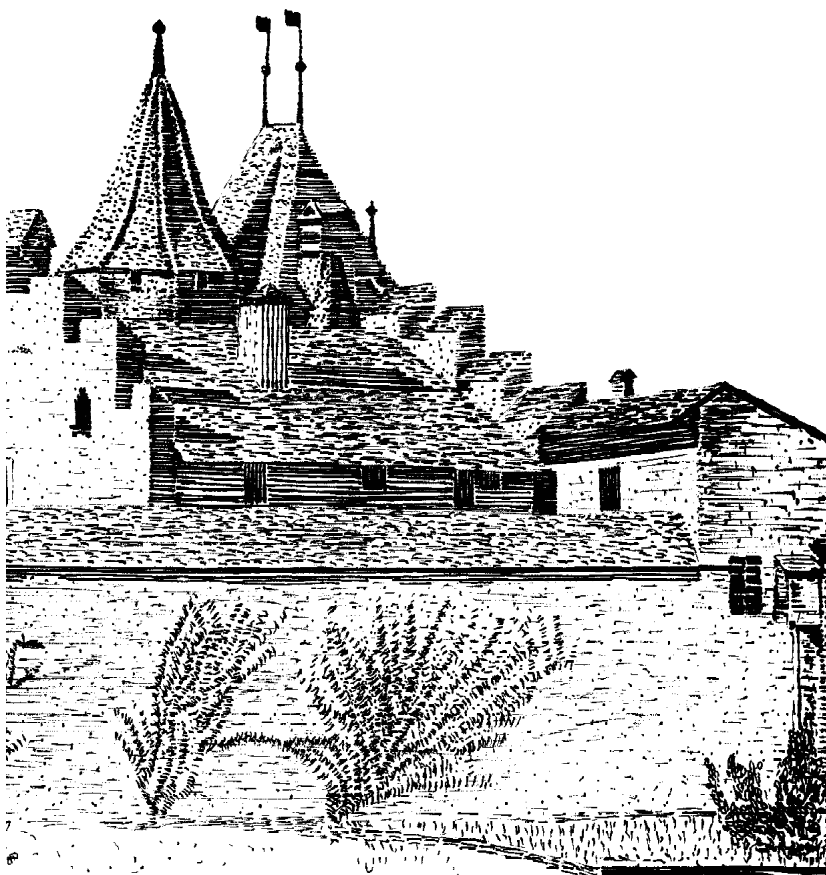
Unklar bleibt schliesslich auch, wie denn der Rückgriff auf die L1 in sprachlich heterogenen Klassenzimmern funktionieren sollte und was die Relevanz dieser Strategie für Lerner-Lerner-Interaktionen sein könnte.

Tücken des Rückgriffs auf die L1: zwei Beobachtungen

Im Zusammenhang mit den letzten zwei Fragen sind die folgenden beiden Beobachtungen von Interesse.⁴ Die erste Beobachtung weist darauf hin, dass Rückgriffe auf die L1 dann vorkommen, wenn Verständigungs-

probleme zwischen den InteraktionspartnerInnen auftreten. Insoweit ergibt sich also durchaus Konvergenz zur Darstellung von *Pekarek Doehler*. Die gleiche Beobachtung zeigt aber auch, dass sich das Verständigungsproblem in der Fremdsprache als Anlass, die L1 zu gebrauchen, rasch verselbständigen kann: in einem konkreten Fall gingen die PartnerInnen schnell dazu über, etwas anderes zu besprechen – und genau damit waren sie schliesslich selber nicht zufrieden. – Diese Beobachtung und viele analoge Erfahrungen deuten an, dass der Rückgriff auf die L1 in Lerner-Lerner-Interaktionen zwar den gleichen Anlass, aber andere Konsequenzen haben kann als in Lehrer-Schüler-Interaktionen. Somit wäre also diese Strategie nicht eins-zu-eins auf andere Kommunikationskonstellationen übertragbar.

Auch die Anwendbarkeit dieser Strategie in Lernergruppen mit verschiedenen sprachlichen Hintergründen ist problematisch. Das zeigt die zweite Beobachtung: Beobachtet wurde hier ein Gespräch zwischen einer Portugiesin und einem US-Amerikaner, in dessen Verlauf die Lernerin anzeigte, dass sie etwas nicht verstanden hatte. Ihr Gesprächspartner konnte die nötige Erklärung zwar geben, tat dies aber auf Englisch, also in seiner L1, und eben damit gab sich die Portugiesin nicht zufrieden: obwohl sie Englisch versteht, wollte sie die Erklärung v.a. in der Zielsprache Deutsch haben. – Auch in diesem Beispiel signalisiert eine Lernerin ein Verständigungsproblem, aber dieses kann hier gar nicht durch Rückgriff auf die L1 angegangen werden, da die Ausgangssprachen der beiden Lernenden verschieden sind. Insoweit ist das natürlich trivial; nicht trivial – sondern zunehmend normal – ist aber, dass der Erwerb einer (weiteren) Fremdsprache wie in diesem Beispiel in einem mehrsprachigen Klassenzimmer stattfindet, und da ist die Beobachtung interessant, dass die Lernerin das



Verständigungsproblem gerade nicht in der “lingua franca”, sondern in der Zielsprache lösen will.⁵

Strategien bei der Interaktion zwischen Lernenden

Zu den Gemeinsamkeiten der beiden Beobachtungen gehören Aspekte der Kommunikationskonstellation und solche der Lernersprache der Studierenden: es handelt sich um mehr oder weniger symmetrische Interaktionen zwischen Lernenden, die über vergleichbare Kompetenzen in der Zielsprache verfügen. Und in solchen Interaktionen spielen – insoweit es gelingt, ‘echte’ Kommunikationsbedürfnisse zu arrangieren – erfahrungsgemäss andere Strategien eine bedeutendere Rolle als die von *Pekarek Doehler* so genannte “Risikostrategie”. Zu nennen wären insbesondere Strategien im Bereich des Kompensierens von sprachlichen Lücken und Defiziten. Und eben darüber möchte man gern mehr erfahren aus interaktionistischer Perspektive, auch deshalb, weil der Nutzen von Kompensationsstrategien für die Kommunikation in der Fremdsprache (und das Weiterlernen) ausserhalb des Klassenzimmers ungleich grösser scheint als derjenige, der mit dem Rückgriff auf die L1 einhergeht.

3. Wann genau passiert Lernen?

Die Transkripte interaktionistisch ausgerichteter Studien zum Zweitspracherwerb ermöglichen vertiefte Einsichten in verschiedene Interaktionsformen und ein genaueres Verständnis von Gesprächsmustern, die mit dem Sprachenlernen verbunden sind. Das wird im Artikel von *Pekarek Doehler* klar gezeigt. Doch: Sollte das allein schon ausreichen, um didaktische Konzepte zu revidieren (“... et cela non pas sans inviter à une révision de certains concepts et procédures didactiques.”)?

Ist Sprechen schon Lernen?

Zu sagen, dass Bedeutungen nicht einfach sind und vermittelt werden können, sondern immer wieder neu und als wechselseitiger Prozess ausgehandelt werden müssen; interaktive Mechanismen zu beschreiben, mit denen Sprechintentionen realisiert und kommunikative Ziele erreicht werden können: Das alles ist zwar für den Sprachunterricht durchaus bedeutsam, aber es erlaubt noch keine Aussagen darüber, wie und was und ob überhaupt etwas gelernt wird. Es scheint, dass die Autorin hier zwei Schritte auf Mal macht oder einen – und zwar den für das Lernen entscheidenden – Schritt ausser Acht lässt. Zugespitzt gesagt: Sprechen auf der einen Seite und Lernen auf der andern können zwar miteinander zu tun haben, fallen aber nicht zusammen.

Gut illustrieren lässt sich das am Beispiel der Rolle der L1, die *Pekarek Doehler* ausführlicher bespricht. “En se servant de sa L1”, heisst es da (ebd., Strukturierung stu.),

- a) “l’apprenant ne commet souvent pas simplement une erreur, mais il sollicite l’aide du locuteur plus compétent.” Wenn ein Lernender um Unterstützung nachsucht, ist das noch weit weg vom Lernen und weist erst darauf hin, dass das Gemeinte nicht ohne Hilfe ausgedrückt werden kann.
- b) “il signale ses lacunes linguistiques.” Das Anzeigen spezifischer sprachlicher Lücken erlaubt es dem “Experten”, die benötigten Mittel zur Verfügung zu stellen, sagt aber ebenfalls noch nichts aus über das Lernen.
- c) “il fait preuve d’un engagement conversationnel...” Ja, sicher zeigt sich hier eine Motivation, aber diese ist inhaltlicher Art, ist noch immer auf den Kommunikationsgegenstand gerichtet, nicht auf das Lernen.
- d) “il exploite même de façon complémentaire ses deux systèmes linguistiques...” Dass Lernende ihre

Kompetenzen in zwei Sprachen in demselben Gespräch oder sogar im gleichen Gesprächszug auch komplementär einsetzen, ist ein wichtiger Befund, auch weil hier Parallelen zum Sprachgebrauch kompetenter bilingualer SprecherInnen sichtbar werden. Nur kann man nicht unterstellen, dass Lernende dies im Interesse und mit der Absicht tun, in der L2 dazuzulernen. Nein, die L1 wird hier, wie die Autorin selber schreibt, primär gebraucht “...pour exprimer de manière plus précise ce qu’il désire communiquer”. Und das verweist abermals auf die inhaltliche Ebene.

Noch mehr Fragen

Nun könnte man einwenden, der Interaktionismus vertraue eben darauf, dass Lernen implizit erfolge. Doch genau das, implizites Lernen, scheint nicht die Meinung der von *Pekarek Doehler* referierten interaktionistischen Position zu sein. Im Gegenteil: zu den Prämissen des Interaktionismus gehört offenbar, dass kognitive Prozesse nicht isoliert in der berühmten “black box” ablaufen, sondern sprachliche und nichtsprachliche “Spuren” an der Oberfläche des Diskurses hinterlassen und somit beobachtbar sind.

Realistisch ist wohl eine Position, die zwar Sprechen und Lernen nicht als Gegensätze betrachtet (sondern fließende Übergänge zulässt), die aber das eine auch nicht schon für das andere nimmt. Zentrale Fragen für eine solche Position sind dann, mit Blick auf die Unterrichtspraxis: Wann bzw. in welchem Moment eines Gesprächs beginnt das Lernen? Wann wird ein Gespräch, eine Gesprächssequenz oder auch nur ein Element daraus für den Lerner relevant, und zwar relevant nicht nur für das Erreichen eines kommunikativen Ziels, sondern auch für das Lernen? Gibt es kommunikative Arrangements für den

Unterricht, in denen LernerInnen von sich aus von der Mitteilung zum Lernen übergehen? Und wenn man das Lernen anstossen muss: Welche Hilfen (z.B. verschiedene Formen des Feedback, Erklärungen, Korrekturphasen, Trainieren von Strategien) bieten sich an und welche Effekte haben sie?

Es wäre schon interessant, aus interaktionistischer Sicht mehr über diese Fragen zu erfahren (nicht im Sinne von Rezepten, aber als Erörterungen), denn schliesslich will dieser Ansatz ja zur Revision bestimmter didaktischer Konzepte einladen.

4. Schlussbetrachtung

Wenn man im hier diskutierten Artikel nichts weiter über Fragen des Lernens erfährt, kann das zweierlei bedeuten: es kann heissen, dass der Interaktionismus als theoretischer Ansatz für das Fremdsprachenlernen an diesem Punkt seine Grenzen findet.⁶ Es kann aber auch bedeuten, dass solche Fragen im Rahmen des interaktionistischen Ansatzes noch zu wenig bedacht und/oder noch nicht "kleingearbeitet" wurden (vgl. aber u.a. Ellis, a.a.O.).

Beide Lesarten zielen nicht darauf ab, die Verdienste des Interaktionismus zu schmälern. Und das ist auch nicht die Absicht der vielen kritischen Fragen in diesem Text. Letztere sollten vielmehr andeuten, wo man sich als Lehrperson noch genauere Informationen und präzisere Positionsbezüge seitens des interaktionistischen Ansatzes wünschte.

Am Ende ihres Beitrags hebt Pekarek Doehler als bedeutendes Resultat interaktionistischer Forschung hervor, "que ni l'objet, ni l'objectif, ni encore le potentiel d'apprentissage ne sont entièrement inscrits dans une tâche ou un dispositif d'enseignement définis à l'avance, mais ils émergent d'un processus interactif situé." (ebd.) Das ist zweifellos eine bedeutende und für

ForscherInnen sogar inspirierende Einsicht, aber gleichzeitig eben auch eine, die noch keine Ableitung didaktischer Konzepte ermöglicht.

Wie man den Beitrag über die interaktionistische Perspektive auf das Sprachenlernen im Einzelnen gewichtet und einordnet, hängt natürlich v.a. davon ab, wie der eigene Unterricht aussieht und an welchen Positionen man sich beim Unterrichten orientiert. Wer sich beispielsweise auf den "task-based approach" bezieht (zusammenfassend etwa Bygate et al., eds., 2001; vgl. auch die didaktische Beilage in *Babylonia* 3/2002), wer von der Soziolinguistik herkommt oder wer sich für die Schnittstelle zwischen kognitiver Psychologie und Interaktionismus interessiert (Gernsbacher & Givón, Hrg., 1995), wird den Artikel eher als Konsolidierung von Bekanntem lesen.

Anmerkungen

¹ Für den schriftlichen Text wurden wichtige Diskussionspunkte und Argumentationslinien des Gesprächs ausgewählt und bilanziert sowie z.T. neu formuliert, anders angeordnet und gewichtet, um eine bessere Übersichtlichkeit und Lesbarkeit des Beitrags zu erreichen. Kehrseite der Umarbeitungen ist, dass die Dynamik des Gesprächs nicht mehr sichtbar ist und v.a., dass der abgedruckte Text nicht mehr in allen Einzelheiten mit den jeweiligen Meinungen der am Gespräch Beteiligten übereinstimmt. Deshalb zeichnet auch nur einer der DiskussionsteilnehmerInnen – Thomas Studer – als verantwortlicher Autor.

² Im weiteren theoretischen Zusammenhang steht dieses Beispiel auch als Illustration eines Formats im Sinne von Bruner, wobei hier besonders die Hilfestellung ("étayage") des Experten als konstitutives Merkmal solcher Formate hervorgehoben wird.

³ Eine simple Feststellung, aber eine, die gerade im Rahmen von interaktionistischen Gesprächsanalysen, die der Tradition der ethnomethodologischen Konversationsanalyse verpflichtet sind, mitbedacht werden sollte.

⁴ Die Beobachtungen beziehen sich auf Studierende, die an der Universität Freiburg/Fribourg einen Deutschkurs besuchen, parallel zum Studium oder als integralen Bestandteil desselben. Typisch für diese Kurse sind (auch) sprachlich sehr heterogen zusammengesetzte Gruppen von LernerInnen; oft stehen Partner- und Gruppenarbeiten im Vordergrund, auch, um einen hohen Redeanteil der LernerInnen zu erreichen.

⁵ Mit den beiden Beispielen soll nicht unterstellt werden, dass in mehrsprachigen Klassenzimmern für die L1 kein Platz wäre, im Gegenteil: Die L1 kann in mehrsprachigen Lernumgebungen sehr wohl ein funktionales Element des Sprachenlernens sein, aber weniger als "Notnagel" oder Ausweichmöglichkeit, sondern positiv als Kompetenz, die z.B. als Kontrast herangezogen werden kann, um Einsichten in die Funktionsweise von Sprachen, auch der 'eigenen', zu vertiefen (siehe dazu den Ansatz "Begegnung mit Sprachen", zuletzt etwa de Pietro (2002)).

⁶ Für diese Interpretation spricht, dass Pekarek Doehler den Spracherwerb (und das Sprachenlernen?) zwischen autonomer (!) kognitiver Entwicklung und sozialer Interaktion situiert. Das kann man als "Entlastung" des Interaktionismus lesen und, umgekehrt, auch als Einschränkung seiner "Zuständigkeit".

Literatur

- BYGATE, M. / SKEHAN, P. / SWAIN, M. (eds, 2001): *Researching pedagogic tasks. Second language learning, teaching and testing*, London et al., Longman. (=Applied linguistics and language study).
- DE PIETRO, J.-F. (2002): *Un champ nouveau, des barrières à faire tomber...* in: *Babylonia* 3/2002, p. 26-32.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- GERNSBACHER, M. A. / GIVÓN, T. (eds., 1995): *Coherence in spontaneous text*, Amsterdam et al., John Benjamins (=Typological studies in language, 31).
- LÜDI, G. / PEKAREK DOEHLER, S. / SAUDAN, V. (2001): *Französischlernen in der Deutschschweiz. Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten innerhalb und ausserhalb der Schule*, Chur et al., Rüegger (NFP 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme).
- MILESI, I. et al. (2002): *Task-based language learning, Didaktischer Beitrag*, in: *Babylonia* 3/2002.
- PEKAREK, S. (1999): *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétence discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Editions Universitaires Fribourg Suisse (PNR 33, Efficacité de nos systèmes de formation).

Thomas Studer

arbeitet als Lektor für Deutsch als Fremdsprache mit Schwerpunkt Forschung am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg/Fribourg und ist Mitglied der Redaktion von *Babylonia*.

Stefanie Neuner
Freiburg

Lernen als Verarbeitung von Informationen

Kognitionstheoretische Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht

In cognitive psychology, learning a cognitive task, such as learning a foreign language is mainly seen as the processing of large amounts of new information data. In the foreign language learning process the learner is faced with the task of processing these data and storing them in his/her long term memory. In this article an attempt is made to link a four-phase information-processing model with steps in the processes of learning and teaching. These four phases are selection (the learner focuses on the information s/he wishes to learn), construction (through associations the learner creates connections between information s/he already has stored and the new information), acquisition (through mental operations (Lernhandlungen) the learner transfers information to his/her long term memory) and integration (the new information is integrated into the existing knowledge in the learner's long term memory). Some of these are already common practice in schools and actually support the processing of information. Some examples are the comparison of texts in L1 and L2, activating the learner's prior knowledge, the creation of mind maps and strategies of planning, execution and evaluation. In this way, it can be shown that learning theories and didactic principles are closely linked and can be mutually supportive. Learners can be helped to retain their foreign language knowledge and skills in their long term memory. (Red.)

Dieser Artikel verfolgt das Ziel, Prinzipien für die Gestaltung fremdsprachlichen Unterrichts zu entwickeln. Sie sind auf der Basis von lerntheoretischen Überlegungen entstanden, die dem Theorieparadigma des Kognitivismus zuzuordnen sind.¹ Diese (unterrichts-) theoretischen Überlegungen sollen

- 1.einerseits zeigen, inwiefern abstrakte Annahmen über den Lernvorgang schon verbreitete Unterrichtspraktiken theoretisch fundieren und
- 2.andererseits Denkanstöße zum Nutzen kognitionstheoretischer Überlegungen für den fremdsprachlichen Unterricht liefern.

Insgesamt ist der Artikel als ein Versuch zu verstehen, eines von vielen lerntheoretischen Modellen mit der Unterrichtspraxis zu verbinden. Als Beispiel wurde ein Modell zur Informationsverarbeitung gewählt, da die Frage nach dem Ablauf der Verarbeitung neuer Information in zahlreichen Veröffentlichungen mit kognitionstheoretischer Grundlage intensiv diskutiert und als wesentlich für den Lernprozess erkannt wurde (für eine umfassende Darstellung siehe z.B. O'Malley & Chamot, 1990, Kapitel 2 und 3). Mit der Beschreibung des hier zugrunde gelegten Modells sind Ideen für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen verwoben, so dass die Relevanz für den fremdsprachlichen Unterricht verdeutlicht wird.

Theoretische Überlegungen aus dem Paradigma der kognitiven Lerntheorie

Die traditionelle Linguistik einerseits und die kognitive Lernpsychologie andererseits verwenden unterschiedliche Paradigmen für die Beschreibung des Lernprozesses einer Fremd- oder Zweitsprache. Eine Gruppe von linguistischen Spracherwerbstheorien arbeitet mit der Annahme, Sprache werde separat von anderen kognitiven Fähigkeiten erlernt und operiere anderen Prinzipien zufolge als anderes erlerntes Verhalten oder Können. Sprache und linguistische Prozesse interagieren in diesen Theorien mit Kognition, behalten aber dennoch eine eigene Identität. Daher ist die Erforschung dieser Bereiche im Rahmen linguistischer Theorien unabhängig von kognitiven Prozessen gerechtfertigt.

Ein anderes Paradigma zur Entwicklung von Theorien für den Zweitspracherwerb entstammt der kognitiven Lernpsychologie. Es basiert zum einen Teil auf Annahmen über die Art und Weise, wie neue Information vom Lerner verarbeitet wird (*information processing*) und zum anderen Teil auf empirischen Studien und Lerntheorien, die sich seit der Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts über die Rolle von kognitiven Prozessen im Lernprozess entwickeln. Das Erlernen einer Fremdsprache unterscheidet sich in diesen Theorien nicht wesentlich vom Erlernen anderer kognitiver Fähigkeiten und besteht zum grossen Teil aus der Verarbeitung einer (Un-)Menge neuer Informationen.

Die Speicherung neuer Information

Die Rolle der Verarbeitung neuer Information im fremdsprachlichen Lernprozess kann grundsätzlich in Anlehnung an das 'information processing framework of learning' beschrieben werden (z.B. Anderson (1985), Weinstein & Mayer (1986)). Das Weinstein & Mayer - Modell wird hier modifiziert, um präziser zu beschreiben, mit Hilfe welcher Prozesse neue Information im Gedächtnis gespeichert wird, d.h., wie neue Information erworben wird. Es kann für die Erklärung des Fremd- oder Zweitspracherwerbs herangezogen werden, da dieser Prozess im Rahmen des kognitionstheoretischen Paradigmas als die Verarbeitung und Speicherung neuer Information verstanden wird. In seiner simpelsten Form schlägt dieses Modell zwei unterscheidbare Speicher für neue Information vor²:

- (1) Speicherung neuer Information im *Kurzzeitgedächtnis* oder *Arbeitsgedächtnis* (*short term memory* oder *working memory*), in welchem eine limitierte Menge Information nur für kurze Zeit festgehalten wird. Wenn der Lerner zum ersten Mal auf für ihn noch unbekannte Aspekte sprachlichen Handelns aufmerksam wird, bearbeitet er sie zunächst mit Hilfe seines Kurzzeitgedächtnisses.
- (2) Speicherung neuer Information im *Langzeitgedächtnis* (*long term memory*), dem langfristigen Speicher. Er kann als verschiedene, isolierte Elemente oder, wahrscheinlicher, durch untereinander verbundene Netzwerke repräsentiert verstanden werden. Wenn der Lerner verschiedene unterscheidbare Lernschritte durchlaufen hat, gelangen die ehemals neuen Aspekte der Zielsprache in das Langzeitgedächtnis, werden dort langfristig aufbewahrt und stehen zum Abruf, also zur Verwendung bereit.

Das Ziel des Fremdsprachenunter-

richts ist es, dass der Lerner ihm anfänglich unbekannte Aspekte der zu erlernenden Zielsprache langfristig im Langzeitgedächtnis festhält, um sie so für das Lese- und Hörverstehen (*Rezeption*) und das Sprechen und Schreiben (*Produktion*) verwenden zu können. Die rezeptiven und produktiven Fähigkeiten in der Fremdsprache machen gemeinsam die *fremdsprachliche Handlungsfähigkeit* oder *Kompetenz* eines Lerners aus. Es muss die Absicht eines Lerners und seines Lehrers sein, diese Handlungsfähigkeit gemeinsam möglichst effektiv auf ein hohes Niveau zu bringen und dort zu halten.

Ein Modell der Informationsverarbeitung (nach Weinstein & Mayer (1986))

Man kann annehmen, dass neue Information durch einen *Entschlüsselungs- und Erwerbsprozess* oder *Enkodierungsprozess*³ erlernt wird, der aus den vier Stufen (1) *Selektion* (*selection*), (2) *Konstruktion* (*construction*), (3) *Erwerb*⁴ (*acquisition*), und (4) *Integration* (*integration*) besteht.

In diesem Abschnitt sollen diese vier Stufen knapp skizziert werden, um sie einzuführen und den Prozess der Informationsverarbeitung im Zusammenhang zu zeigen. Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Schritte genauer beschrieben und es wird für jede Stufe vorgeschlagen, wie sie im fremdsprachlichen Unterricht berücksichtigt werden könnte.

Das Lernen erfolgt in vier Schritten

- (1) *Selektion*: Durch *Selektion* fokussiert der Lerner die Information, die er erlernen möchte und transferiert diese Information in das Arbeitsgedächtnis.
- (2) *Konstruktion*: Um die neue Infor-

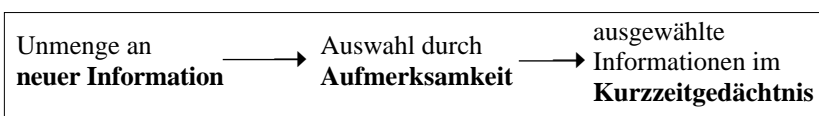
mation zu verarbeiten, stellt der Lerner auf der zweiten Stufe, der *Konstruktion*, aktiv interne Verbindungen zwischen unterschiedlichen, im Langzeitgedächtnis schon vorhandenen Informationen her. Die schon vorhandenen Informationen werden durch *Assoziationen* aktiviert. Diese Assoziationen werden durch die auf Stufe 1 selektierten Informationen ausgelöst. Auf diese Weise wird Wissen konstruiert, welches nun in das Arbeitsgedächtnis transportiert wird, um die dort festgehaltenen (selektierten) neuen Informationen zu bearbeiten. Im *Arbeitsgedächtnis* befinden sich nun selektierte, neue *Informationen* und das für diesen Erwerbsprozess konstruierte Wissen.

- (3) *Erwerb*: Die dritte Stufe stellt den Prozess des Erwerbs dar, der aus dem aktiven *Transfer der neuen Information vom Arbeitsgedächtnis* in das Langzeitgedächtnis besteht, um sie dort langfristig zu speichern. Der *aktive Transfer* wird durch *Lernhandlungen* ermöglicht. Um Lernhandlungen gezielt vorzunehmen, verwendet der Lerner das für diesen Erwerbsprozess konstruierte Wissen. Auf dieser Stufe befinden sich die neu zu erlernenden Informationen zusammen mit dem konstruierten Wissen gleichsam zwischen dem Arbeits- und dem Langzeitgedächtnis.
- (4) *Integration*: Auf der vierten Stufe, der *Integration*, wird das durch die Lernhandlungen *neu erworbene Wissen* in das schon bestehende Wissen im *Langzeitgedächtnis* eingegliedert (*integriert*). Die neuen Informationen, die sich durch Selektion (Stufe 1) im Arbeitsgedächtnis befinden, werden erworben, (Stufe 3), indem sie mit Hilfe des konstruierten Wissens (Stufe 2) bearbeitet und in das schon bestehende Wissen im Langzeitgedächtnis integriert (Stufe 4) werden. Am Ende des Prozesses ist

neue Information verarbeitet und in das Langzeitgedächtnis integriert worden.

Vier Stufen der Informationsverarbeitung im fremdsprachlichen Unterricht

Stufe 1: Selektion



Für fremdsprachliches Lernen bedeutet diese Stufe, dass der Lerner seine Aufmerksamkeit selbst auf die sprachlichen Aspekte lenken können sollte, die er lernen möchte. Nur so ist intensive Aufmerksamkeit und Interesse gewährleistet.

Eine Vorgehensmöglichkeit für die Realisation dieser Stufe im fremdsprachlichen Unterricht mit muttersprachlich homogenen Gruppen wäre es beispielsweise, durch den Vergleich von mutter- und zielsprachlichen Texten (die mündlich oder schriftlich verfasst sein können) an der Herausbildung eines Sprachbewusstseins zu arbeiten. Dafür könnten die Lerner zunächst in den Texten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Ziel- und der Muttersprache suchen. Diese Unterschiede oder Gemeinsamkeiten können sich einerseits auf die verschiedenen Sprachsysteme wie Wortschatz oder Grammatik beziehen. Auf dieser Ebene können die Lerner grammatische Strukturen vergleichen oder unbekanntes Wortschatz mit Hilfe des Kontextes oder von Wörterbüchern erschliessen und so zunächst eine Liste oder ein mind map von unbekanntem Vokabeln anlegen, die sie für die Lernhandlungen der Stufe 3 und 4 weiter bearbeiten. Eine andere Option wäre es andererseits, Gemeinsamkeiten oder Unterschiede von Ausdrucksmöglichkeiten (Redemittel) in Mutter- und Ziel-

sprache zu vergleichen und die Lerner zum Anlegen einer Beispielgruppe zu ermutigen.

Bei heterogenen Gruppen, die auf keine gemeinsame Sprache zurückgreifen können, könnten zielsprachliche Texte verwendet werden, in denen sprachliche Aspekte verwendet werden, die die Lerner noch nicht beherrschen. Die Lerner könnten versuchen herauszufinden, welche

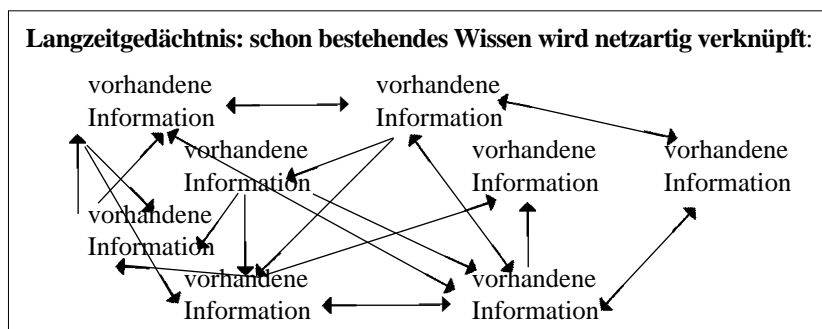
Aspekte neu für sie sind und welche davon sie genauer bearbeiten möchten, indem sie alle Beispiele dafür aus einem Text herausuchen und eine Beispielliste anlegen.

Im Unterricht sollte wiederholt trainiert werden, wie Lerner aus einem mündlichen oder schriftlichen Text die sprachlichen Phänomene isolieren können, die neu für sie sind und die sie erlernen möchten. Dabei muss darauf Rücksicht genommen werden, dass Lerner überfordert reagieren, wenn in einem Text zu viele unbekannte Aspekte auftreten. Die Lehrperson sollte mit den Lernern daran arbeiten, dass sie sich nicht von verschiedenen neuen sprachlichen Phänomenen verunsichern lassen. Es spricht nichts gegen Texte, die auf der Grundlage eines Originaltextes sprachlich vereinfacht worden sind. Entscheidend ist ausserdem, den Lernern zu verdeutlichen, dass es wichtig

ist, nicht zu viel Neues pro Lernschritt bearbeiten zu wollen, da sonst zu viele Informationen auf einmal verarbeitet werden müssen und das Kurzzeitgedächtnis überfordert werden würde (*information overflow*).

Die Rolle der Lehrperson ist hier also eher als beratend und unterstützend zu verstehen, indem sie Arbeitsstrategien vermittelt, bei Schwierigkeiten Hilfe anbietet, dem Lerner die Möglichkeit bietet, den Schritt des Auswählens von Informationen, die er lernen möchte, wiederholt zu üben und beim Ausführen dieses Lernschritts als Ratgeberin zur Verfügung steht. Eine angemessene Sozialform für diesen Schritt ist sowohl Gruppen-, als auch Partner- oder Einzelarbeit – je nach Grösse der Lerngruppe. Je grösser allerdings eine Arbeitsgruppe ist, desto weniger kann jeder Lerner seinem individuellen Lerninteresse folgen und desto mehr Zeit muss für den Entscheidungsprozess, mit welchen neuen Informationen sich die Gruppe beschäftigen möchte, veranschlagt werden. Um zu gewährleisten, dass sich alle Arbeitsgruppen nach und nach mit denselben sprachlichen Phänomenen beschäftigen und ein homogener Kenntnisstand gewährleistet bleibt, könnte von der Lehrperson zu Beginn ein Katalog mit allen neuen Themen verteilt werden, die im Verlauf eines festgelegten Zeitraums bearbeitet werden sollen. Die Unterrichtsplanung würde also eher in Sequenzen anzulegen sein, weniger in einzelnen Unterrichtsstunden.

Stufe 2: Konstruktion

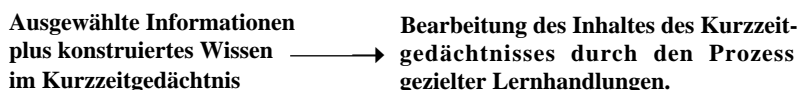


Nachdem die Lerner sich entschieden haben, welches sprachliche Phänomen sie erlernen möchten, folgt der Schritt der Aktivierung und Verknüpfung schon vorhandener Informationen im Langzeitgedächtnis.

Auf den fremdsprachlichen Lernprozess bezogen wäre es vorstellbar, mit Lernern wiederholt zu üben, ihr schon vorhandenes Wissen zu aktivieren und die verschiedenen Wissensaspekte miteinander zu verknüpfen, um so eine Basis für die Verarbeitung des neuen sprachlichen Phänomens zu schaffen. Eine Möglichkeit dafür sind detaillierte mind maps, in denen die Lerner all das aufschreiben, was sie zu dem ausgewählten sprachlichen Phänomen assoziieren und was sie über diesen oder verwandte sprachliche Aspekte wissen. Auf diese Weise bringen sie schon vorhandene Wissensaspekte miteinander in Verbindung und strukturieren sie. Eine andere Möglichkeit besteht darin, sich mit einem Lernpartner über Assoziationen auszutauschen und sie zu sammeln.

Dabei wäre es entscheidend, mit den Lernern daran zu arbeiten, dass sie sich in ihren Assoziationen nicht nur auf die inhaltliche Bedeutung einer Struktur konzentrieren, sondern z.B. auch überdenken, ob sie ähnliche Strukturen kennen, in welchen kommunikativen Situationen ihre Assoziationen (nicht) angemessen sind und wie sie das schon Bekannte erlernt haben. Eine Umwälzung von Wissen auf möglichst vielen verschiedenen Ebenen, wie z.B. der inhaltlichen, der strukturellen und der Ebene der Lernhandlungen ist nützlich für die Verknüpfung von vorhandenem Wissen. Dieses Wissen wird nun ins Arbeitsgedächtnis transportiert, um dort die neuen Informationen effektiv lernen zu können.

Stufe 3: Erwerb



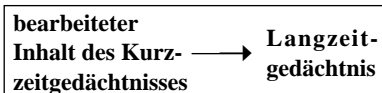
Auf der dritten Stufe muss der Lerner verschiedene Lernhandlungen vornehmen, um den Transport der neuen Informationen vom Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis zu leisten. Dabei spielen Lernstrategien eine besonders wichtige Rolle. Lerner sollten ein Repertoire von Strategien zur Planung, Durchführung und Evaluation ihrer Lernhandlungen durch den fremdsprachlichen Unterricht vermittelt bekommen, damit sie ihre Lernhandlungen zielgerichtet planen und durchführen können und ihr Lernergebnis überprüfen können.

Um Lernstrategien effektiv einsetzen zu können, ist es für Lerner entscheidend, dass sie im Unterricht ausführlich Gelegenheit bekommen, die Anwendung und Umsetzung dieser Strategien zu üben. Sie müssen verstehen, dass sie Strategien modifizieren können, um individuellen Lernbedürfnissen gerecht zu werden (dann aber überprüfen müssen, ob sie noch effektiv sind, also zu guten Lernergebnissen führen) und welche Strategien zu unterschiedlichen Lernzielen passen. Die Lehrperson sollte hierbei die Rolle einer Lernberaterin übernehmen, die im Austausch mit den Lernern dabei unterstützt, optimale Lernhandlungspläne zu entwickeln.

Darüberhinaus ist es entscheidend, gemeinsam mit den Lernern an Strategien zur Analyse der ausgewählten Informationen zu arbeiten, damit sie in der Lage sind, eigenständig Regularitäten zu finden. Hierfür ist es wichtig, mit Hilfsmitteln wie Wörterbüchern, Lernergrammatiken und weiteren Selbstlernmaterialien gut umgehen zu können. An dieser Stelle ist es nicht möglich, eine umfassende Aufstellung von verschiedenen Lern-

strategien zu liefern, daher soll auf Babylonia 2/2002 verwiesen werden, das Strategien für den Sprachunterricht und Sprachenlernen zum Thema hatte. Eine hervorragende englischsprachige Publikation zur Arbeit mit Lernstrategien im fremdsprachlichen Unterricht liegt mit Chamot et al. (1999) vor.

Stufe 4: Integration



Um eine Integration des neu erworbenen Wissens in das Langzeitgedächtnis zu unterstützen und zu gewährleisten, ist es notwendig, dass Lerner die Wichtigkeit von wiederholenden Lernhandlungen verstehen. Die Lerner sollten ihr neu erarbeitetes Wissen möglichst häufig, im Abstand von 2 – 3 Tagen, später von wenigen Wochen und schliesslich von Monaten wiederholen, um die endgültige Verankerung des neuen Wissens im Langzeitgedächtnis zu sichern. Die individuelle Erarbeitung eines Lernplanes kann für die Lerner dabei sehr hilfreich sein.

Der Lehrer kann, um das Lernen auf dieser Stufe zu unterstützen, mit den Lernern gemeinsam verschiedene Strategien zur Lernstoffwiederholung erarbeiten. Ein Beispiel wäre das Anlegen einer Lernkartei, in welcher der Lerner übersichtlich und kleinportioniert sein selbst erarbeitetes neues Wissen einträgt (das Anfertigen der Lernkarteikarten zählt z.B. zu den Lernhandlungen, die für Stufe 3 durchgeführt werden können). Auf diese

Weise ist es jedem Lerner möglich, den Lernstoff gezielt zu wiederholen und eigenständig immer wieder zu überprüfen, ob er ihn noch vollständig und leicht abrufen kann oder schon wieder vergessen hat. In letzterem Fall müsste er erneut zur Stufe 3, dem Erwerb, zurückgehen, um die Informationen besser zu verankern.

Die hier angeführten Ideen zur Gestaltung der unterschiedlichen Stufen der Informationsverarbeitung sollen Anregungen für den fremdsprachlichen Unterricht darstellen und Lehrer und Lehrerinnen dazu einladen, eigene Ideen im Hinblick auf die Berücksichtigung der 4 Stufen zu entwickeln. Die Möglichkeiten sind zahlreich und durch eigene Erfahrungen weiter optimierbar. Wichtig ist aber, dass sich vor allem der Lerner immer darüber im Klaren befindet, an welchem Punkt der Informationsverarbeitung er sich im Hinblick auf ein neu zu erlernendes sprachliches Phänomen befindet, sich also seines eigenen Lernprozesses bewusst ist, um seine Lernhandlungen zielgerichtet einzusetzen.

Die Flexibilität des Informationsverarbeitungsmodell

Ursprünglich wurde das *information processing framework* nicht entwickelt, um die Rolle von kognitiven Prozessen im Fall des Zweitspracherwerbs zu erklären. Es wurde in der Regel angewendet, um die Prozesse des Problemlösens, des Wortschatzlernens, des Leseverstehens oder den Erwerb von Faktenwissen, nicht aber das volle Spektrum der sprachlichen Phänomene zu beschreiben. Auch das hier entwickelte Modell beschreibt den Ablauf der Verarbeitung neuer, unspezifischer Information. Begründbar ist die Anwendung dieses Modells auf den Erwerb einer Fremdsprache damit, dass der Kognitivismus, dem das Informationsverarbeitungsmodell zuzuordnen ist, den

Erwerb einer Fremdsprache als eine komplexe kognitive Aufgabe versteht, die anderen komplexen kognitiven Aufgaben grundsätzlich ähnlich ist. Andere kognitive Aufgaben sind z.B. die Handhabung eines bestimmten Werkzeugs oder das Lösen einer mathematischen Operation. Daher ist das theoretische Modell, mit dem Zweitspracherwerb im Rahmen des Kognitivismus erklärt werden kann, ein umfassendes *Modell zum Erlernen kognitiver Fertigkeiten*. Nicht erklärt werden kann damit, wie Prozesse der Produktion (z.B. Schreiben und Sprechen) oder der Rezeption (z.B. Lesen und Hörverstehen) ablaufen.

Anmerkungen

¹ Weiterführende Literatur zu Rolle von kognitiven Lerntheorien im Fremdsprachenunterricht z.B.: Bausch et. al. (1998), O'Malley & Chamot (1990), Robinson (2001).

² An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Forschung zur Informationsverarbeitung seit der Entwicklung des Weinstein – Mayer – Modells vorangeschritten ist, v.a., was die Beschaffenheit des Kurz- und Langzeitgedächtnisses betrifft (z.B. Anderson, J.R. (1996), Kap. 6). Dennoch wurde hier das genannte Modell verwendet, da es in verschiedenen Publikationen zur Rolle von kognitiven Prozessen im Fremdsprachenunterricht rezipiert wurde (z.B. O'Malley & Chamot (1990), Towell & Hawkins (1994)).

³ Das hier vorgeschlagene Modell lehnt sich in der Terminologie an das von Weinstein & Maier (1986) an, unterscheidet sich aber in der Anordnung der vier Stufen (Stufe 2 und 3 vertauscht). Darüberhinaus wurden die Vorgänge der Stufen 2, 3 und 4 inhaltlich erweitert. Die Terminologie wurde beibehalten.

⁴ Die manchmal noch vorgenommene Unterscheidung zwischen Erwerben und Lernen soll hier nicht getroffen werden, da diese beiden Begriffe terminologisch nicht sauber voneinander getrennt werden können.

Literatur

ANDERSON, J. R. (1982): *Acquisition of cognitive skills*, in: Psychological Review 89, 4, p. 369 – 406.
 ANDERSON, J. R. (1983): *The architecture of cognition*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
 ANDERSON, J. R. (1985): *Cognitive psychology and its implications*, New York, Freeman.

ANDERSON, J. R. (1996): *Kognitive Psychologie. Übersetzt und herausgegeben von J. Grabowski und R. Graf*, Heidelberg, Spektrum Akademischer Verlag.

BABYLONIA 2/2002: *Strategien für den Sprachunterricht und das Sprachenlernen*.

BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / KÖNIGS, F.G. / KRUMM, H.-J. (Hg.) (1998): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.

CHAMOT, A. U. / BARHARDT, S. / EL-DINARY, P.B. / ROBBINS, J. (1999): *The Learning Strategies Handbook*, New York, Addison Wesley Longman.

COHEN, A. (1998): *Strategies in learning and using a second language*, London, New York, Longman.

O'MALLEY, M. / CHAMOT, A. U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge (MA), Cambridge University Press.

ROBINSON, P. (2001): *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press.

TOWELL, R. / HAWKINS, R. (1994): *Approaches to second language acquisition*, Clevedon, Philadelphia, Adelaide, Multilingual Matters.

WEINSTEIN, E. / MAYER, R. (1986): *The teaching of learning strategies*, in: Wittrock, 1986, p. 315 – 327.

WITTRÖCK, M. (Hrsg.) (1986): *Handbook of research on teaching*, Third Edition, New York, London, Macmillan Publishing Company.

Stefanie Neuner

- ist seit Wintersemester 2002 am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen (LeFoZeF) der Universität Freiburg (CH) als Lektorin tätig; Arbeitsschwerpunkt: Konzeption und Durchführung von Kursen für Wirtschaftsdeutsch;
- hat mehrere Jahre an Universitäten in Irland, den USA und Deutschland in der Sprachlehre und der Deutschlehrerausbildung gearbeitet;
- schliesst derzeit ihre Doktorarbeit über „Sprachlernbewusstheit, Lernprozessorganisation und Strategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache ab“;
- ist an Forschungsprojekten zum Thema "Sprachlernbewusstsein" interessiert.

Torsten Schlak
Osaka

Die “teachability”-Hypothese

Ein kritischer Überblick und neue Entwicklungen.

L'autore discute l'ipotesi della "insegnabilità" (teachability) di una lingua. Secondo questa teoria l'insegnamento della grammatica può essere efficace solamente quando l'allievo è psicologicamente pronto a imparare, rispettando cioè le fasi mentali del suo sviluppo, fasi molto ben distinte e che sembrerebbero invariabili. Per il tedesco, la ricerca pone l'attenzione soprattutto sull'ordine delle parole e su alcuni aspetti della morfologia. Non tutti i problemi grammaticali sono invariabili e possono sempre essere acquisiti. Quali sono le conseguenze per la didattica delle lingue a scuola? I debuttanti desiderano esprimersi, ma questo non sembra possibile in assenza di certe strutture grammaticali. La soluzione potrebbe consistere nell'insegnare strutture importanti per la comunicazione come "pezzi non analizzati" (ing. chunks; ted. Routineformel), facendo notare (ing. "noticing") questi fenomeni agli allievi. Ciò non porterà ad un'acquisizione della struttura a breve termine, ma potrebbe essere utile a lungo termine e facilitare il processo di acquisizione. Una conclusione importante dell'ipotesi dell'insegnabilità è che non tutto può sempre essere insegnato. Gli allievi non commettono sempre errori perché sono pigri o stupidi, ma perché non sono psicologicamente pronti. La grammatica può essere imparata, ma il timing è importante: troppa grammatica all'inizio può portare ad una perdita di motivazione. (Red.)

1. Einleitung

Die Teachability Hypothese gehört seit Mitte der 80er Jahre zu den meist diskutierten theoretischen Positionen in der Zweitsprachenerwerbsforschung und wird vor allem mit dem Namen Manfred Pienemann¹ (1984, 1989) in Verbindung gebracht. Sie besagt, daß der Unterricht zeitlich auf die Interimsprache der Lernenden abgestimmt sein muß. Lernende können keine, von Pienemann exakt definierte Entwicklungsstufe überspringen und der Unterricht muß auf die jeweils nächste Entwicklungsstufe zielen, um einen positiven Effekt zu haben (Pienemann 1998: 250). Das unterrichtete Phänomen darf nicht zu weit über dem erreichten Entwicklungsstand der Lernenden liegen, sie müssen - wie Pienemann häufig sagt - psycholinguistisch “bereit” (ready) (vgl. z.B. Pienemann 1989: 61) sein, damit explizite Grammatikvermittlung zu einem Lernzuwachs führen kann. Erfüllt eine Lernende diese Voraussetzung, kann Unterricht gemäß Pienemanns empirischer Studien den Erwerb des jeweiligen Phänomens im Vergleich zum Erwerb in natürlichen Kontexten beschleunigen (Pienemann 1989: 61). Überfordert man Lernende jedoch mit dem Lehren von Sprachphänomenen, die weit über ihrer Entwicklungsstufe liegen, kann dies den Lernprozeß negativ beeinflussen. So konnte Pienemann (1989: 72ff.) zeigen, daß Lernende vermutlich aus Frustration über ihre Unfähigkeit, das Unterrichtete anzuwenden, schon zuvor erworbene Entwicklungsstufen in ihrer Sprachproduktion zu vermeiden beginnen. Diese Zusammenhänge sollen an einem konkreten Beispiel verdeutlicht werden:

Pienemann nimmt an, daß beim Erlernen der deutschen Sprache die Satzklammer vor der Subjekt/Verb-Inversion und die Inversion vor der Wortstellung im Nebensatz erworben wird. D.h., Sätze wie “*Alle Kinder muß die Pause machen” erwirbt man vor “*Habe ich auch gemacht” und Konstruktionen dieser Art wiederum vor “Ich kann nicht, weil ich nicht will” (Beispiele aus Edmondson/House 2000: 157).

Haben die Lernenden schon die Satzklammer erworben, so sind sie bereit für den Erwerb der nächsten Stufe, in diesem Fall für die Inversion. Wird zu diesem Zeitpunkt Inversion unterrichtet, können die Lernenden die Inversion voraussichtlich schneller als beim natürlichen Erwerb hinzulernen. Ein Unterrichten der Wortstellung im Nebensatz wäre indes eine Überforderung der Lernenden und könnte einen potentiell negativen Lerneffekt haben.

2. Das Multidimensionale Modell

Die “teachability”-Hypothese basiert auf dem Multidimensionalen Modell der ZISA-Gruppe, die viel zitierte empirische Studien zum Zweitsprachenerwerb von Arbeitsmigranten in Deutschland durchgeführt haben (vgl. z.B. Meisel u.a. 1981, Clahsen u.a. 1983). Im Zentrum dieser Untersuchungen stand der Erwerb der deutschen Wortstellung (vgl. obiges Beispiel), für den Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) eine invariable Entwicklungssequenz feststellen konnten. Ohne der Komplexität des Multidimensionalen Modells gerecht werden zu wollen, sei es hier in groben Grundzügen charakterisiert. Entschlei-

dend für unser spezifisches Interesse ist die Zweiteilung des Modells in eine Entwicklungs- und eine Variationsachse. Auf der Entwicklungsachse liegende Sprachphänomene, wie beispielsweise die Wortstellung des Deutschen und Teile der Morphologie des Englischen, werden unabhängig davon, ob das Lernen in einem gesteuerten oder ungesteuerten Kontext stattfindet (Pienemann 1989: 63ff.), von allen Zweitsprachenlernenden in identischer Reihenfolge erworben. Erklärt werden die Entwicklungssequenzen mit Hilfe von "speech processing constraints":

The basic line of argument in this explanatory approach is that the psychological complexity of a structure is dependent on the degree of reordering and rearrangement of linguistic material in the process of mapping underlying semantics onto surface forms. Clahsen (1984) proposes a set of increasingly complex processing strategies that can be used as a description of the processing complexity of word-order rules. Assuming that structures are acquired in their order of psychological complexity, this set of strategies thus predicts the order of acquisition of those rules.

(Pienemann u.a. 1988: 223f.)

Vereinfacht könnte man sagen: Je komplexer die sprachliche Verarbeitung einer Struktur ist, desto später wird sie erworben.

Auf der Variationsachse² liegende Phänomene, ein klassisches Beispiel stellt der Kopulaerwerb dar (vgl. z.B. Pienemann u.a. 1988: 222), folgen keiner Entwicklungssequenz, können daher theoretisch nahezu jederzeit erlernt werden und treten in Abhängigkeit von der "Lernerorientierung" einzelner Lernender auf (vgl. Clahsen u.a. 1983, Larsen-Freeman/Long 1991: 280ff.). Während bestimmte Lernertypen sogenannte "variational features" früh erwerben, erlernen andere sie erst spät oder gar nicht. Dies soll u.a. in Abhängigkeit davon geschehen, inwieweit die Lerner inte-

grativ orientiert und um sprachliche Korrektheit bemüht sind (Larsen-Freeman/Long 1991: 280ff.).

Die Entwicklung entlang der beiden Achsen verläuft unabhängig voneinander (Pienemann u.a. 1988: 222). Mit Blick auf die "teachability"-Hypothese bedeutet dies, daß sprachliche Phänomene der Variationsachse prinzipiell jederzeit lehrbar sind, Phänomene der Entwicklungsachse hingegen nur, wenn die "speech processing constraints" es zulassen.

3. "processability theory"

Pienemann (1998, vgl. auch die Diskussion in "Bilingualism: Language and Cognition 1.1. (1998)") hat jüngst das "Multidimensionale Modell" erheblich überarbeitet und erweitert und spricht jetzt von "processability theory". U.a. wurden Clahsens "speech processing constraints" durch eine auf Levelts (1989) Arbeiten zur Sprachproduktion basierten "hierarchy of processing procedures" ersetzt und die Variationsachse sehr eng an die Entwicklungsachse angebunden. Zuvor war Kritik an der empirischen Absicherung der Variationsachse angekommen (vgl. hierzu die Debatte zwischen Hudson 1993 und Pienemann u.a. 1993). Der mögliche Rahmen an Variation ist jetzt a priori auf Grundlage des Entwicklungsstandes des Lernenden, genauer gesagt auf Grundlage der von ihm zu einem bestimmten Entwicklungsstand verarbeitbaren strukturellen Hypothesen ("learner's hypothesis space"), vorhersagbar. Die Prädiktion geschieht dabei nicht mehr über externe soziale Variablen, sondern ist psycholinguistisch motiviert. Der von Pienemann exakt definierte "hypothesis space" des Lernenden bestimmt auch, welche sprachlichen Phänomene zu einem bestimmten Entwicklungsstand produziert werden können, bzw. lehrbar im Sinne der "teachability"-Hypothese sind. Eine weitere Stärke der

"processability theory" stellt ihre Anbindung an eine psychologisch und typologisch plausible Grammatiktheorie (Lexical-Functional Grammar (LFG), vgl. Kaplan und Bresnan 1982 und Pienemann 1998: 93ff.) dar.

4. Kritik an der "teachability"-Hypothese

Obwohl die "teachability"-Hypothese über eine solide theoretische Basis verfügt (vgl. jedoch zur Kritik am Multidimensionalen Modell Hudson (1993), Mellow (1996) und Skehan (1998) und zur Kritik an der "processability theory" die Beiträge in "Bilingualism: Language and Cognition 1.1. (1998)", Meerholz-Härle/Tschirner (2001) und die Debatte zwischen Gregg (1999) und Pienemann (1999)) und ihre praktische Anwendbarkeit durch die Entwicklung von "acquisition-based procedure(s) for second language assessment" (Pienemann u.a. 1988) erhöht wurde³, ist auch sie nicht ohne, insbesondere auf ihre unterrichtliche Umsetzbarkeit bezogene Kritik geblieben. So scheinen die entwickelten "assessment"-Instrumente zu komplex, um sie in der alltäglichen Lehrpraxis einsetzen zu können (Ellis 1994: 636). Diehl u.a. (2000: 379ff.) haben jedoch jüngst ein Meßverfahren zur Bestimmung des Entwicklungsstandes frankophoner Deutschlernender vorgelegt, das zumindest nach Meinung der Autoren auch im alltäglichen Deutschunterricht einsetzbar ist. Für Hudson (1993: 487ff.) hingegen stellen Entwicklungsstandstests, u.a. weil sie nur Ausschnitte der gesamten Sprachkompetenz - wie auch immer man diese zu definieren versucht - erfassen und nur Aussagen über Lerner mit wenig entwickelter Lernalternativen zulassen (vgl. jedoch Diehl u.a. 2000: 359f.), keine wirkliche Alternative zu existierenden Testformen dar, können diese jedoch im Verständnis von Pienemann, Johnston und Meisel (1993: 500) ergänzen.

Weiterhin ist das Wissen über Entwicklungssequenzen noch auf relativ wenige Phänomene beschränkt, dementsprechend läßt sich derzeit noch selten sagen, was wann wirklich lehrbar ist (Lightbown 1998: 179). Dies gilt für alle Sprachen, jedoch in etwas geringerem Maße für das Deutsche und das Englische. Für die deutsche Sprache hat Pienemann (1998) beispielsweise zusätzlich zur Wortstellung nur Vorhersagen über einen sehr kleinen Bereich der Morphologie gemacht. Hier nimmt er an, daß lexikalische Morpheme (z.B. die regelmäßigen Vergangenheitsformen) vor "phrasal morphemes" (z.B. Plural Agreement) und "inter-phrasal morphemes" (z.B. Subjekt-Verb Agreement) erworben werden. Diehl u.a. (2000) haben weitere Entwicklungssequenzen beschrieben, die neben der Wortstellung und der Verbalflexion auch den Erwerb des Kasussystems betreffen. Die Autoren betonen jedoch, daß ihre Ergebnisse in erster Linie nur für frankophone Deutschlernende Gültigkeit haben. Die von ihnen vorgelegten Ergebnisse widersprechen zudem in einigen Punkten den als universell verstandenen Entwicklungssequenzen zur Wortstellung von Clahsen, Meisel und Pienemann (1983). Weitgehend unerforscht bleibt der nicht unwesentliche Rest der deutschen Sprache, einschließlich des Erwerbs der Aussprache, des Wortschatzes und pragmatisch-soziolinguistischer Aspekte. Dies ist aus der Perspektive der Fremdsprachenlehrenden bedauerlich, aber bedingt durch den großen Forschungsaufwand kaum anders vorstellbar.

Eine Voraussetzung für die Applikation der "teachability"-Hypothese ist, daß sich alle oder zumindest ein Großteil der Kursteilnehmer auf der gleichen Entwicklungsstufe befinden. Dies ist in der unterrichtlichen Realität wohl nur höchst selten vorzufinden, bzw. organisatorisch einzurichten (vgl. Ellis 1994: 636, Doughty/Williams 1998: 206 und Lightbown

1998: 179). Durch eine konsequente Binnendifferenzierung könnte dieses Problem jedoch möglicherweise gelöst werden (vgl. Diehl u.a. 2000: 379). Des weiteren kritisiert Ellis (1994: 656, vgl. auch Lightbown 1998: 188) bezugnehmend auf Long (1985), daß Pienemanns Ansatz impliziere, natürlicher Spracherwerb könne am besten über traditionelle Grammatikarbeit (focus on forms) gefördert werden. Obwohl auch Nunan (1994) die Existenz von Entwicklungssequenzen anerkennt, akzeptiert er die methodischen Implikationen der "teachability"-Hypothese nicht. Er nennt mehrere Gründe, grammatische Phänomene auch dann im Unterricht einzuführen und zu üben, wenn Lernende von ihrem Sprachentwicklungsstand noch nicht "bereit" sind, diese zu erwerben. So ist laut Nunan (1994: 267) kommunikativer Unterricht ohne eine Einführung spät erworbener Phänomene nicht möglich. Insbesondere im Anfangsunterricht sind gemäß der "teachability"-Hypothese nur so wenige Phänomene "lehrbar", daß man fast über nichts sprechen könnte. Nunans eigene Fallstudien (1994: 259ff.) deuten an, daß die produktive Verwendung grammatischer Phänomene relativ eindeutig von "processing constraints" beeinflusst wird, während die Situation bei ihrer rezeptiven Beherrschung weit weniger klar ist (vgl. auch Ellis 1994: 633ff.).

Weiterhin könnten kommunikativ wichtige Strukturen zuerst als Routineformel gelernt und verwendet werden. Da von verschiedenen Zweitspracherwerbsforschern - Nunan nennt hier Pienemanns Mitarbeiter Johnston (1985) - argumentiert werde, daß Erwerb auf der Analyse formelhafter Sprache beruhe (Nunan 1994: 266), sei dieses Vorgehen auch psycholinguistisch begründbar. In ähnlicher Art und Weise argumentiert Lightbown (1998: 183) auf Grundlage ihrer empirischen Arbeiten, daß Lerner Entwicklungsstufen, für deren Erwerb sie eigentlich noch nicht "bereit" sind, trotz-

dem als "chunks" lernen können. Über die Verwendung solcher "chunks" würden sich die Lernenden dann mit eigenem, den Erwerb der jeweiligen Phänomene fördernden "comprehensible input" versorgen.

Bialystoks "analysis/control"-Modell (vgl. z.B. Bialystok 1994) liefert für Lightbown (1998: 183) eine weitere potentielle Erklärung für die Nützlichkeit von weit über der Entwicklungsstufe der Lernenden liegender Instruktion: Lernende erwerben zuerst nur das Wissen über das unterrichtete Phänomen, die Kontrolle über das Wissen bleibt hingegen weiterhin "developmentally constrained" (Doughty/Williams 1998: 206).

Aus Pienemanns Perspektive zu weit fortgeschrittene Instruktion könnte für Lightbown (1998: 184) zudem, wenn nicht erworben, dann doch vielleicht im Sinne von Schmidts "noticing" (vgl. z.B. Richard Schmidt 1990, 2001) von den Lernenden bemerkt werden. Dies würde nicht zu einem sofortigen Erwerb produktiver Fähigkeit führen, könnte aber die Verarbeitung weiterer Beispiele der jeweiligen Struktur im Input erleichtern und so langfristig zum Erwerb führen.

5. Empirische Studien zur "teachability"-Hypothese

Die "teachability"-Hypothese ist in verschiedenen empirischen Arbeiten direkt oder indirekt überprüft worden. Empirisch gut belegt ist die Annahme, daß Entwicklungssequenzen sich auch im unterrichtlichen Spracherwerb behaupten und gegen die Progression des Unterrichts durchsetzen (vgl. zum Überblick Ellis 1994: 627ff. und die aktuellen Daten von Diehl u.a. 2000). Auch die exakten Vorhersagen der "teachability"-Hypothese sind in verschiedenen Studien untersucht worden. Einige Arbeiten unterstützen im wesentlichen die gemachten Annahmen (Pienemann 1984, 1987, 1989, Ellis 1989, Boss 1998),

andere Ergebnisse stehen eher im Widerspruch zu bestimmten Vorhersagen der “teachability”-Hypothese (Spada/Lightbown 1999, Tschirner 1999, Meerholz-Härle/Tschirner 2001). Dazu scheinen auch Arbeiten zu gehören, in denen der Erwerb von typologisch begründeten und auf Implikationsskalen, wie der “noun phrase accessibility hierarchy” von Keenan und Comrie (1977), basierenden Markiertheithierarchien untersucht wurde (vgl. z.B. Zobl 1985, Eckman u.a. 1988 und Doughty 1991). Das Unterrichten von markierten, spät erworbenen (vgl. Doughty 1991) Phänomenen zu einem frühen Entwicklungszeitpunkt führte in einigen dieser Studien dazu, daß nicht nur die unterrichteten Formen, sondern zusätzlich auch unmarkiertere, früh erworbene Phänomene gleichsam automatisch korrekter produziert wurden (zur Diskussion vgl. u.a. Spada 1997: 80, Doughty/Williams 1998: 218f., Lightbown 1998: 184ff.). Pienemann (1998: 259ff.) sieht in diesen Ergebnissen jedoch nicht unbedingt einen Widerspruch zu den Vorhersagen der “teachability”-Hypothese. Er argumentiert auf Grundlage der Studie von Doughty (1991), daß die von ihr untersuchten Elemente der “noun phrase accessibility hierarchy” zu einer Entwicklungsstufe (Stufe 6 der “processability hierarchy”) gehören und daher durchaus gleichzeitig erlernt werden können, wenn die Lernenden allgemein psycholinguistisch “bereit” sind, diese Entwicklungsstufe zu erwerben. Insgesamt ist die empirische Basis noch zu schmal, um die “teachability”-Hypothese an sich und alle mit ihr im Zusammenhang stehenden Details endgültig bewerten zu können.

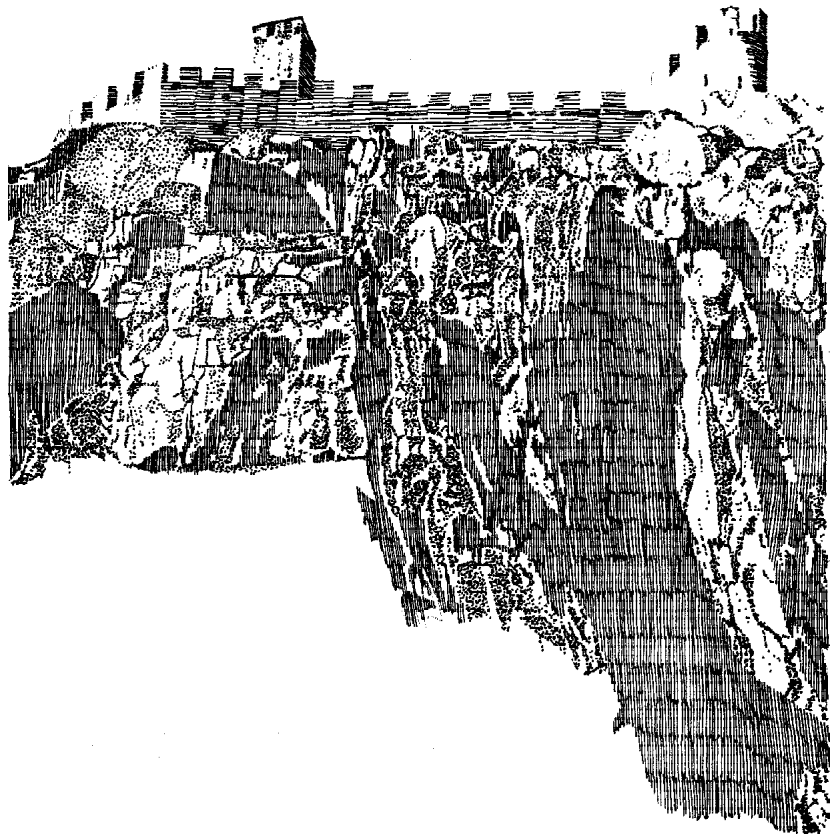
6. Implikationen für die Unterrichtspraxis

Vielleicht ist es noch etwas verfrüht, konkrete Unterrichtsvorschläge auf Grundlage der “teachability”-Hypo-

these zu machen. Wie in Abschnitt 4 und 5 deutlich geworden sein sollte, ist die empirische Basis der Arbeiten Pienemanns zwar recht umfangreich, aber nicht ohne Widersprüche. Auch die theoretische Grundlage der “teachability”-Hypothese ist noch nicht ausreichend geklärt; vor allem können wir nur zum Erwerb einer kleinen Anzahl sprachlicher Phänomene konkrete Aussagen machen. Es läßt sich jedoch unzweifelhaft festhalten, daß nicht alles jederzeit lehrbar ist. Grammatiklernen verläuft als dynamischer Prozeß, aus der Zielsprachenperspektive fehlerhafte Strukturen und Zwischenstrukturen können Teil des Erwerbsprozesses sein. Grammatikunterricht kann auch schaden. Sich dieser Zusammenhänge bewußt zu werden, wäre ein wichtiger Schritt für Lehrende und auch Lernende. Derzeit wird ein solches Bewußtsein gewiß noch nicht von allen Lehrkräften geteilt. Man ärgert sich weiterhin, daß

die Lernenden scheinbar aus Dummheit vieles falsch machen, was doch so gut erklärt wurde. Natürlich ist auch nicht jeder einzelne Lernerfehler erwerbsbedingt und Lernende können sicher auch etwas falsch machen, weil sie nicht aufmerksam waren oder einfach nicht gelernt haben.

Die Gleichung, zuerst Grammatik dann Kommunikation, geht zudem nicht auf. Eine Häufung der Grammatik im Anfangsunterricht widerspricht den Ergebnissen der Lehrbarkeitsforschung. Ein solches Vorgehen wird die Lernenden zweifellos überfordern. Dennoch: Grammatik ist lehrbar, wenn sie richtig “getimed” ist. Bis wir wirklich wissen, wann genau welche sprachlichen Aspekte zu unterrichten sind, wird aber noch viel Zeit vergehen. Eine Möglichkeit, die psycholinguistische Bereitschaft der Lernenden im Sinne Pienemanns auch schon gegenwärtig abschätzen zu können, sehen Williams und Evans (1998, 155):



Treten bestimmte Phänomene in der Lernaltersprache eines Lernenden auf, werden dabei aber fehlerhaft realisiert, könnte dies ein Anhaltspunkt dafür sein, daß der Lernende gemäß der "teachability"-Hypothese bereit ist, das jeweilige Phänomen zu erwerben.

Anmerkungen

¹ Ellis (1994: 655) merkt an, daß durchaus historische Vorläufer zu den Überlegungen Pienemanns existieren, und nennt hierzu u.a. Nickel (1973).

² Diese Beschreibung der Variationsachse gilt nur für das Multidimensionale Modell und nicht mehr für Pienemanns "processability theory".

³ Die Bedeutung der Arbeiten von Pienemann für den Bereich "Testen" wird ausführlich in der Diskussion zwischen Hudson (1993: 484ff.) und Pienemann (u.a. 1993) erörtert.

Literatur

- BIALYSTOK, E. (1994): *Analysis and Control in the Development of Second Language Proficiency*, Studies in Second Language Acquisition 16, p. 157-168.
- BOSS, B. (1998): *Grammatik in DaF-Unterricht ab initio: läßt sich der Spracherwerb steuern?*, Fremdsprachen und Hochschule 53, p. 68-78.
- CLAHSEN, H. (1984) *The Acquisition of German Word Order: A Test Case for Cognitive Approaches to L2 Development*, Second Languages, Hg. R. Andersen, Rowley, MA, Newbury House, p. 219-242.
- CLAHSEN, H. (u.a.) (1983) *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Tübingen, Narr.
- DIEHL, E. (u.a.) (2000): *Grammatikunterricht - alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Tübingen, Niemeyer.
- DOUGHTY, C. (1991): *Second Language Instruction Does Make a Difference*, Studies in Second Language Acquisition 13.4, p. 431-469.
- DOUGHTY, C. / WILLIAMS, J. (1998): *Pedagogical Choices in Focus on Form*, in: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Hg. Catherine Doughty und Jessica Williams, Cambridge, Cambridge University Press, p. 197-261.
- ECKMAN, F. R. (u.a.) (1988): *On the Generalization of Relative Clause Instruction in the Acquisition of English as a Second Language*, Applied Linguistics 9.1, p. 1-20.
- EDMONDSON, W. / HOUSE, J. (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen und Basel, Francke.
- ELLIS, R. (1989): *Are Classroom and Naturalistic Acquisition the same? A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules*, Studies in Second Language Acquisition 11, p. 305-328.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- GREGG, K. (1999): *Rezension von M. Pienemann. Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam: John Benjamins, 1998, Clarion 5, p. 10-17.
- HUDSON, T. (1993): *Nothing Does Not Equal Zero: Problems with Applying Developmental Sequence Findings to Assessment and Pedagogy*, Studies in Second Language Acquisition 15, p. 461-493.
- JOHNSTON, M. (1985): *Syntactic and Morphological Progressions in Learner English*, Canberra, Australia, Department of Immigration and Ethnic Affairs.
- KAPLAN, R. / BRESNAN, J. (1982): *Lexical-Functional Grammar: A Formal System for Grammatical Representation*, in: *The Mental Representation of Grammatical Relations*, Hg. J. Bresnan, Cambridge, MA, MIT Press, p. 173-281.
- LARSEN-FREEMAN, D. / LONG, M. H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London - New York, Longman.
- LEVELT, W. J. M. (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*, Cambridge, MA, MIT Press.
- LIGHTBOWN, P. M. (1985): *Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching*, Applied Linguistics 6, p. 173-189.
- LIGHTBOWN, P. M. (1998): *The Importance of Timing in Focus on Form*, in: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Hg. Catherine Doughty und Jessica Williams, Cambridge, Cambridge University Press, p. 177-196.
- LONG, M. H. (1985): *A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Teaching*, in: *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Hg. Kenneth Hyltenstam und Manfred Pienemann, Clevedon, Multilingual Matters, p. 77-99.
- MEERHOLZ-HÄRLE, B. / TSCHIRNER, E. (2001): *Processability theory: Eine empirische Untersuchung, in: Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*, Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag, Hg. K. Aguado & C. Riemer, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, p. 155-175.
- MEISEL, J. M. (u.a.) (1981): *On Determining Developmental Stages in Second Language Acquisition*, Studies in Second Language Acquisition 3, p. 109-135.
- MELLOW, J. D. (1997): *On the Primacy of Theory in Applied Studies: A Critique of Pienemann and Johnston (1986)*, Second Language Research 12.3, p. 304-318.
- NICKEL, G. (1973): *Aspects of Error Evaluation and Grading*, in: *Errata: Papers in Error Analysis*, Hg. Jan Svartvik, Lund, CWK Gleerup, p. 24-28.
- NUNAN, D. (1994): *Linguistic Theory and Pedagogic Practice*, in: *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Hg. Terence Odlin, Cambridge, Cambridge University Press, p. 253-270.
- PIENEMANN, M. (1984): *Psychological Constraints on the Teachability of Languages*, Studies in Second Language Acquisition 6.2, p. 186-214.
- PIENEMANN, M. (1989): *Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses*, Applied Linguistics 10.1, p. 51-79.
- PIENEMANN, M. (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam, John Benjamins.
- PIENEMANN, M. (1999): *Response - 1: Pienemann*, Clarion 5, p. 18-23.
- PIENEMANN, M. (u.a.) (1988): *Constructing An Acquisition-based Procedure for Second Language Assessment*, Studies in Second Language Acquisition 10, p. 217-243.
- PIENEMANN, M. (u.a.) (1993): *The Multidimensional Model, Linguistic Profiling, and Related Issues: A Reply to Hudson*, Studies in Second Language Acquisition 15, p. 495-503.
- SCHMIDT, R. (1990): *The Role of Consciousness in Second Language Learning*, Applied Linguistics 11.2, p. 129-158.
- SCHMIDT, R. (2001): *Attention*, in: *Cognition and Second Language Instruction*, Hg. P. Robinson, Cambridge, Cambridge University Press, p. 3-32.
- SKEHAN, P. A. (1998): *Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- SPADA, N. (1997): *Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research*, Language Teaching 30, p. 73-87.
- SPADA, N. / LIGHTBOWN, P. (1999): *Instruction, L1 Influence and Developmental "Readiness" in Second Language Acquisition*, Modern Language Journal 83, p. 1-22.
- TSCHIRNER, E. (1999): *Lernergrammatiken und Grammatikprogression*, in: *Linguistik und DaF: Festschrift für Gerhard Helbig*, Hg. B. Skibitzki und B. Wotjak, Tübingen, Niemeyer, p. 227-240.
- WILLIAMS, J. / EVANS, J. (1998): *What Kind of Focus and on Which Forms?*, in: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Hg. C. Doughty und J. Williams, Cambridge, Cambridge University Press, p. 139-155.
- ZOBL, H. (1985): *Grammars in Search of Input and Intake*, in: *Input in Second Language Acquisition*, Hg. Susan Gass und C. Madden, Rowley, MA, Newbury House, p. 329-344.

Torsten Schlak

Dr. phil.; Studium der Fächer Deutsch als Fremdsprache, Sprachlehrforschung, *Second Language Acquisition*, Anglistik/ESL, Psychologie und Pädagogik in Bielefeld, Bochum und Hawai'i. Seit April 2000 Hochschullehrer für Deutsch als Fremdsprache und Sprachlehrforschung an der Universität Osaka. Arbeitsschwerpunkte: Zweitspracherwerbsforschung, Sprachlehrforschung und computergestütztes Fremdsprachenlernen.

David Golay
Anwil

L'enseignement bilingue au niveau secondaire I

La perspective d'une discipline concernée: la géographie

Bislang wurden mehrere empirische Untersuchungen zwecks der Evaluation des bilingualen Unterrichts von Seiten der Fremdsprachendidaktik unternommen. Die höhere Fremdsprachenkompetenz der bilingual im Vergleich zu den regulär in ihrer Muttersprache unterrichteten Schüler/innen scheint vor allem bezüglich der rezeptiven Sprachfähigkeiten bewiesen. So zeigen es zumindest zahlreiche kanadische Studien auf, aber auch europäische Untersuchungen, so beispielsweise die auf der Sekundarstufe I jüngst durchgeführte schweizerische Studie NFP 33, ergeben eine erheblich dominantere Progression betreffend die Fremdsprachenkenntnisse der bilingual im Gegensatz zu den regulär unterrichteten Schüler/innen. Nach wie vor gilt es die noch ungeklärte Frage zu untersuchen: "Lernen die Schüler/innen im bilingualen Anfänger/innenunterricht denn wirklich gleich viel an sachfachlichem Wissen wie ihre gleichaltrigen Kolleginnen und Kollegen im regulär in der Muttersprache geführten Fach?" Dieser Frage wird in der bereits angelaufenen Untersuchung an einer Sekundarschule auf dem Niveau des Progymnasiums im Kanton Basel-Landschaft nachgegangen. Die Pilotstudie erwies keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Lernzuwachses in den besprochenen Fachinhalten zweier vergleichbaren Klassen.

Jusqu'à aujourd'hui, c'est particulièrement la didactique des langues étrangères qui a investi dans le développement d'une méthodologie spécialisée pour l'enseignement bilingue. C'est aussi cette même didactique qui s'est occupée des questions d'évaluation, à tous les niveaux scolaires. Les didactiques des différentes disciplines – par exemple la géographie, branche qui se prête pourtant particulièrement bien dès le niveau débutant à un enseignement bilingue – n'ont pas encore participé au débat, bien que la nécessité d'une telle participation soit visible et urgente. Pour obtenir une légitimation totale de l'enseignement bilingue, il faudrait en effet aussi examiner la question des différentes matières et de leur intégration, afin de respecter les intérêts des disciplines concernées:

"Est-ce que les élèves enseignés ayant reçu un enseignement bilingue atteignent le même niveau de connaissance de la matière, comparés à leurs camarades qui suivent les cours dans leur langue maternelle?" (Zydatiss, 2002:58)

Malgré l'importance et l'urgence de cette question, rien n'a encore été effectivement clarifié à ce propos, puisque la plupart des recherches ont été poursuivies dans les facultés de langues, dans la perspective des langues, et moins dans celle des différentes disciplines.

Le travail de recherche suivant représente un essai dans la direction décrite et souhaitée.

Introduction

L'enseignement bilingue ne s'est jus-

qu'à présent pas encore vraiment implanté dans les écoles suisses. Si par endroit tout de même quelques tentatives se sont fait remarquer, elles se situent plutôt au niveau secondaire II. Les craintes de se lancer dans l'aventure avec des débutants dans une langue étrangère sont probablement encore trop élevées parmi les responsables, bien qu'un échec au niveau de l'acquisition des savoirs dans les différentes disciplines enseignées sous forme d'enseignement bilingue n'ait encore jamais été prouvé. Même le Canada, qui depuis bientôt une cinquantaine d'années a commencé comme pionnier dans les recherches sur l'enseignement bilingue (Swain/Lapkin, 1982), n'a pas encore vraiment résolu ce problème important et fourni ce faisant une base plus solide pour les disciplines concernées.

L'étude décrite ici – présentée comme thèse de dissertation au département de la didactique de la géographie de la faculté des sciences naturelles de l'Université de Eichstätt en Allemagne – compare les compétences d'élèves de huitième année du point de vue de leurs connaissances et capacités géographiques atteintes dans le cadre d'un enseignement bilingue allemand-français à celles d'élèves de même âge et de même niveau ayant suivi les cours de géographie dans leur langue première, l'allemand.

Une telle orientation de recherche, pourtant importante et efficace pour renforcer la légitimité de l'enseignement bilingue au niveau débutant, est encore peu fréquente aujourd'hui.

Le projet

L'échantillon global d'environ cent-vingts élèves analysés se répartit entre une étude pilote – discutée ici – et une autre étude, plus vaste, qui concerne le double d'élèves. L'étude pilote, terminée à l'été 2002, s'est déroulée dans deux classes pré-gymnasiale d'une école secondaire de Bâle-Campagne: l'une ayant suivi les cours de géographie en français, l'autre en tant que classe contrôle ayant suivi un enseignement traditionnel entièrement dans la langue scolaire, le *hochdeutsch*. Des tests ont été passés par tous les participants à l'étude, en allemand afin d'éliminer le risque de ne pas pouvoir évaluer leur savoir géographique de manière objective à la suite de problèmes de compréhension trop élevés (Cummins / Swain, 1986). Seize élèves qui suivent le pré-gymnase en section latine ont ainsi été comparés comme classe bilingue à ceux d'une autre classe de vingt-quatre élèves de section scientifique pendant toute une année au niveau de leurs différents résultats obtenus en géographie. L'analyse principale, qui débutera en été 2003, comportera deux classes bilingues comparées à deux classes enseignées régulièrement en allemand. Elle aura pour but de vérifier les résultats de l'étude pilote afin d'aboutir à des conclusions plus solides.

Les résultats

Dans le but de faciliter la présentation des résultats et de clarifier la situation de l'ensemble de l'évaluation, nous ne montrons ici qu'une petite partie des résultats obtenus durant l'année. La géographie de la France a été choisie pour cette démonstration. Il s'agit d'une unité d'une vingtaine de leçons, enseignée tout au début de l'année scolaire, entre l'été et l'automne 2001. Les sujets d'enseignement ont été choisis en fonction du programme scolaire de la huitième année du canton de Bâle-Campagne et se répartissent

pour l'unité de la géographie de la France de la manière suivante:

Tableau 1

sujets	description
Topographie	<ul style="list-style-type: none">• La situation topographique générale de la France dans le contexte de l'Europe• Les villes, les régions et les fleuves les plus connus
Paris	<ul style="list-style-type: none">• L'histoire de la fondation et du développement de la capitale• La centralisation• Les moyens réalisés pour une décentralisation successive• La vie en banlieue
Le Massif Central	<ul style="list-style-type: none">• La situation géologique (histoire de la formation)• Une région qui souffre constamment de dépeuplement (les raisons et les suites)
Les marées	<ul style="list-style-type: none">• Les forces d'origine qui influencent les différents niveaux d'eau• La situation quotidienne et mensuelle• Les avantages et désavantages pour l'homme

Tab. 1: Sujets d'enseignement concernant la géographie de la France qui ont été travaillés durant l'étude pilote.

Pour évaluer la situation réelle des élèves analysés concernant leurs connaissances et leurs différentes facultés dans la matière, il a fallu faire passer le test une fois avant et une seconde fois après le traitement de l'unité. De cette façon-là, on a pu conclure avec plus ou moins de certitude que les résultats sont dus aux progrès provoqués par l'enseignement de l'unité conduite pendant les leçons mentionnées. (Cf. Tableaux 2 et 3)

Les résultats indiquent clairement que les élèves acquièrent des connaissances et qu'il n'existe aucune différence significative entre les deux groupes avant comme après le traitement des différents sujets pendant les leçons. Cela signifie donc aussi que l'augmentation du savoir des élèves analysés ne se distingue pas selon le type d'enseignement reçu. La langue étrangère, le français, n'a donc pas provoqué chez les élèves ayant reçu un

Tableau 2

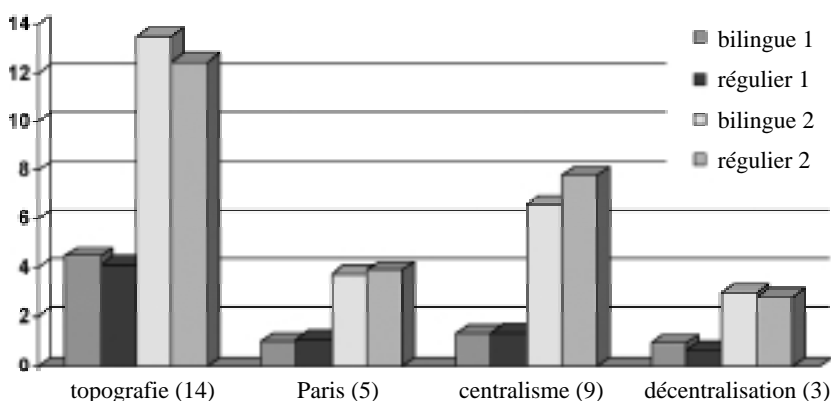
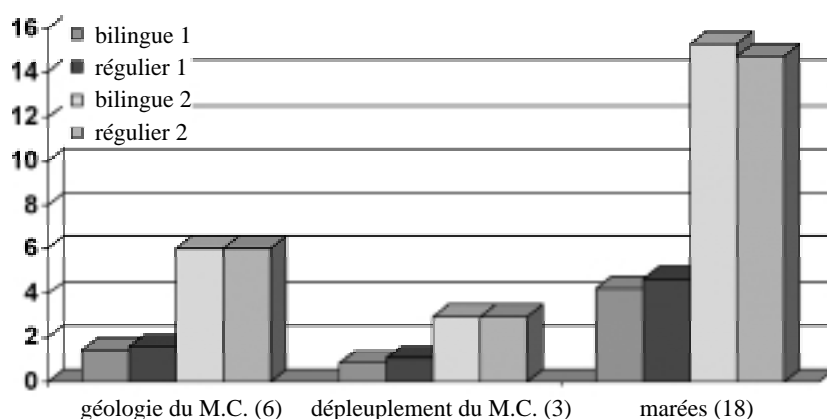


Tableau 3



Tableaux 2 et 3: Résultats des élèves ayant reçu un enseignement bilingue ou non, avant (1) et après (2) avoir travaillé les sujets mentionnés pendant les leçons. (Les chiffres entre parenthèses sur l'axe horizontal signalent le maximum de points possible suivant le sujet. L'axe vertical indique les points qui ont été obtenus réellement parmi les différentes classes analysées)

enseignement bilingue de difficultés particulières de compréhension qui auraient pu ensuite susciter un échec pour l'enseignement de la géographie.

Conclusions

L'analyse des premiers résultats montre qu'il est tout à fait possible d'enseigner la géographie conjointement dans les deux langues, et ceci même avec des débutants n'ayant reçu auparavant que deux ans de cours de français. Dans aucun domaine de la matière enseignée, les élèves ayant suivi un enseignement bilingue ont donné l'impression d'avoir de plus grandes lacunes comparés à leurs camarades ayant suivi les mêmes cours uniquement dans leur langue première. Pour atteindre ce but élevé, il est important, dans un premier temps, de donner des textes compréhensibles par les élèves, d'adapter le niveau de difficulté des textes qu'ils reçoivent. A chaque leçon ils doivent avoir l'impression de pouvoir surmonter l'obstacle de la langue étrangère, des progrès doivent être visibles, afin que chacun puisse accroître sa propre con-

fiance envers la langue étrangère. Pour cela, il faut si possible éviter pendant les leçons les analyses textuelles trop longues, qui ne servent qu'à décourager l'élève. C'est pourquoi nous estimons que le travail avec des textes authentiques n'est pas souhaitable pendant la phase initiale. Cette position, liée à la théorie de Krashen (1984) qui stipule que l'apprenant d'une langue étrangère doit recevoir un "input" linguistique qui ne se trouve qu'un peu plus haut que sa propre capacité de compréhension pour garantir le succès de l'apprentissage.

La géographie, à l'inverse de beaucoup d'autres matières, donne la possibilité de construire des connaissances au moyen d'une large palette didactique: des cartes, des images, des tableaux, mais aussi des diagrammes climatiques qui offrent "naturellement" une quantité de moyens pour transmettre un savoir approfondi à travers une langue facile et compréhensible, et ceci avec peu de nouveau lexique. C'est là probablement, selon nous, une des raisons principales pour laquelle la géographie se prête spécialement bien à un enseignement bilin-

Bibliographie

- ZYDATISS, W. (2002): *Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm*, in: BREIDBACH, S. / BACH, G. / WOLFF, D.: *Bilingualer Sachfachunterricht, Didaktik, Lehrer-/ Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*, Peter Lang-Verlag.
- KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York, Longman.
- SWAIN, M. / LAPKIN, S. (1982): *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Multilingual Matters 2, The Ontario Institute of Education.
- CUMMINS, J. / SWAIN, M. (1986): *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*, Applied Linguistics and Language Study, New York, Longman.

David Golay

a suivi une formation à l'université de Bâle en géographie et en mathématiques. Bilingue lui-même, il enseigne actuellement la géographie à la méthode bilingue au niveau secondaire I à Gelterkinden. A côté de cela il traite une thèse de dissertation dans l'évaluation de l'enseignement bilingue en géographie à l'université de Eichstätt en Allemagne.



Hans Weber
Solothurn

Curioso slancio (linguistico)

Di fronte a un suono assente dal loro sistema fonetico, gli uni lo ignorano totalmente: *Sa'ûd*, gli altri lo sostituiscono con un suono che sembra loro simile: lo svedese *tjuɡo* (20), il gallese *rhwyll* (buco), altri ancora compiono uno sforzo quasi sovrumano per pronunciare questo strano suono: penso a uno speaker della radio francese che articola *Mohammed*. Se tendete l'orecchio, percepirete qualcosa come un suono preliminare che prende lo slancio verso lo scopo desiderato. È proprio di questo "slancio" che vi vorrei intrattenere oggi.

Les Gallo-Romans, Ibéro-Romans, etc., ne parvenaient *guère* à prononcer le son /w/ que leur apportaient les Francs, Burgondes, Suèbes, Goths. Si ce son était initial, ils y arrivaient pourtant par un petit truc, un petit élan, ce qui aboutissait à /gw-/. (Dans la plupart des cas, le /w/ disparut par la suite.) J'ai compté une soixantaine d'exemples en français (plus les dérivés), il faut donc nous borner à quelques vocables qui présentent des traits intéressants.

Ce mot *guère* provient du francique °*waigaro* "beaucoup" (ancien haut allemand *uueigiro*, moyen haut allemand *unweiger* "pas très", un de ces mots négatifs qui ont perdu leur positif, en allemand comme en français.) Un mot qui symbolise l'élan, c'est bien *galoper*. Il pourrait provenir de l'expression francique °*wala hlaupan* "bien sauter ou courir" (gotique *hlaupan*, ancien haut all. *hlaufan*, all. moderne *laufen*, anglais *leap* + °*wala*, mot qui correspond à l'allemand *wohl* et l'anglais *well*).

Lors d'une investiture, les Francs offraient une paire de *gants* et une motte de terre symboliques. Cette motte de terre couverte d'herbe se nommait *gazon*, du francique °*waso* (ancien

haut all. *waso*, all. mod. *Wasen*, frère jumeau de *Rasen*). Quant à *gant*, ce mot vient du francique °*want* "moufle, mitaine" (ancien haut all. *wantus*). Qui aurait cru que le verbe *gâcher* correspondait au francique °*waskôn* "laver, tremper" (ancien haut all. *waskan*, all. mod. *waschen*)? Peut-être cette façon de laver était-elle plutôt sommaire, la servante remuant simplement l'eau dans laquelle baignait la lessive – par opposition au "vrai" lavage romain (*lavare*). De là, *gâcher* en vint à désigner un travail rapide, sommaire, fait sans soin.

Deux peuples

Une autre parenté surprenante, c'est celle qui relie le modeste *guichet* aux terribles *Vikings*. La chose est pourtant simple: les Vikings habitaient à l'origine au fond des fiords (ancien nordique *vîk* "baie, cachette, recoin" – le /v/ provient de /w/, évolution naturelle dans bien des langues), et le fonctionnaire nous attend dans son petit recoin où il se sent aussi sûr que le Viking dans son fiord.

Et terminons cette rubrique sur le nom d'un autre peuple, les *Gaulois*. N'en déplaise au grand chef Abraracourcix, ce nom n'est point celtique, mais germanique! C'est le mot francique °*walhisk* "roman", prononcé avec l'élan /gw-/. Il s'agit du terme dont les tribus germaniques désignaient tout d'abord les Celtes, puis les Romains, puis tous les peuples étrangers. (all. mod. *welsch*, anglais *Welsh*, néerlandais *waalsch* = *wallon*). Nicht zu vergessen der *Walensee* und die ferne *Walachei* mit dem "wala-hlaupandon" *Wallach* (dieses Paar haben die Neodudenisten zu vereinheitlichen vergessen).

Zwitter

Es ist zu erwarten, dass wir gerade in diesem Bereich wieder auf Wörter stossen, die nur schwer dem einen oder anderen Ursprung zuzuweisen sind. Im Wort *gué* “Furt” treffen zwei Verwandte zusammen; denn fränkisch *°wad* “durchwatbare Stelle” (althochdeutsch *wat*, vergleiche *watan*, neuhochdeutsch *waten*) und lateinisch *vadum* “Furt” stammen beide von der indogermanischen Wurzel *°wadh-* “gehen”. Dass das französische Wort nicht einfach der Abkömmling des lateinischen Worts ist, beweist der “Anlauf” *gw-*, der beim romanischen Laut unnötig gewesen wäre. *Gâter* “verderben” geht eigentlich auf



das lateinische Verb *vastare* zurück, eine Ableitung des Adjektivs *vastus* “öde, wüst”. Dieses Verb wurde jedoch zu *°wastare* unter dem Einfluss des germanischen *°wōstjan* (ahd. *wuostan*, nhd. *ver-wüsten*).

Selbst die heilige Pflanze der Druiden, *le gui* “die Mistel” trägt einen romanisch-germanischen Namen. Das Wort wird auf lateinisch *viscum* zurückgeführt, das im Französischen zu *visc*, *vist* und sogar *vif* wurde, wohl unter dem Einfluss von *hibiscum* “Eibisch” (französisch *guimauve*). Und das Wort kreuzte sich offenbar mit dem fränkischen *°wihsila* (nhd. *Weichsel*[-*Kirsche*]), was die Etymologen damit erklären, dass die Früchte beider Pflanzen eine gewisse Ähnlichkeit aufwiesen... Botanische Kenntnisse der Altfranken oder der Wortherkunftgelehrten?

Ma perchè non conservare la /w/?

A l'exception de l'italien, les langues romanes ont éliminé le /w/ pour ne garder que le /g-/.

Français *guise*, catalan, espagnol, portugais *guisa*, mais italien *guisa*. Il s'agit du mot germanique *°wīsa* (allemand moderne *Weise*).

Ou encore français *guider*, catalan, espagnol, portugais *guiar*, mais italien *guidare*. C'est le francique *wītan* “accompagner quelqu'un en lui montrant une direction” (ancien haut all. *wīzan*, all. mod. *weisen*).

Par contre il est remarquable que la combinaison initiale /gwa-/ plaît à l'oreille romane, excepté à l'oreille française (je me demande pourquoi), et dans ces mots, le /w/ est conservé. Italien *guardare*, catalan, espagnol, portugais *guardar*, mais français *garder*: germanique *°wardōn* “regarder vers” (ancien haut all. *warten* “regarder, se garder de”, plus tard également “prendre soin de”; anglais *to ward*). Un développement de sens intéressant: italien *guarnire*, catalan *guarnir*, espagnol et portugais *guarnecer*, mais

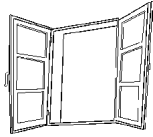
français *garnir*. Le francique *°warnjan* signifie “prendre garde à quelque chose” (ancien haut all. *warnōn* “avertir, protéger”). Le sens moderne aurait évolué vers “munir de tous les éléments dont la présence est nécessaire ou normale”, puis “munir d'éléments accessoires ou ornementaux” – évidemment signe du progrès de la civilisation...

Einwanderer aus fernerer Regionen

Man wäre leicht versucht, Flussnamen der iberischen Halbinsel hier anzuführen, wie *Guadalquivir*, *Guadalquiviar*, *Guadalete*, *Guadalajara*, Bildungen mit dem westlichen arabischen *wād* (klassisch Arabisch *wādī*) “Wasserlauf, Tal”, zum Beispiel (*al-*) *wād al-kabīr* “der grosse Fluss” oder *wād al-hadzāra* “Fluss der Steine”. Es scheint jedoch, dass diese Aussprache des /w/ mit einem /g-/Vorschlag eine Eigenart des Ibero-Arabischen war – wieder die Vorliebe für die Verbindung *gwa-*. So wurde auch aus arabisch *wazīr* spanisch *alguacil* “Gerichtsvollzieher”. Und da gibt es den Ausruf *¡gualá!*, der ganz offensichtlich *wa-llāh!* entspricht.

Sicher ist dagegen, dass die Spanier immer noch die Neigung hatten, *wa-* durch *gwa-* zu ersetzen, als sie Amerika entdeckten. Dazu einige wenige Beispiele: quichua *uáua* > *guagua* “Säugling” (nicht dasselbe Wort wie auf Kuba und den Kanaren *guagua* “Omnibus”!), *uaca* “Penaten” > *guaca* “präkolumbianischer Grabhügel bzw. Grabfund”, *uájcha* “arm” > *guacho* “verwaist, hilflos”, *uanáca* > *guanaco* “Wildform des Lamas”, aztekisch *uexólotl* > *guajolote*, *guajalote* “Trutzhahn”.

Da gerate ich ins Träumen, stelle mir den paradiesischen Urwald vor, wie er damals war, und frage mich, ob die Silbe *gwa* nicht etwa zum Grundstock der Sprache des Paradieses gehört...



Willy Nabholz
Ennetbaden

Eine zweite Sprache für alle Lehrlinge*

Selon le vote du Conseil National sur la nouvelle loi de formation professionnelle, une deuxième langue aurait du devenir obligatoire pour tous les apprentissages. Mais le Conseil des Etats n'en voulait rien savoir. Ce n'est actuellement le cas que dans un quart environ des professions. Les élèves des écoles professionnelles supérieures reçoivent aussi un enseignement de langues étrangères et la majorité des écoles professionnelles offrent des cours facultatifs de langues. Par rapport au nombre de jeunes (sans élèves de MP), on compte une proportion de bien 50 pour cent qui ne reçoit pas d'enseignement de langues étrangères au cours de l'apprentissage. Pour les apprentissages de type artisanal et industriel, il s'agit même dans le canton de Zurich de 84 pour cent. En Allemagne, l'enseignement de langues étrangères est ancré plus fortement, même si le développement et la situation actuelle diffèrent d'un Land à l'autre. Pour les apprentis, il est en partie obligatoire et en partie facultatif; dans les écoles professionnelles à plein temps, il est dans la règle obligatoire. En Autriche, l'enseignement de langues étrangères est obligatoire pour toutes les personnes suivant une formation professionnelle initiale. Il y existe de nombreuses initiatives pour le soutien de l'apprentissage des langues étrangères, entre autres aussi par de nouvelles formes

Im neuen Berufsbildungsgesetz sollten auf Initiative des Nationalrats alle Lernenden an Berufsschulen Unterricht einer zweiten Sprache erhalten. Doch der Ständerat wollte da nicht mitziehen: ein Obligatorium sei nicht umsetzbar, meinte er. So enthält das BBG nun lediglich eine Kann-Formulierung. Es existieren aber bereits Erfahrungen, wie man es machen könnte: Zum Beispiel mit zweisprachigem Unterricht.

Sprachen – Muttersprache und Fremdsprachen – sind in der Berufsbildung bis heute Stiefkinder. Im noch jungen Rahmenlehrplan für das Fach "Allgemeinbildung" der gewerblich-industriellen Berufsschulen beispielsweise ist "Sprache und Kommunikation" oft ein zweitrangiges Teilfach neben dem Lernbereich "Gesellschaft". Ein Fortschritt für *Erstsprache und Fremdsprachen* bildete die Einführung der Berufsmittelschule vor rund 25 Jahren und das "Technische Englisch" in den neuen technischen Berufslehren. In diesem Zusammenhang entstand auch Offenheit für andere Lernmethoden und -wege: Anstelle des klassischen Fremdsprachenunterrichts oder in Ergänzung dazu begrüsst der federführende Verband *Swissmem* auch bilingualen Unterricht und erarbeitet auch ein "bi.li"-Lehrmittel ("Going Global"). Hinzuweisen ist auch auf die laufende Reform der kaufmännischen Grundbildung, die als Ersatz oder Ergänzung zur Abschlussprüfung internationale Sprachzertifikate vorsieht, sonst aber im Bereich Sprachenlernen keine Neuerungen bringt. Nebenbei: Man trifft oft die Meinung, der Erwerb einer Zweitsprache sei nur für "intelligenteren" Jugendliche möglich, schulisch schwä-

chere wären damit überfordert. Dies kann aber nicht durch Forschung belegt werden! Notabene: Beim Fach Rechnen wird dies nie erwogen.

Noch wenig "Fremdsprache" in der Lehre

Im Kanton Zürich wurden die Berufsschulen im Sommer 2000 gebeten, über den Fremdsprachenunterricht an ihrer Schule Auskunft zu geben.¹

Die Resultate der *Umfrage*: Insgesamt ist in 36 Berufslehren Fremdsprachenunterricht obligatorisch (23 Prozent). Am umfassendsten gefördert werden die kaufmännischen Lehrlinge. Sie erhalten Englisch- und Französischunterricht während der ganzen dreijährigen Lehre (12 Semesterlektionen). Bei 25 weiteren Berufslehren gehört Englisch während eines Teils der Lehre zum Programm, bei 9 Lehren Französisch und bei 1 Lehre Italienisch. Recht verbreitet sind Freifachkurse: Von den 34 antwortenden Berufsschulen bieten 16 Englischkurse an, 8 Französisch-, 5 Italienisch-, 2 Spanisch- und eine einen Russischkurs. 5 Schulen bieten Deutschkurse für Fremdsprachige an. Über die Freifach-Teilnahme waren keine genauen Ergebnisse erhältlich. Es fällt jedoch auf, dass sie von Schule zu Schule stark variiert und dort am grössten ist, wo auch der obligatorische Fremdsprachenunterricht im Lehrplan gut verankert ist. *Bezogen auf die Anzahl der Jugendlichen (ohne BM-Schüler/innen), ergibt sich ein Anteil von gut 50 % ohne obligatorischen Fremdsprachenunterricht während der Lehre.* Bei den *Lehren gewerblich-industrieller Richtung* müssen sich sogar *4/5 aller Lernenden* mit Kenntnissen

d'enseignement. En matière de didactique, il faut prêter attention au projet intercantonal "bi.li". Son objectif est de clarifier les possibilités de contenu, pédagogiques et organisationnelles d'un enseignement bilingue dans les écoles professionnelles. Le projet, initié par le Service des écoles moyennes et professionnelles du canton de Zurich, est à l'essai dans environs 20 classes d'écoles professionnelles de 5 cantons (ZH, SG, ZG, SZ, GR); il s'agit de pratiquer et d'approfondir l'anglais au moyen d'un enseignement bilingue. Pour une partie de l'enseignement de connaissances professionnelles ou de culture générale, l'enseignement est donné en anglais au moyen de documents, d'exercices et aussi d'épreuves

Wi/RA

aus der Volksschule zufrieden geben, die es unter Umständen nach der Lehre wieder zu reaktivieren gilt.

Blick über die Grenzen

In der Berufsbildung *Deutschlands* ist der Fremdsprachenunterricht stärker verankert, wenn sich auch Entwicklung und heutiger Stand von Bundesland zu Bundesland unterscheiden. In *Bayern* beispielsweise fand 1994 bis 1997 der Modellversuch "FUBS, "Fremdsprachenpflichtunterricht an Berufsschulen" statt. In *Baden-Württemberg* ist im Rahmen der Berufsbildung Englisch Wahlfach (1–2 von ca. 12–14 Stunden Unterricht/ Woche); bei einigen neuen Berufen werden in 20 Stunden/Jahr gewisse berufsbezogene Lehrplaneinheiten auf Englisch (bilingual) erteilt. Pflicht ist Englisch hingegen bei Bildungsgängen an beruflichen Vollzeitschulen, die zum mittleren Bildungsabschluss oder zur

Fachhochschulreife führen; eine weitere Pflichtfremdsprache kommt dazu, wenn sie zum Abitur führen.

In *Österreich* erhalten fast alle Lernenden an Mittleren und Höheren Berufsschulen wenigstens 800 Stunden Englisch- oder Französischunterricht. Auch in der lehrbegleitenden Berufsschule ist Englischunterricht seit 1995/96 obligatorisch (2 Lektionen pro Woche). Doch wird intensiv daran gearbeitet, Fachsprachen in berufsbildenden Schulen stärker zu berücksichtigen; zahlreiche solche Initiativen finden auch im Rahmen von EU-Projekten statt, zum Beispiel Übungsfirmen, ins Schuljahr integrierte Auslandspraktika, in den Schulbetrieb integrierte externe Zertifizierungen. Was bilingualen Unterricht angeht, läuft seit zehn Jahren ein bundesweites Projekt "*Englisch als Arbeitssprache*" als Unterstützung. Ein bemerkenswerter Drittel der höheren beruflichen Schulen unterrichtet bilingual, an Gymnasien – sowohl

Das Pilotprojekt "bi.li"

Ziel des Pilotprojekts ist es, die inhaltlichen, pädagogischen und organisatorischen Möglichkeiten von zweisprachigem ("bilingualem") Unterricht an Berufsschulen zu klären. Getragen wird es von Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich, unterstützt vom Lehrstellenbeschluss 2 des Bundes und von den Kantonen Zürich und St.Gallen. Der Versuch geht auf eine Initiative der DBK-Arbeitsgruppe "Leistungsfähige Jugendliche" zurück. An Berufsschulen in 5 Kantonen (ZH, SG, ZG, SZ, GR) wird im Rahmen des Projekts die Anwendung und Vertiefung von Englisch durch zweisprachigen Unterricht erprobt. Beteiligt sind drei- und vierjährige Lehrberufe gewerblich-industrieller und kaufmännischer Richtung sowie Berufsmaturitätsklassen. In einem Teil des berufskundlichen oder allgemein bildenden Unterrichts wird englisch gesprochen und mit englischen Unterlagen, Übungen und auch Prüfungen gearbeitet. ("Bilingualer Unterricht", "Teil-Immersion").

Die Lehrpersonen werden für ihre Aufgabe methodisch-didaktisch ausgebildet und begleitet. (Vgl. *nebenstehenden Artikel über die diesbezüglichen Erfahrungen.*)

In einem "bi.li"-Handbuch (Arbeitstitel) werden Ende 2003 aufgrund der Projektevaluation geeignete Wege und Regelungen aufgezeigt werden.

Ein Videofilm, der Projekt und Arbeitsweise von "bi.li"-Klassen anschaulich vorstellt, ist bereits erschienen

Einen Einblick in die Praxis des bilingualen Sachunterrichts gibt ein 16-minütiger Film, der im Rahmen des "bi.li"-Projekts entstand. Er ist erschienen im Impuls-Verlag als VHS-Tape und CD-ROM (Preis 15 Fr.).

(Bestellungen über www.impulsverlag.ch oder bei: Bildungsentwicklung, Fax 043 259 77 57, E-Mail: cora.britz@bildungsentwicklung.ch. Für CD-ROM bitte angeben, ob für PC oder Mac.)

in Österreich wie in Deutschland – ist er sogar noch weiter verbreitet. Bei der Ausbildung der Lehrkräfte wird verstärkt auf Fremdsprachen- und bilinguale Didaktik Wert gelegt.²

Zweitsprache in der Berufsbildung für alle: Ansichten und Aussichten

Vor knapp einem Jahr stellte die damalige Vorsteherin des Berner Amtes für Berufsbildung, *Judith Renner-Bach*, fest, dass sich noch niemand Gedanken über finanzielle und organisatorische Folgefragen eines Zweitsprach-Obligatoriums gemacht habe. Sie hoffte, dass die Verordnung zum BBG die Rahmenbedingungen “möglichst offen” lasse, denn “nicht jeder Beruf hat dieselben Bedürfnisse”. Optimal sei zwar die Verteilung der Lektionen auf die ganze Lehrzeit, doch könne sie sich auch Sachunterricht in einer Zweitsprache oder Blockwochen vorstellen. Letztere könnten auch kombiniert werden mit Fachunterricht, auch im Rahmen des bestehenden Lehrplans. Ausserdem müsse man Ausnahmeregelungen finden für die Fremdsprachigen, bei denen Deutsch bereits die Zweitsprache ist.

Aldo Widmer, Sekretär der Eidg. Berufsmaturitätskommission, plädiert für den klaren Einbau von Fremdsprachenlektionen in die Stundenpläne, denn “sonst bringt’s nicht genug”. Vorgemacht habe es der Verband *swissmem* mit “Technisches Englisch”. Ergänzend sollte den Schulen zweisprachiger Unterricht und eine zweisprachige Abschlussprüfung ermöglicht werden, wobei er auf die kürzlich erlassene Berufsmaturitäts-Verordnung verweist, die eine entsprechende “Kann-Formulierung” enthält und sich ihrerseits aufs MAR 95 der Gymnasien berufen habe.

Silvia Kübler, Leiterin der Bildungsentwicklung im Mittelschul- und Berufsbildungsamt Zürich und selbst Fremdsprachenexpertin, sieht Bedarf

an Forschung zum Ist-Zustand und systematisch erarbeiteten Projekten, die vergleichbare Evaluationsresultate liefern. Drei Bereiche seien zu bearbeiten: Erstsprache, und zwar auch im Bereich Berufskunde und Betriebspraxis; Deutsch als Zweitsprache, wobei auch hier die Praxis mit einbezogen und nicht zuletzt erstsprachliche Leistungen anerkannt werden müssten; schliesslich Fremdsprache(n), für deren Förderung zweisprachiger Unterricht als wichtige Option zu verankern sei. Für die Fremdsprachen seien einzelne Wochenlektionen eine “denkbar schlechte Lösung”, besser seien Fremdsprachaufenthalte, Arbeitseinsätze und Freifächer.

Die *EDK* beabsichtigt, ein Sprachenkonzept für die Sekundarstufe II ausarbeiten zu lassen, entsprechend dem “Gesamtsprachenkonzept für die Volksschule”; vgl.: www.edk.ch/PDF_Downloads/Sprachen_Entwurf/EmpfSpr_d.pdf (deutsch) http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Sprachen_Entwurf/EmpfSpr_f.pdf (französisch)

Lernen von anderen Stufen

Für die Festlegung transparenter sprachlicher Lernziele und um erreichte Sprachkompetenzen festzustellen, sind in europaweiter Zusammenarbeit der “Referenzrahmen” entstanden, in welchem Sprachkompetenzen auf sechs Niveaus differenziert beschrieben sind (A1, A2, B1, B2, C1, C2), sowie das “*Europäische Sprachenportfolio*”, mit welchem jede(r) die eigenen Fähigkeiten und Lernaktivitäten (auch ausserhalb der Schule) festhalten und ausweisen kann.³ An den Berufsschulen brauchen wir somit nicht bei Null zu beginnen. Dort, wo Fremdsprachen unterrichtet werden, sind etliche Fachleute zu finden. Dennoch muss m. E. insgesamt noch viel Knowhow aufgebaut bzw. eingeholt werden. Denn die Sprachdidaktik stellt heute eine ganze Anzahl von klassischen Paradigmen in Frage

und bietet auch für die Berufsbildung bzw. für die Sekundarstufe II wertvolle Kenntnisse an. Und im Bereich der Volksschule haben insbesondere die Arbeiten am “Gesamtsprachenkonzept” und an dessen Umsetzung auf schweizerischer und regionaler Ebene Erfahrungen gebracht, an denen nicht vorbeigegangen werden darf.

Anmerkungen

*Der Artikel ist erstmals erschienen in “Panorama - Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt”, Nr. 4, 2002. Der Autor hat ihn für *Babylonia* leicht überarbeitet.

¹ Die *Umfrage* wurde im Juli 2000 von der Bildungsentwicklung (Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich) durchgeführt. Die erfassten Daten stammen von 34 der 49 Berufsschulen (inkl. private Trägerschaft) und betreffen 158 Berufslehren. Da nicht alle Schulen geantwortet haben, fehlen die Daten zu einigen Berufen. Die hier vorgestellten Ergebnisse erreichen dennoch eine Genauigkeit von plus/minus 1–2%. Die Umfrage wurde konzipiert von W. Nabholz, Projektleiter “bi.li”, durchgeführt von A. Ledergerber und ausgewertet von D. Gillmann.

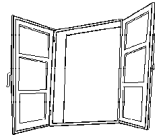
Die Daten können im Detail eingesehen werden unter: www.bildungsentwicklung.ch/fremdsprachen.

² Über die Situation in *Österreich* orientiert z.B. www.bmbwk.gv.at. Die in *Bayern* geltenden Lehrpläne sind zugänglich unter www.isb.bayern.de/bes/lehrplan/bs/lp_allgemein.html.

³ Zum *Sprachenportfolio*: www.sprachenportfolio.ch

Willy Nabholz

ist Leiter des interkantonalen Pilotprojekts “bi.li – Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen” (1999-2003). 1999-2001 war er Sekretär der Arbeitsgruppe Gesamtsprachenkonzept der EDK (AGSK/GCEL). Hauptberuflich arbeitet er als Berufsschullehrer für Allgemeinbildung an der Techn. Berufsschule Zürich.



Esther Jansen O'Dwyer
Zürich

Die Lehrlinge zur Sprache bringen

Zweisprachiger Sachfachunterricht an Berufsschulen

This paper describes how bilingual subject-teaching is used as a last resort and the only chance to provide apprentices of Swiss Vocational Schools with English language "teaching". 55% of these students have no Foreign language lessons in their contracts or curricula. They normally have two to three years of English in secondary school, though, and if they get no instruction during the three or four years of their apprenticeship, it is clear that they are likely to forget what they have acquired before. And yet, once they have finished their apprenticeship and are "on the market", everyone expects them to be fluent in several languages. Without at least a second language, their prospects are poor and their position in any company is likely to be fairly low. A team of teacher trainers, English teachers and linguists has been commissioned by the Department of Educational Development of the Office of General and Vocational Education, Upper Secondary Level in Zurich, to enlist school directors, head teachers, subject teachers and students in a pilot scheme aiming to prepare the way for the introduction of bilingual subject-teaching in Swiss Vocational Schools.

1. Einleitung

Wie kaum ein anderes Fach im Schulwesen hat der Fremdsprachen-Unterricht in der Deutschschweiz in den letzten paar Jahren intensive Veränderungen erfahren. Die Akzeptanz der Bevölkerung gegenüber Englisch ist in den letzten Jahren gestiegen: mehrheitlich spricht sie sich (vor allem in der Deutschschweiz) für Englisch als erste Fremdsprache aus und ihre Zustimmung zum (anderweitig recht umstrittenen) Frühenglisch ist vergleichsweise hoch.¹ Ausserdem hat sich die Art der zu erlernenden Fremdsprache gewandelt. Während in den öffentlichen Schulen die Basis immer noch "general English oder Français" ist (basierend auf grammatikalischen Kategorien), und in den oberen Semestern der Gymnasien (auch in den Wirtschaftsprofilen) der Fremdsprachen-Unterricht ziemlich literaturlastig bleibt, nimmt der Stellenwert von Wirtschafts- und Business-Englisch an Handelsschulen und an privaten Sprachschulen aufgrund der steigenden Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt stetig zu, insbesondere da auch von UCLES und ICC² bereits ab Mittelstufe mehrere neue Business- und Wirtschafts-Englisch Zertifikate und Diplome³ angeboten werden. Dieses Thema ist von einer Reihe von Untersuchungen und Forschungsprojekten verfolgt worden, nicht zuletzt von GRIN (2000)⁴.

2. Was ist zweisprachiger Sachfachunterricht?

Diese Art Unterricht ist eine Alternative oder eine Ergänzungsmöglichkeit zum herkömmlichen Sprachunterricht. Immersiver oder bilingualer

Sachunterricht ist der Fremdspracherwerb in anderen Fächern. Z.B. Chemie, Elektronik, Physik, Mathematik, Geografie, etc., werden in englischer oder französischer Sprache unterrichtet. Die Sprache ist dabei nicht Gegenstand des Unterrichts, sondern Kommunikationsmittel, Medium zur Vermittlung von fachlichen Inhalten. Dieser Ansatz ist seit den späten sechziger und frühen siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts in Kanada, USA und Skandinavien in verschiedenen Formen praktiziert worden. Und in den letzten 15 Jahren hat sich diese Unterrichtsform auch in Kontinental-Europa verbreitet. In der Schweiz laufen seit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts auch verschiedene Untersuchungen und Pilotprojekte.

Für den Begriff "Zweisprachiger Sachfachunterricht" können wir folgende Definition von Gunter Abuja vom Zentrum für Schulversuche, Graz, verwenden:

"Englisch wird phasenweise als Arbeitssprache im regulären Fachunterricht eingesetzt. D.h. Fachinhalte werden in Englisch erarbeitet. Die englische Sprache an sich ist jedoch nicht Unterrichtsgegenstand, sondern lediglich Arbeits- oder Unterrichtsmittel. Die Verwendung des Englischen als Arbeitssprache soll gleichzeitig die Fachkompetenz und die Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden fördern und erweitern. Code-Switching ist erlaubt, d.h. die Lernenden können sich im Klassengespräch und in schriftlichen Übungen oder Tests auf Englisch oder Deutsch (zum Beispiel, wenn ihnen ein Ausdruck in der L2 nicht einfällt) ausdrücken. Die Unterrichtsunterlagen können in deutscher und/oder englischer Sprache

abgegeben werden.“ ABUJA, (1993)⁵

Im Kanton Zürich z.B. wendet man dieses Prinzip in folgenden Projekten in Englisch an: auf der Primarschulstufe im Rahmen des Schulversuchs “Projekt 21”⁶, auf gymnasialer Stufe “Zweisprachige Matura” und in der Berufsschule im Rahmen des “Projekts bi.li”. Ebenso laufen schweizweit verschiedene weitere Projekte auf Primar- und Sekundar- und Gymnasialstufe. Die Fremdsprache ist je nach Region Englisch, Französisch, Deutsch oder Italienisch. Die Intensität des Fremdsprachgebrauchs in den Sachfächern variiert stark in den verschiedenen Projekten, von der abgeschwächten Form – “embedding” – des Projekts 21 bis zur Variante total Immersion im Pilotprojekt “Biology in English” des Gymnasiums am Münsterplatz in Basel⁷ und “Zweisprachige Matura” im Kanton Zürich. Sowohl das Projekt 21 wie auch das Projekt “Zweisprachige Matura” geniessen als Innovationen grosse Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit.

Das Projekt “bi.li – Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen” besteht seit 1999 und wird Ende dieses Jahres abgeschlossen. Beteiligt sind über zwanzig Berufsschulen bzw. Lehrpersonen mit ca. 36 Klassen in fünf Kantonen (Zürich, St. Gallen, Zug, Schwyz, Graubünden). Es ist zur Zeit das grösste Projekt dieser Art und das erste in der Schweiz.

Der zweisprachige Sachfachunterricht an Berufsschulen hat den Gymnasien eine Dimension voraus, nämlich die Möglichkeit, die erworbenen Fachkenntnisse *in Englischer Sprache* im Lehrbetrieb direkt anzuwenden. Die Lehrlinge können sowohl die Fremdsprache als auch das Fachwissen bei der Arbeit im Betrieb praktisch einsetzen. Deshalb möchte ich für unsere Zwecke und in unserem Kontext den obigen Begriff von “Englisch als Arbeitssprache”⁸ wie folgt erweitern: *Die zu erlernende Sprache ist in den beruflichen Kontext eingebettet – in*

echten Situationen. Weil der zweisprachige Sachfachunterricht per definitionem zielgerichtet lehrberufsbezogen und handlungsorientiert ist (jede Berufsgruppe hat ihre eigene Sachkundefächer), kann das Erlernte direkt im Betrieb angewendet werden. Wortschatzbereich und Fertigkeiten sind auf die Bedürfnisse der Lehrlinge, bzw. der Lehrbetriebe zugeschnitten, Dies gibt den Lernenden am Arbeitsplatz mehr Möglichkeiten und Flexibilität im Einsatz. Des Weiteren ist der Unterricht nicht auf Perfektion angelegt, sondern die Sprache wird als Arbeitssprache gesehen – Kommunikation steht im Vordergrund.

Wie funktioniert zweisprachiger Sachunterricht? Erinnern wir uns nochmals kurz an das Prinzip: eine Fremdsprache (hier Englisch) wird als Arbeitssprache eingesetzt, und zwar in einem ganz normalen Berufskundefach, einem allgemein bildenden Unterrichtsfach oder in einem Fach der Berufsmittelschule. Die wichtigsten Konzepte, Inhalte und Begriffe werden bilingual, d.h. auf Deutsch und auf Englisch oder immersiv, d.h. nur Englisch, bearbeitet. Klassenzimmer-Sprache ist Englisch. Der genaue Ablauf sieht prinzipiell folgendermassen aus:

1. Einführen in der Erstsprache

Wir können ein neues Konzept, ein neues Thema, einen neuen Ablauf, usw. mit einer Aktivität in deutscher Sprache einführen.

2. Wiederholen in der Gegensprache (Wortschatz, Konzepte, Begriffe)

Wenn wir sicher sind, dass die Lernenden den Wortschatz und die Zusammenhänge verstanden haben, können wir den Stoff in der Fremdsprache wiederholen oder beüben.

3. Festigen - Beüben, Weiterführen (Themen-Erweiterung, Fortführung)

Wir können das Thema dann in der

Fremdsprache weiterführen. Die fachliche Information wird so verarbeitet, erweitert, gefestigt, fortgeführt

4. Anwenden in der Fremdsprache

Anschliessend können die Lernenden bestimmte Aufgaben lösen und dem Plenum präsentieren (auf Englisch).

- Sämtliche Unterrichtsphasen können alle Darbietungsformen und Medien beinhalten und Partnerarbeit, Gruppenarbeit, oder individuelles Arbeiten einschliessen.
- Je nach Sprachkenntnissen oder Angewöhnungsstand der Lernergruppe kann bereits die erste Phase in Englisch durchgeführt und danach sprachenmässig hin- und hergewechselt.

3. Warum zweisprachiger Unterricht an Berufsschulen?

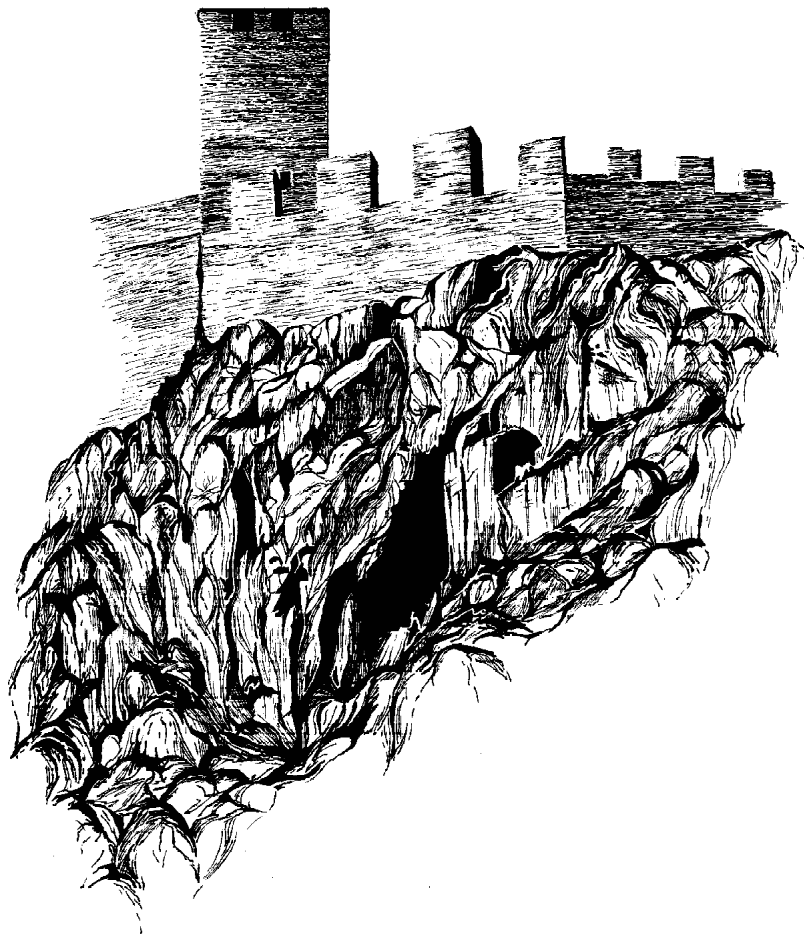
Zur Zeit haben ca. 80% der Absolventinnen und Absolventen der gewerblich-industriellen Berufslehren im Lehrplan *keine Fremdsprachen*. Im Gegenteil: man hört und hört sowohl von Lehrpersonen wie auch von Arbeitgebern immer wieder das Argument: “Die sollen doch zuerst einmal richtig Deutsch lernen!” Und damit sind die deutschsprachigen Lehrlinge gemeint, die anscheinend trotz medialer Diglossie aufgrund der traditionell bevorzugten Mundart die Hochsprache weder mündlich noch schriftlich besonders gut beherrschen⁹.

Es scheint auch ein allgemein verbreitetes Vorurteil zu sein, dass Berufsschüler nicht besonders sprachinteressiert sind, und dass ihre Begabungen ohnehin hauptsächlich praktischer Natur sind¹⁰. Fremdsprachen wären demnach nicht nötig; Berufsschüler hätten genug Schwierigkeiten mit Hochdeutsch und mit dem bestehenden, für die Vermittlung der beruflichen Grundlagen ohnehin recht knappen Stundenplan. Mit einer Fremd-

sprache wären sie überfordert. Dabei übersehen die besorgten Pädagogen, dass es in den meisten Fällen nicht um das Erlernen von Englisch von Anfang an geht, sondern um das Halten der auf Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse. Die Lehrlinge haben nach der Sekundarstufe I bereits ein bis drei Jahre Englischunterricht absolviert. Wenn sie nun auf Sekundarstufe II eine drei- oder vierjährige Lehre ohne Sprachunterricht machen, geht das Erlernte in dieser Zeit mit grosser Wahrscheinlichkeit verloren. Mit zweisprachigem Unterricht könnte dieses Dilemma gelöst werden. Laut STERN et al. (1999)¹¹ ist mit bilingualem Sachunterricht "... das Ziel einer Zweisprachigkeit erreichbar, ohne dass andere Ausbildungsbereiche darunter leiden müssen". Das

heisst: die Stundendotation muss nicht erhöht werden. Deshalb beschloss die Bildungsentwicklung des MBA Zürich, Englisch versuchsweise in Form des zweisprachigen Sachunterrichts in die Berufsschulen einzubringen. Der bilinguale Sachunterricht drängt sich auch aus anderen Gründen auf: die schulpolitischen Innovationen, die teilweise noch pilotiert werden, wie vernetzte Klassenzimmer, Englischunterricht praktisch vom Kindergarten an, Informatik als Schulfach, usw. laufen auf Englisch (bzw. Französisch) als permanent unterrichtetes Fach hinaus. Man kann sich aber vorstellen, dass sich nach sieben oder acht Jahren Englischunterricht (bzw. Französischunterricht) die methodisch-didaktischen Ideen langsam totlaufen und dass weder die Lehrkräfte

noch die Lernenden motiviert sind, mit ihrem Lehrmittel (und sei es noch so gut) noch bis Band 25 vorzustossen. Neue Ansätze, wie z.B. eben bilingualer Sachunterricht würden das Sprachenlernen auf eine andere Basis stellen oder eine zusätzliche Variante anbieten, die es so wieder an Attraktivität gewinnen lässt. Für die gewerblich-industriellen Berufsschulen ist die Einführung des zweisprachigen Sachunterrichts noch aus einem weiteren Grund wichtig. Von jungen Berufsleuten werden aufgrund der weltwirtschaftlichen Lage (Globalisierung, Englisch als Firmensprache, usw.) durchaus Englisch-, bzw. Sprachkenntnisse erwartet. Gemäss GRIN (1999, 2000) eröffnen Sprachkenntnisse Berufsleuten die besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt und sind zudem lohnwirksam. Ein guter Grund, mittels bilingualem Sachunterricht mindestens für die Erhaltung der auf der Sekundarstufe I erworbenen Englischkenntnisse zu sorgen.



4. Das Projekt "bi.li": Projekt- und Forschungsauftrag, Ansatz, Vorgehen

Gemäss Projektplan wurden dem Projektteam folgende Ziele und Aufträge gegeben:

- 1) Im Zeitrahmen von ca. 3(+) Jahren in 2-3 Kantonen jährlich 2-3 bi.li Pilotklassen mit je 2-3 Lehrpersonen in Gang setzen. Insgesamt also ca. 6-9 Pilotklassen mit 6-9 Lehrpersonen in 5-6 Kantonen.
- 2) Öffentlichkeitsarbeit zum Erwecken von Interesse und Gewinnung von Akzeptanz und Unterstützung.
- 3) Erarbeiten von Grundlagen für die Einführung von Bilingualem Sachunterricht an Berufsschulen.

(vgl. auch Projektporträt im Artikel „Eine zweite Sprache für alle Lehrlinge“)

Nicht beauftragt wurde das Projektteam mit der Evaluation der Methode. Die Beteiligten gingen davon aus, dass

die Vorteile des zweisprachigen Sachunterrichts wie er seit bald 30 Jahren weltweit durchgeführt wird, hinlänglich bekannt und durch eine genügende Anzahl Fachpublikationen¹² belegt sind.

Uns ging es vorab erst einmal ganz pragmatisch darum, den praktischen Alltag in zweisprachigen Klassen zu erleben und festzuhalten, wie genau die bilingualen Berufsschullektionen ablaufen, wie und was die Berufsschullehrkräfte lehren und was die SchülerInnen lernen, und welche Unterrichtsformen, Vermittlungstechniken, Materialien etc. sich dazu eignen, den Lernenden die Bewältigung von Sachfächern in einer Fremdsprache zu erleichtern. Und schliesslich wollten wir durch "trial and error" herausfinden, welche Strategien, Techniken und Aktivitäten aus der Fremdsprachendidaktik den Berufsschullehrkräften bei der Vermittlung ihres "doppelten Stoffs" am nützlichsten sein können, indem sie den Lernenden erleichtern, fachliche Inhalte und Konzepte in einer Fremdsprache besser zu verstehen.

5. Wie wird der bilinguale Sachunterricht an Berufsschulen umgesetzt? In welchen Fächern? In welcher Form?

Die bi.li-Pilotgruppe umfasst verschiedenste Sach- und Allgemeinbildungsfächer, die zweisprachig unterrichtet werden; beteiligt sind ganz unterschiedliche Lehrberufe und Lernende, Schulen und Schultypen, Schulleitungen und Lehrkräfte, Sprachniveaus, Curricula und Lernziele. Uns lag deshalb von Anfang an viel daran, möglichst undogmatisch mit den Lehrpersonen zu arbeiten, und wir einigten uns mit ihnen auf "ein offenes Konzept, das verschiedene Formen der Realisierung bzw. Umsetzung zulässt." ABUJA (2000)

Wir haben einen grossen Teil unserer Daten aus Unterrichtsbesuchen

(Observationen) und Micro-Teaching gewonnen. Unsere Beobachtungen und Beobachtungskriterien anlässlich unserer Klassenbesuche haben wir *interrater reliability*¹³ Massnahmen unterzogen. Somit kann ihre Übereinstimmung in unserem beschränkten Rahmen als einigermaßen gesichert angenommen werden.

Die bi.li-LehrerbegleiterInnen – LinguistInnen, Fremdsprachlehrpersonen, ErwachsenenbildnerInnen – erlebten und erleben den Unterricht generell als sehr attraktiv, nicht zuletzt wegen der ungewohnten, recht spektakulären Anschauungsbeispiele, Aktivitäten und Materialien. Es gab verblüffende Experimente, vom Verbiegen, bzw. Zerbrechen von Metallstangen nach Erhitzen mit einem Schweißapparat und Kühlen mit Wasser, ballistischen Experimenten (nach Newton's Gesetzen), bis zu kleinen Elektronik-Apparaten, die blinken, wenn sie korrekt zusammengebaut worden sind. Nicht zu vergessen die Herstellung von verschiedenen leckeren, oder Naserümpfen provozierenden chemischen Suspensionen, und so weiter.

Es gab auch Rollenspiele oder den Einsatz von Flussdiagrammen zur Veranschaulichung von Bestimmungen im Obligationenrecht, und weitere originelle und effiziente Arten von Lehraktivitäten im Sachunterricht.

Für Sprachlehrkräfte eher ungewohnt und erstaunlich sind das solide Interesse und die Motivation, welche die Lehrlinge ihren Sachfächern entgegenbringen. Die aktive Beteiligung ist (zumindest in vielen beobachteten Klassen) recht hoch, sei es nun Biologie, Physik, Mathematik, Elektronik, Chemie, Elektrotechnik, Wirtschaftsrecht, usw. Fast alle bringen dem zweisprachigen Unterricht ein natürliches Interesse entgegen, das sicherlich ein Ausdruck ist von der Berufsbezogenheit und unmittelbaren Anwendbarkeit des fachlichen Inhalts.

Was uns aber nicht erstaunt ist, dass die Realisierungen des zweisprachi-

gen Sachunterrichts durch die individuellen Lehrpersonen stark variieren. Das Spektrum deckt die gesamte Mäsch-, „Methoden-Waage“¹⁴ ab; von eher traditionellem Sachunterricht bei dem im Plenum Begriffe geklärt und diskutiert werden, bis zu sehr schülerzentriertem Unterricht, wo die Lernenden Problemlösungen oder Wortschatzaktivitäten zu zweit oder in Kleingruppen bearbeiten oder in denen Lernergruppen Projekte während Wochen selbständig nach Vorgaben der Lehrperson erarbeiten und ihr Thema am Schluss der Klasse mit einer Präsentation vorstellen.¹⁵

In den meisten Klassen greifen die Lehrpersonen auch auf Sprachvermittlungs-Strategien und Aktivitäten zurück, die das Verstehen von Inhalten in einer Fremdsprache erleichtern. Sie kennen mittlerweile eine ganze Palette davon, denn diese wurden jeweils an den drei Trainings-Samstagen pro Semester zusammen erarbeitet.

Als konkretes Beispiel wurden Standard-Typen von Prüfungsaufgaben, und Anweisungen in Englischer Sprache zusammen erarbeitet, die so formuliert sind und gehandhabt werden, dass allfällige sprachliche Unzulänglichkeiten der Lernenden möglichst nicht bestraft werden.

Umgang mit sprachlichen Fehlern

Grosse Übereinstimmung herrscht hinsichtlich des Umgangs mit Fehlern. Da die meisten Pilotlehrkräfte keine Sprachen unterrichten, keine Sprachlehrer sind und keine besonderen Grammatikkenntnisse haben, fühlen sie sich auch nicht besonders verpflichtet, sprachliche Fehler speziell zu korrigieren. Sie haben auch keine „déformations professionnelles“ in dieser Hinsicht! Am ehesten reagieren sie (in spontaner Weise) auf "irritierende" Fehler oder "globale" Fehler, welche die Kommunikation zusammenbrechen lassen¹⁶. Dann weicht man oft auf Code-Switching aus. Einige Lehrpersonen korrigieren überhaupt nichts. Die Lernenden rea-

gieren in der Regel sehr positiv darauf. “Besucher” und Lehrkräfte glauben aufgrund ihrer Beobachtungen, dass sie nicht einfach irgend etwas sagen, was ihnen gerade in den Kopf kommt, wenn sie nicht korrigiert werden, sondern sie bemühen sich sehr, die richtigen Ausdrücke anzuwenden. Oft müssen sie zwei, dreimal darauf hingewiesen werden, dass Code-Switching erlaubt ist.

Es ist einer der wichtigsten Punkte, dass der zweisprachige Sachunterricht nicht perfektionsorientiert ist sondern, dass Englisch als Arbeitssprache angesehen wird, die zur Kommunikation gebraucht wird.

Der Verzicht auf den Perfektionsanspruch ermutigt auch weniger sprachbegeisterte Lernende und gibt ihnen eine bessere Chance, sich eine Fremdsprache anzueignen. Diese neue Form von “Nichtsprachenlernen” scheint die Motivation zu erhöhen.

Gemeinsame Bemühungen, das Lesen zu fördern

Wir sind dabei, zusammen Strategien und Techniken zu gezielter und überlegter Textarbeit zu entwickeln. Damit kann das Leseverständnis in Deutsch und in Englisch – wieder doppelt! – gefördert werden. Laut PISA und der Berichte über die Rekrutenprüfungen und nicht zuletzt Stoll und Notter¹⁷ sind die Resultate ein ganz heikler Punkt. Gemäss ihren Untersuchungen haben “Personen mit tiefen Lesekompetenzen eine doppelt so grosse Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu werden, als Personen mit mittleren bis hohen Lesekompetenzen”. Umso wichtiger erscheint uns in diesem Zusammenhang, dass die Lehrlinge lernen mit Entschlüsselungs-Strategien umzugehen und in der Lage sind, *über die Identifikation der Textsorte auch die Lese-Art auszuwählen*¹⁸ (das heisst z.B. dass man je nach Textsorte einen Text nur rasch überfliegt, oder liest bis man eine Frage beantwortet findet – oder dann auch ganz langsam und gründlich liest;

beispielsweise einen Beipackzettel zu einem Medikament!).

Knackpunkt Englisch-Niveau der Lernenden

Ein grosses Problem ist für uns, dass es immer noch SchülerInnen gibt, die nach 2 oder 3 Jahren auf der Sekstufe I überhaupt kein oder praktisch kein Englisch gelernt haben – sei es, weil sie eben erst in die Schweiz gekommen sind, oder weil sie aus einem Kanton kommen, wo noch kein Obligatorium besteht. Eigentlich sind das nur Anfangsschwierigkeiten, die sich in wenigen Jahren auswachsen werden, aber wir müssen im Moment damit leben, und das ist oftmals gar nicht so einfach, wie wir in unserem Projekt feststellen mussten.

Das Englisch-Niveau unserer verschiedenen Klassen reicht von +/- Anfängern (anfänglich sogar einschliesslich Null-Anfängern) bis ziemlich weit Fortgeschritten (FCE/CAE-Niveau). Unser bi.li Video¹⁹ zeigt, wie bei Interviews eine Klasse von Bäcker-Konditoren mit sehr wenigen Englischkenntnissen dank ungeheurem Kommunikationswillen – mit Mimik, Gestik und viel Code-Switching – die gestellten Fragen beantworteten. Die KV Schüler dagegen sprachen absolut fließend, und teilweise sogar idiomatisches Englisch!

Grosse Probleme bereiten uns aber vor allem einzelne Lernende oder kleinere Lernergruppen, die im Gegensatz zum Rest der Klasse nur rudimentäre oder überhaupt keine Englischkenntnisse haben. Wenn immer möglich, werden solche SchülerInnen in normale Klassen umgeteilt, aber oft ist das nicht möglich, sei es, weil die Schule relativ klein ist und keine Parallelklasse besteht, oder aus anderen administrativen Gründen. Das hat die Projektbeteiligten dazu veranlasst, eine starke Empfehlung dahingehend zu formulieren, dass als Bedingung für die Teilnahme an zweisprachigen Klassen mindestens 100 bis 120 Stun-

den Englischunterricht erforderlich sind – entsprechend dem Niveau A1/A2, wie in den Sprachen-Portfolio-Rastern definiert²⁰.

6. Umfrage, Hypothesen

Es gibt aber nicht nur die eben beschriebenen Probleme, die aus wenig oder mangelnden Sprachkenntnissen entstehen. Wir haben im Frühjahr 2002 eine *Umfrage* mit 36 Klassen gemacht (ungefähr 1/3 Sachfächer- und 2/3 Allgemeinbildungs-Klassen). Die Resultate haben uns einigermaßen verblüfft, auch wenn sie nur zu vorläufigen Interpretationen (um nicht zu sagen Spekulationen) führen.

Die Daten ergeben folgendes Bild:

25 der 36 Klassen bekamen 10 – 20 Lektionen bilingualen Sachunterricht pro Semester. Davon waren 18 auf dem Niveau Anfänger bzw. Anfänger/untere Mittelstufe (“Portfolio-gemäss” ausgedrückt Niveau A1/A2) und hatten ihre bi.li Lektionen im allgemein bildenden Unterricht.

11 der 36 Klassen bekamen 30 – 60 zweisprachige Lektionen pro Semester. Davon waren 5 auf dem Niveau Mittelstufe (Niveau B1/B2), eine Mittelstufe/Fortgeschritten (Niveau B2/C1) und 5 waren Fortgeschritten (Niveau C1).

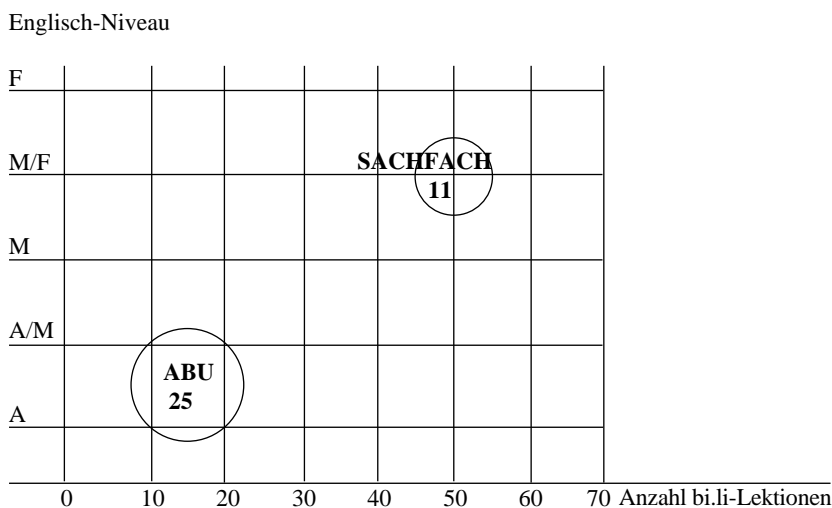
10 der 11 Klassen mit 30 – 60 bilingualen Lektionen pro Semester waren auf dem Niveau Mittelstufe/Fortgeschritten und hatten ihre bi.li Lektionen im Berufskundeunterricht.

Die Einteilung in die Niveaux erfolgte durch die üblichen Einstufungstests und –Prozeduren der Pilotlehrkräfte oder Pilotschulen. (Siehe Tab.1)

7. Provisorische Schlussfolgerungen

Was uns interessierte war nicht der Fortschritt in den Englischkenntnissen, sondern welche Klassen in welchen Fächern wieviel bilingualen

Fig. 1: Visuelle Darstellung der Umfrage-Resultate



Fachunterricht pro Semester bekommen und welches Niveau diese Klassen haben.

Es scheint auf den ersten Blick eine Tendenz zu bestehen, dass Klassen mit wenig Englischkenntnissen auch wenig zweisprachige Lektionen bekommen, und dass diese Klassen hauptsächlich im Sektor allgemein bildender Unterricht zu finden sind – wobei man im Auge behalten muss, dass 2/3 der Pilotklassen “ABU”-Klassen sind. Andererseits scheint es so, dass eher fortgeschrittene Klassen einiges mehr an zweisprachigen Lektionen bekommen, und dass sie hauptsächlich im Sektor Sachfachunterricht zu finden sind.²¹

Wir haben uns zu diesem Bild Gedanken gemacht und provisorisch folgende Vermutungen aufgestellt.

Vermutung 1

Klassen, in denen die Lernenden ein tiefes Englisch-Niveau haben, bekommen wenig zweisprachige Lektionen. Die Anfängerklassen der Stufe “false beginners” sind schnell überfordert und brauchen viele “Deutsch-Inseln”, sonst “schwimmen” sie. D.h. in die-

sem Stadium darf man ihnen keine längeren Englischphasen zumuten; sie brauchen regelmässig in kurzen Abständen auch Deutschphasen. Ihr Hörverständnis und ihre Ausdrucksfähigkeit sind beschränkt. Mit Verbesserung kann ohne zusätzlichen Englischunterricht nicht gerechnet werden. So entsteht natürlich ein Teufelskreis: je weniger, desto weniger, desto...

Vermutung 2

Möglicherweise gibt es eine relativ kleine Anzahl geeigneter ABU Themen für den bilingualen Unterricht und deshalb werden relativ wenig zweisprachige Lektionen angeboten. Im Allgemeinbildenden Unterricht sind gemäss Rahmenlehrplan viele Themen spezifisch schweizerisch: zeitgenössische Geschichte und Politik der Schweiz, Recht, Identität und Sozialisation (“die Lernenden vergleichen sich mit einer bestimmten sozialen Gruppe..” – ABU, Rahmenlehrplan).

Andererseits gibt es auch wieder Themen, die sich wohl eignen würden, die aber möglicherweise die Schülerinnen und Schüler und vielleicht zum Teil auch die Lehrkräfte in der Fremd-

sprache überfordern. Zum Beispiel Kultur: kulturelle Ausdrucksmittel als Möglichkeit des Selbst- und Weltverständnisses; oder Ethik: Analyse verschiedener ethischer und moralischer Aussagen. Solche Themen sind voll abstrakter Konstrukte und Hypothesen und eignen sich ganz schlecht für Lernende mit A2 – B2 Niveau. Es ist einfacher, sich den Wortschatz und die Wendungen eines ganz begrenzten Spezialgebiets zu merken (z.B. Mathematik oder Elektronik). Deshalb ist es naheliegend, zweisprachigen Unterricht vor allem dann anzubieten, wenn das Thema passt.

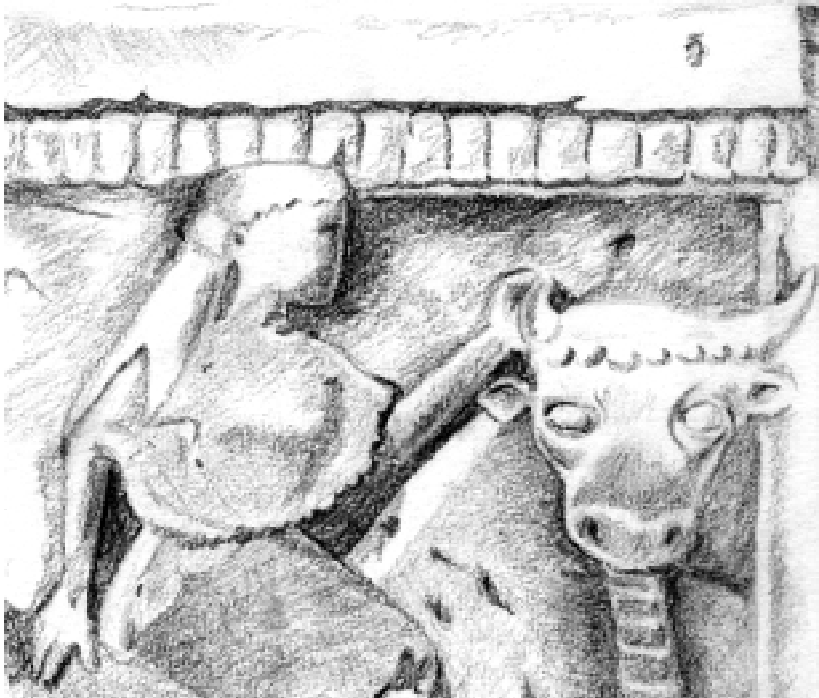
Vermutung 3

Die Sprache der Sachfächer ist leichter zu beherrschen, zu unterrichten und zu lernen als “allgemeines Englisch” für ABU.

Sachfächer haben begrenzte Wortschatzbereiche und Inhalte und sie haben sehr oft eine eigene “Sprache” (z.B. Juristendeutsch, Ingenieursprache, usw.), die für Lehrkräfte mit ihrer Berufs- und Spracherfahrung relativ einfach in L2 zu unterrichten ist. Experimente oder Versuche (beispielsweise in Elektronik, Physik, Chemie) machen den Unterricht sehr konkret und anschaulich. Zweisprachige Lektionen durchzuführen ist relativ einfach, da die Lehrkraft praktisch überall ohne grössere Sprachprobleme einsteigen kann.

8. Vorschläge, Empfehlungen; schul- und bildungspolitische Massnahmen

Nach Abschluss des Projekts müssen wir das Problem lösen, wie die Lehrpersonen und Lehrlinge, die noch voll im bilingualen Unterricht stecken unterstützt werden können. Wohin sollen sich diejenigen Lehrkräfte wenden, die demnächst doch auch zweisprachigen Sachunterricht erteilen wollen? Und wohin sollen sich die-



jenigen Lehrkräfte wenden, die demnächst auch zweisprachigen Sachunterricht erteilen wollen?

Hier einige Vorschläge:

- Es müssten bereits an Instituten zur Weiterbildung Module für zweisprachigen Sachfachunterricht angeboten werden (und zwar für verschiedene Sprachen)
- Ebenso in den höheren Lehrämtern: vor allem in den naturwissenschaftlichen Ausrichtungen könnten gemäss O. Stern "Fachlehrkräften der Natur- und Sozialwissenschaften mit guten Kenntnissen einer L2 eine [modulare] Zusatzausbildung für immersive Unterrichtsformen ...mit entsprechenden Diplomen... in ihren Fachbereichen angeboten werden"²². Zweisprachiger oder immersiver Sachfachunterricht sollte für alle Berufsschul-Lehrkräfte eine Option werden.
- Auch das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) müsste für seine AbsolventInnen und Absolventen bilingualen Sachfachun-

terricht für Berufsschulen entwickeln und anbieten!

Da die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler und auch die Schulleitungen aber nicht so lange warten möchten, können oder wollen, haben wir auf Grund unserer Erfahrungen und Erkenntnisse im bilingualen und immersiven Unterricht für das ILEB (Institut für Lehrerbildung und Berufspädagogik) einen einjährigen berufsbegleitenden Zertifikats-Lehrgang entwickelt. Er fing im September 2002 mit 15 Teilnehmern und Teilnehmerinnen an und läuft bis Ende Juni 2003. Es ist beabsichtigt, diesen modularen Ausbildungskurs jedes zweite Jahr anzubieten.

- Geplant werden müsste auch die Koordination der verschiedenen Schulstufen bezüglich Leistungsmessung an Schnittstellen. Wir schlagen als Testmassnahme Einstufungen mit dem Europäischen Sprachenportfolio vor. Mittels der "can-do statements" würden die

Lernenden eindeutig eingestuft, und die Missstände wie jetzt mit heterogenen Klassen, in denen Englisch-Nullanfänger bis obere Mittelstufe sitzen würden viel weniger vorkommen.

Anmerkungen

¹ Siehe auch Artikel "English first" auch in den Ostschweizer Schulen", Tages-Anzeiger, 30.10.02

² University of Cambridge Local Examinations Syndicate / International Certificates Conference

³ z.B. BEC 1, BEC 2., usw.

⁴ Grin, François, (2000) NFP 33, Fremdsprachenkompetenzen in der Schweiz: privater Nutzen, gesellschaftlicher Nutzen und Kosten

⁵ Abuja und D. Heindler (1993) Englisch als Arbeitssprache – Fachbezogenes Lernen von Fremdsprachen, Zentrum Für Schulversuche und Schulentwicklung, Graz

⁶ Projekt 21, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 1999–2001 (Unterstufe: 1.-3. Klasse)

⁷ Biology in English, End Report, Linda Cassens-Stoian, Juni 2001

⁸ Es könnte auch gerade so gut Französisch oder Italienisch sein.

⁹ siehe auch ZIBERI-LUGINBÜHL, 1999: Die Kinder im obligatorischen Schweizer Schulsystem lernen Hochdeutsch nur ungenügend; "hauptsächlich weil Deutsch im Unterricht Lerngegenstand und nicht Kommunikationsinstrument ist." Dies betrifft alle Kinder, ob sie nun danach in eine Berufsschule oder in die gymnasiale Stufe wechseln.

¹⁰ siehe auch ABUJA, G., (Hrsg.), (1998: 102), Englisch als Arbeitssprache, Modelle, Erfahrungen und Lehrerbildung. Graz

¹¹ Stern et al. (1999): Französisch – Deutsch Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe 1, Verlag Rüegger, Chur

¹² Siehe Bibliografie

¹³ Inter-rater reliability = Ein Verfahren, das eine vernünftige Übereinstimmung im Beurteilen von observierten Klassen zwischen zwei oder mehreren BeobachterInnen gewährleistet.

¹⁴ Nando Mäsch (1996) in Eike Thürmann (Internet, 2002) Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Unterricht?"

¹⁵ In englischer Sprache natürlich, aber das wird nicht thematisiert. Sovieil zu den "nicht-sprachinteressierten" Lehrlingen.

¹⁶ Norrish, J. (1983) Language Learners and their errors

¹⁷ François Stoll, Philipp Notter (1999), "Lesekompetenzen der Erwachsenen in der Schweiz"

¹⁸ Dies ist ein Beispiel für die Fertigkeiten, die die SchülerInnen in L2 lernen und dann auch in L1 anwenden. Das Erarbeiten einer Fremdsprache wirkt sich positiv auf Teilfertigkeiten in der Muttersprache aus.

¹⁹ Video "bi.li – Zweisprachiges Lernen an

Berufsschulen", Bildungsentwicklung des MBA, Verlag Impulse (2001)

²⁰ Europäisches Sprachenportfolio, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Council of Europe

²¹ Was nicht berücksichtigt wurde, ist, dass bei 10 Lektionen pro Semester (ergibt einen Durchschnitt von einer halben Lektion pro Woche), praktisch kaum mehr von zweisprachigem Unterricht gesprochen werden kann. Zusätzliche Faktoren, die das Bild verfälschen: Kaufmännische Berufsschulen und Berufsmittelschulen haben bi.li Unterricht immer zusätzlich zu ca. 2-3 Stunden normalem Englischunterricht. Bei den gewerblich-industriellen Berufsschulen haben nur 25% der Lernenden Englischunterricht (in unserem Fall sind es 2 oder 3 Klassen) – die anderen haben bilingualen Unterricht ohne zusätzliche Unterstützung.

²² Stern, 1998:30

²³ M. Klingauf (2002), „Chemie auf Englisch“, in C. Finkbeiner (Hsg.), 2002.

²⁴ CARLA = Center for Advanced Research on Language Acquisition, Internet Immersion faq's, online, December 2001

²⁵ Einige Schüler in einer Klasse, die ich beobachtet habe, beklagten sich bei mir, im zweisprachigen Unterricht würde alles viel mehr Zeit brauchen, z.B. die Übung, die sie gerade machten, könnte in Deutscher Sprache in zehn Minuten erarbeitet sein: mit Englisch würde man den halben Nachmittag brauchen. Solche Aussagen hörten die Lehrpersonen-Begleiter des öfteren...

Bibliografie

BJÖRKLUND, S. (2002): *Learning a Language Takes Time even in Immersion* (Übersetzung eines Zeitungsartikels)(?)

ABUJA, G. / HEINDLER, D. (Hsg.) (1993): *Englisch als Arbeitssprache*, Fachbezogenes Lernen von Fremdsprachen, Zentrum für Schulentwicklung Bereich III, Fremdsprachen, Graz, Reihe III, 1998/No. 4

ABUJA, G. (Hrsg.) (1998): *Englisch als Arbeitssprache Modelle, Erfahrungen und Lehrerbildung*, Zentrum für Schulentwicklung Bereich III, Fremdsprachen, Graz, Reihe III, 1993, No. 1

BERTHOUD, A.-C. (ed) (1996): *Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue*, in: Bulletin suisse de linguistique appliqué, No. 64 VALS/ASLA, octobre 1996.

BABYLONIA No. 4 (1999): *Mehrsprachiger Unterricht: Typologien, Forschung und Perspektiven*, Stiftung Sprachen und Kulturen.

BROHY C. (1998), *Expériences et projets plurilingues dans les écoles en Suisse*. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz, Solothurn (bilinguisme@isbiel.ch).

BROHY, C. / PANNATIER, M. (2000): *L'évaluation dans l'enseignement immersif - la quadrature du cercle?* in: Babylonia No. 1 / 2000.

CASSENS-STOJAN, L. (2001): *Biology in English*, End Report, (?).

ERIKSSON, B. / LE PAPE RACINE, Ch. / REUTENER, H. (Hsg. 1999, 4. Quart.) *Prêt-à-partir: Immersion in der Praxis*. Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Sachunterricht Französisch/Deutsch auf der Sekundarstufe I. Pestalozzianum Verlag.

ERIKSSON, B. / LE PAPE RACINE, Ch. / SERRA OESCH, C. / REUTENER, H. / STERN O. (1997): *Modell für einen inhaltsorientierten zweisprachigen Unterricht an der Sekundarstufe I*, in: BECK, E. / GULDIMANN, T. / ZUTAVERN, M. (Hsg.) *Lernkultur im Wandel*, St. Gallen, Pädagogische Hochschule, pp. 261-268.

EUROPÄISCHES SPRACHENPORTFOLIO (2001): Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Council of Europe

FINKBEINER C. (Hsg.) (2002): *Bilingualer Unterricht Lehren und Lernen in zwei Sprachen*, Hannover, Schroedel Verlag.

GAJO L. (ed.) (1998): *Vous avez dit immersion?...* in: Bulletin suisse de linguistique appliqué, No. 67 VALS/ASLA, April, 1998.

GAJO, L. / SERRA, C. (1999): *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines. Rapport de recherche*, Région Autonome, Vallée d'Aoste: Assessorat de l'Education et de la Culture.

HELLEKJAER, G. (2000): *TCFL or CLIL: Key Concepts in Bilingual Instruction*

KICKLER, K.-U. (1995): *Wortschatzerwerb im bilingualen Unterricht: Pilotstufe zur Evaluierung der lexikalischen Fähigkeiten bilingual unterrichteter Schüler Anhand eines kommunikativen Tests*, Kiel, I-&-f-Verlag.

KLINGAUF, M. , (2002): *Chemie auf Englisch: Bilingualer Unterricht in einem ungewöhnlichen Sachfach*, in FINKBEINER, C. (2002).

KRECHEL, H.-L. (1993): *Spracharbeit im Anfangsunterricht Erdkunde bilingual*, in: Der Fremdsprachliche Unterricht, 1, pp. 11-15.

LE PAPE RACINE, Ch. (2000): *Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachunterrichtes*, Verlag Pestalozzianum.

MÄSCH, N. (1993): *Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsgangs an Gymnasien in Deutschland*, in: Der Fremdsprachliche Unterricht, 1, pp.4-8.

PORTMANN-TSELIKAS, P. R. (1998), *Sprachförderung im Unterricht -Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen* Orell Füssli Verlag, Zürich.

SCHÜRMAN-HÄBERLI, U. (1995): *Sie finden es lässig und lernen lieber/ Geschichte auf Französisch – Erfahrungen mit zweisprachigem Sachunterricht an der Sekundarstufe I*, in: Schweizer Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung, 5-6, pp. 20-25.

STERN, O. et al. (1999): *Französisch-Deutsch:Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*, Nationales Forschungsprogramm "33, Verlag Rüegger.

STERN, O. et al. (1998): *Französisch-Deutsch:Zweisprachiges Lernen auf der Se-*

kundarstufe I, Umsetzungsbericht, Nationales Forschungsprogramm 33, SKBF, Aarau.

STERN, O. (1994): *Sprachen lernen im inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht*, in: Bildungsforschung und Bildungspraxis 1, pp. 9-26.

STOLL, F. / NOTTER, Ph. (1999): *Lese-kompetenzen der Erwachsenen in der Schweiz*. STOTZ, D. (2000): *Evaluation im frühen teilimmersiven Fremdsprachenunterricht*, in: Babylonia No. 1 / 2000.

STREETER, J. (ed.), (2000): *Teaching Content through a Foreign Language*, Teaching Methods in the Bilingual Classroom / MATERIALS, Empirische Pädagogik e.V., Landau, DIFO Bamberg

THÜRMAN, E. (2000): *Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Fachunterricht?*

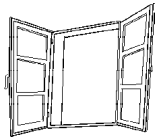
WODE, H. (1995), *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*, Ismaning, Huber.

WODE, H. (1994) *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein, Band I: Testentwicklung und holistische Bewertung; Band II: Analytische Auswertung*, (?).

ZIBERI-LUGINBÜHL, J. (1999) *Zweitsprachunterricht im obligatorischen Schulsystem*, Nationales Forschungsprogramm 33, Umsetzungsbericht, Aarau.

Esther Jansen O'Dwyer

Esther Jansen O'Dwyer ist Ko-Leiterin der Fachstelle Fremdsprachen der Bildungsentwicklung des Kantons Zürich. Sie hat ein Doktorat und ein M.A. in Fremdsprachendidaktik von der Universität Reading. Sie ist seit 20 Jahren in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften tätig und gegenwärtig sehr engagiert für den bilingualen Sachunterricht an Berufsschulen. Sie hat einen einjährigen Lehrgang für zweisprachigen Sachunterricht entwickelt und schreibt ein "bi.li"- Handbuch für Schulleiter und Lehrkräfte, die sich für die Einführung von zweisprachigem Unterricht interessieren.



Jean Racine, ambassadeur du plurilinguisme

être que pour ces jeunes filles qui arrivaient “dans le wagon de Pâques” apprendre le français chez ces “*Cheibe Welsch*”, gentiment sympathiques aujourd’hui mais à la réputation sulfureuse autrefois, comme Jean Racine l’a montré par un petit article paru en 1998 dans la plaquette intitulée: “*Tolérance*” (Tolérance. Un petit ABC. Begleitpublikation zur Ausstellung „Toleranz ’98 – Spiel mit Grenzen.“ Aarau, 1998).

Une rencontre avec Jean Racine ne s’oublie pas. Il est le personnage de référence pour toute question relevant de l’enseignement des langues à l’école, personnalité à la compétence admirée et reconnue, aux idées bouillonnantes, au discours direct et au franc parler. Il porte en lui l’exigence alémanique acquise à l’Université de Berne, et l’effervescence française puisée aux sources de la Sorbonne.

Personnalité incontournable pour tout ce qui relève de l’enseignement des langues, il a occupé les postes-clés où s’élabore la politique des langues.

Il fut le délégué à l’introduction et à la coordination de l’enseignement du français dans le canton de Soleure pendant 25 ans et le président de la commission des langues vivantes de la NW-EDK pendant 9 ans. A niveau suisse, il fut membre de la commission LII de la CDIP suisse.

A ces divers lieux, Jean Racine s’est battu pour le rapprochement des cultures alémaniques et romandes et pour l’accès de tous les petits alémaniques à la langue française, en leur souhaitant d’ailleurs “Bonne chance” pour cet apprentissage. Plus de chance peut-

Jean Racine a été l’ambassadeur du français en Suisse alémanique - toutes ses années passées dans la ville des Ambassades le prédisposaient probablement à remplir cette fonction - et ses initiatives en faveur de la culture française lui ont d’ailleurs valu le titre d’officier de l’Ordre des palmes académiques.

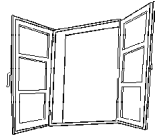
Toujours animé de la même préoccupation, il s’est fait l’apôtre du bilinguisme et du plurilinguisme et s’est engagé, conformément à sa nature, avec énergie, enthousiasme et détermination en faveur de cette ouverture linguistique et interculturelle; et s’il existait des “palmes académiques” pour cela, il est sûr qu’il les mériterait. N’a-t-il pas été président-fondateur de l’Association pour la promotion de l’enseignement plurilingue en Suisse (APEPS) et membre fidèle du Groupe de recherche pour l’enseignement bilingue (GREB) de l’IRDP depuis 1997. A sein de ce groupe, il a eu notamment l’occasion de soutenir les projets d’enseignement précoce des langues par immersion et de prendre position en faveur de la connaissance de trois langues au terme de la scolarité obligatoire.

L’entrée de Jean Racine au GREB coïncide, à peu de chose près, avec sa nomination à la tête du Forum du bilinguisme de Bienne, créé en 1996, et à ce titre, il a, à plusieurs reprises, fait part des activités du Forum, nombreuses et diverses, attestant sa capacité de création et d’innovation : Festival du bilinguisme, Mardi du bilinguisme, Baromètre du bilinguisme, Prix du bilinguisme, Projet Pont-Brücke, colloques, pour n’en citer que quelques unes.

Le 31 octobre 2002, Jean Racine a quitté le Forum, emportant avec lui, toutefois, quelques dossiers pour ne pas perdre la main. Il pourra consacrer l’essentiel de son temps à sa “*Paperace*”, son bureau de conseil et de formation, qu’il dirige avec son épouse, aux séances du Conseil de la Fondation Langue et Culture dont il fait désormais partie, ainsi qu’aux 348 habitants de sa commune de Mühledorf en sa qualité de Conseiller communal. Il pourra également jouer les premiers rôles dans la troupe de théâtre “sine nomine” et laisser libre cours à ses passions musicales au sein des formations “*Farroletti*” et “*Bucheggberger Örgelimusig*”.

Je lui souhaite donc toutes les joies et les satisfactions que ces nouveaux horizons vont lui offrir.

Jacques Weiss
Directeur de l’IRDP.



A visit to London

A WebQuest for students at the scuola Scuola Media di Commercio Maturità Professionale di Chiasso

Classroom Practice / Pratique scolaire / Unterrichtspraxis / Pratica scolastica

A WebQuest is an inquiry-oriented activity in which students use information they find on the internet. WebQuests exist for many subjects and many different groups of students. Babylonia wishes to promote the development and distribution of WebQuests for modern languages and has created a database on its homepage www.babylonia-ti.ch

One of the WebQuest in the Babylonia collection was developed by Antonio Pagani, a teacher of English at the scuola media di commercio maturità professionale di Chiasso. He developed the WebQuest "A visit to London" in which students plan a five-day visit to London. Each group of four students had to plan one day. After the introduction they had 8 lessons to plan the visit. On 15 November the students presented their projects. One group presented their work with a PowerPoint presentation; the other groups had made overhead projector transparencies. The PowerPoint presentation can be seen by clicking on the teacher pages of the webquest "A visit to London". Their contributions were highly original, although every group had included a visit to Madam Tussaud's, they had also found interesting shopping centres, pubs, restaurants, discos and museums. During the project the students decided to actually go to London with the whole class later this year, which gave the whole project a much more realistic dimension.

After the presentations the students could pass a judgement on their classmates' presentations. The group with the most spectacular presentation (PowerPoint) was second. It showed that the students were quite able to distinguish between a flashy show and a presentation that was more interesting with respect to content and originality.

In an interview with the class the students showed their enthusiasm. They had been able to actually use the language they had been learning; they appreciated the autonomy with which they could work. They could make a lot of choices themselves concerning the organisation and planning, but also the content of their presentation. Some students said they really felt well prepared for the trip now and were really looking forward to it. The fact that each group wanted to present an interesting programme for one day, created a sound rivalry among the students.

The teacher was also satisfied. Creating the WebQuest took a lot of time. It was done as part of a course on information and communication technology, in which the participants had to develop a didactic application. Although a bit worried at the beginning, he soon realized that the students were actually learning a lot during the project. Their motivation was high. When the groups were formed the students were told that the group would receive a mark for the project. Some students were a bit worried that the weaker students in the group might prevent them from getting a better



Antonio Pagani and his class at Chiasso.

mark, but in the end everybody seemed to be satisfied with the mark they got.

Antonio plans further WebQuest with his students. The next one is probably the one about selecting and presenting a film, which the class will decide to see together. He will pay a bit more attention to the presentations. Some students had learned their text by heart, probably because they felt so insecure. They probably need a few techniques to help them prepare a presentation. (gs)



Daniel Stotz aus Singapur

“Während des Weltkongresses der Angewandten Linguistik bin ich kurz vor Weihnachten in der feuchten Tropenhitze in Singapur unterwegs mit der modernen S-Bahn. Es ist unangenehm kühl (alles ist hier klimatisiert), die Wagen sind durch offene Durchgänge miteinander verbunden. Die vollkommene Transparenz und Sozialkontrolle schüchtert mich ein, denn ich moechte mein eben gekauftes Sandwich verzehren, und das ist nicht nur in Bussen und Zügen, sondern auch auf der Strasse verboten.

Manchmal habe ich das Gefühl, vor lauter Disziplin und Harmonie laufen hier viele Leute mit einem Hungergefühl herum, Hunger nach starkem Tobak wie etwa den grässlich stinkenden Durian-Früchten, die man nicht mal auf den Bus mitnehmen darf. Viele schlanke Menschen drängeln sich in den zahllosen klimatisierten Einkaufszentren, Weihnachten dudelt mit elektronischen Jingle Bells und Christmas Carols daher: es ist ein verschmiertes Kulturgemisch. Aber man sieht kaum gemischtrassige Paare oder Familien. Auf der räumlich engen Insel (600 km², 4 Mio. Einwohner) scheinen Chinesen (76%), Malaien (15%), Tamilen und andere Inder (7%) für sich zu bleiben, ausser im Museum.

Gleich in zwei Ausstellungen wird die Peranakan-Kultur der in Singapur und Umgebung geborenen (“Straits-born”) malaiisch-chinesischen Familien dokumentiert nach dem Prototyp: chinesischer Händler heiratet eine einheimische Malaiin aus guter Familie. Von der Mitte des 19. Jahrhunderts



bis in die 30er Jahre des 20. floriert und vermischt sich die Baba-Nyonya-Alltagskultur, entwickelt einen eigenen farbenfrohen Porzellanstil, gegessen wird nicht mit Stäbchen sondern mit der Hand, später mit Loeffel und Gabel, Besucher sitzen auf chinesischen Stühlen und kauen Betelnussblätter. Und die Sprache? Ich hoere sie aus einem Lautsprecher: ein mit Hokkien und Englischausdrücken versetztes Malaiisch, eben Baba Melayu.

Aber wir sprechen hier von einem Abstand von 30 Jahren, der Mischmasch ist ins Museum verbannt und in der Wirklichkeit oktroyiert die Regierung seit Lee Kuan Yew “multiracialism” bzw. “racial harmony”, mithin eine recht unbewegliche Separation, wenn auch offenbar die offizielle Siedlungspolitik für staatliche Wohnbauten einen Mix nach dem proportionalen Schlüssel der Ethnien anstrebt.

Kein Zweifel, die sprachlichen Rechte der einzelnen Gemeinschaften werden aufrecht erhalten durch bilinguale Schulen. Seltsam mutet an, dass Englisch als “first language” bezeichnet wird. Nun eben, Englisch als erste Sprache in der Schule (English medium education, nun fast 100% ver-

breitet) und im grossräumigen Business. Die traditionell starke internationale Anbindung der Hafen- und Handelsstadt tut das Ihre dazu, man fragt sich aber unweigerlich mit welchen Konsequenzen für die nächste und übernächste Generation. Wenn mehr Austausch zwischen den ethnischen Gruppen entsteht, dann gewiss über Englisch. Zweisprachigkeit ist dann in Frage gestellt, wenn, wie oft gehoert, Eltern mit ihren Kindern mehrheitlich Englisch sprechen. Bezeichnend ist auch, dass aufstrebende tamilische Familien für ihre Kinder als “second language” (eigentlich Muttersprachunterricht) nicht mehr Tamilisch wählen, sondern Mandarin, die Sprache der Singapurer Elite.

Man beginnt zu ahnen, dass geplante Stabilität und Harmonie nicht immer nachhaltig wirken. Auch andernorts droeselt sich die Ordnung auf: der Busfahrer hatte ein Einsehen und liess uns unsere Sandwiches auf dem Bus essen, denn er wollte noch vor dem nächsten Regenguss sein Gefährt ins trockene Depot bringen.

Daniel Stotz, Redaktion Babylonia, verbringt gegenwärtig ein Sabbatjahr in Südostasien und Australien.”



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

* **SCHOLZ, Ch. (2002): Wörterland. Unterwegs in der Schweizer Mundart. Frauenfeld, Stuttgart, Wien: Verlag Huber.**



Zum dritten Mal nach "Schweizer Wörter" (1998) und "Neue Schweizer Wörter" (2001)¹ legt der seit bald 25 Jahren in der Schweiz lebende Hamburger Christian Scholz ein Buch zur Schweizer Mundart vor.

Auch in seinem neuen Werk nimmt er seine Leserschaft mit auf eine unterhaltsame Wörterreise.

Zwischen Essay und Erzählung

In "Wörterland" erweitert Scholz seinen Radius und wechselt vom Velo zum Zürcher Tram und von da zur SBB. Er reist quer durch die Deutschschweiz – und wundert sich. Sein Erstaunen, Sich-Fragen, Nicht-Verstehen von schweizerdeutschen Wörtern mündet in süffig geschriebenen kleinen Artikeln, in denen er seinen Gedanken zu Sprache, Kultur und Mentalität der Deutschschweiz freien Lauf lässt. Die Texte sind irgendwo zwischen Essay (hier fehlt dann aber zum Teil der intellektuelle Tiefgang) und Erzählung anzusiedeln, am ehesten vergleichbar mit Kurt Martis "Högerland"², ohne aber je dessen literarisches Niveau zu erreichen. Für den Fremdsprachenunterricht (Landeskunde) würde sich der eine oder andere Artikel bestimmt als Lesetext oder Diskussionsgrundlage eignen, nicht zuletzt wegen der inhaltlichen Abgeschlossenheit und der überschaubaren Länge der Texte.

Wörterbuch-Studium

Ganz bestimmt kann man Scholz nicht

vorwerfen, er gehe leichtfertig mit seinen Schweizer Wörtern um. Immer wieder werden als Zeugen seriöser Recherchen Mundartwörterbücher zitiert. Die Liste der Schweizer Gewährspersonen und Berater im Nachwort ist lang. Trotz des intensiven Wörterbuchstudiums lässt es der Autor in vielen Fällen bei der lapidaren standarddeutschen Übersetzung der Mundartwörter bewenden, ohne weitere Erklärungen zur (zuweilen interessanten) Wortgeschichte oder zum Wortgebrauch zu geben.

Sehr ausführlich wird verschiedentlich auch aus wissenschaftlichen Werken zitiert. Sehr dienlich waren offenbar die Beiträge von Walter Haas im Sammelband "Die viersprachige Schweiz"³, aus denen teilweise ganze Abschnitte übernommen wurden.

Fremdheit

Die Schweizer Mundart trägt für den Autor das Doppelte in sich: Ferne, weil er sie nicht aktiv nutzt, und Vertrautheit, weil er sie passiv versteht. "Resultat: produktive Fremdheit" (S. 51). Genau da liegt auch eine gewisse Schwäche des Buches. Als Schweizerdeutsch-Sprecher kommen einem gewisse Ausführungen haarscharf daneben, irgendwie komisch vor. Bei Stellen wie "Go luege kann darüber hinaus auch bedeuten: Abwarten, wie es in diesem oder jenem Punkte weitergeht" (S. 35) beschleicht einen das Gefühl, dass etwas nicht stimmt. Der Untertitel des Buches suggeriert zwar, dass Scholz in der Schweizer Mundart unterwegs war – über alles gesehen stellt sich jedoch die Frage, ob letztlich nicht einfach (einmal mehr) die bundesdeutsche Aussensicht auf skurril anmutende Besonderheiten der Schweizer Mundart wahren Einsichten in diesem Bereich im Wege steht.

Anmerkungen

¹ besprochen in *Babylonia* 2 (2001), S. 66f.

² MARTI, K. (1990): *Högerland. Ein Fussgängerbuch*. Frankfurt a.M.: Luchterhand.

³ SCHLÄPFER, R. / BICKEL, H. (2000): *Die viersprachige Schweiz*. Aarau, Frankfurt a.M., Salzburg: Sauerländer. (besprochen in *Babylonia* 2 (2000), S. 66f.)

Hanspeter von Flüe-Fleck
Langenthal

* **KÜPERS, Hannelore/ SOUCHON, Marc (Hrsg., 2002): Approbation des Langues au Centre de la Recherche. Spracherwerb als Forschungsgegenstand. Frankfurt a.M. et al.: Lang (=Kolloquium Fremdsprachenunterricht; Bd. 11). ISBN 3-631-39589-2, 213 S.**



stu. – In den deutsch-, französisch- und englischsprachigen Beiträgen dieses Sammelbandes werden Forschungsarbeiten zum Spracherwerb "ausserhalb

des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts" vorgestellt sowie damit verbundene Forschungsziele, Forschungsfelder und Forschungsmethoden diskutiert. Es handelt sich um überarbeitete Vorträge von zwei Arbeitstagungen, die im Jahr 2000 an der Université de Franche-Comté, Besançon, zum Thema *Processus d'appropriation de langues étrangères en contextes différents* und an der Universität Bremen zum Thema *Lernprozesse im Fremd- und Zweitsprachenunterricht als Forschungsgegenstand* gehalten wurden.

Eine erste Gruppe von Beiträgen setzt sich mit „Innovativen Lernkontexten“ auseinander. Dabei wird deutlich, worin genau das Spezielle an Arbeiten "ausserhalb des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts" besteht:

Es geht um die Erfassung und Untersuchung von Lerndispositiven, bei denen zum traditionellen Lernen im Unterricht andere Formen des Lernens, darunter z.B. selbstbestimmtes Lernen in der Mediathek, hinzukommen.

In einer zweiten Gruppe von Beiträgen stehen qualitative Erhebungsmethoden in der angewandten Forschung im Vordergrund. Berichtet wird über Erfahrungen mit "Introspektiven Verfahren" wie "la technique de la réflexion parlée" und Lerntagebücher.

Gewissermassen die Metaebene zu diesen konkreten Erfahrungen mit Methoden bieten die Ausführungen von *Michael Wendt* und *Hannelore Küpers* im dritten Teil des Buches. *Wendt* hat die Forschungsdesigns neuerer Dissertationen und Habilitationen zur Fremdsprachenforschung analysiert und diagnostiziert einen Paradigmenwechsel in Richtung Subjektivierung des Forschungsprozesses, der sich mit der konstruktivistischen Erkenntnistheorie in Verbindung bringen lässt. *Küpers* erläutert zuerst einige zentrale Annahmen und Begriffe des Konstruktivismus und diskutiert dann die Frage, was empirische Forschung aus konstruktivistischer Sicht leisten kann.

Abgeschlossen wird der Band mit einem Beitrag zur Motivation im Bereich der Fremdsprachenforschung, in dem u.a. ein Schulbegleitforschungsprojekt zu Motiven und Motivationen im Fremdsprachenunterricht vorgestellt wird.

Das Buch enthält viele interessante Anregungen, und zwar besonders auch für angehende Lehrpersonen, die sich im Rahmen ihrer Ausbildung mit kleineren empirischen Projekten beschäftigen.

* **BAUSCH, Karl R./ CHRIST, Herbert/ KÖNIGS, Frank G./ KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg., 2002): *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). ISBN 3 8233 5315 2, 223 S.**



des Lehrens und Lernens fremder Sprachen auseinandersetzen. Schwerpunkte der Beiträge sind: der Frühbeginn des Fremdsprachenlernens, die verschiedenen Formen bilingualen Lehrens und Lernens, individuelle Mehrsprachigkeit und die Rolle der neuen Medien. Den Beiträgen liegen Statements zu Grunde, welche an der jüngsten Giessener Frühjahrskonferenz diskutiert wurden. Rahmenthema der Konferenz waren die vielfältigen Veränderungen in allen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts und die Konsequenzen, die sich daraus für Forschung, Theorieentwicklung und Praxis ergeben.

Was heute neu und/oder anders ist, wird von den verschiedenen AutorInnen im Einzelnen zwar unterschiedlich eingeschätzt, aber es gibt doch auch die Tendenz, den Fortschrittsbegriff der Fremdsprachendidaktik zu relativieren und das Neue eher als Entwicklung von der Einheit(lichkeit) zur Vielfalt zu beschreiben, nicht als

Paradigmenwechsel (dazu besonders die Artikel von *Fritz Abel* und *Herbert Christ*).

Die Vielfalt von Konzepten und Methoden wird in vielen Beiträgen positiv eingeschätzt, weil so den verschiedenen Bildungskontexten und Lernbedürfnissen besser entsprochen werden könne. Vielfalt kann aber auch, wie *Willis Edmondson* betont, "ein Zeichen dafür sein, dass in sich inkompatible Ansprüche an den Fremdsprachenunterricht gestellt werden, die von Vertretern unterschiedlicher Interessengruppen und politischer Organisationen unterstützt und letztendlich durchgesetzt werden." (ebd., 55) Ausgehend von dieser Überlegung sucht *Edmondson* nach Grundsätzen, die mit verschiedenen methodologischen Bestrebungen konsistent sind und die als Verständigungsbasis für die Vertreter der verschiedenen Ansätze dienen könnten. Er schlägt vier solcher Grundsätze vor: das Frühbeginn-Prinzip, das Authentizitäts-Prinzip, das Prinzip der Autonomie und das Kognitions-Prinzip.

Eine andere Grundlage für das Gespräch zwischen Vertretern unterschiedlicher Ansätze ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen. Mit ein Thema ist der Referenzrahmen im Beitrag von *Eynar Leupold* und, auch in kritischem Sinn, in den Artikeln von *Hans-Jürgen Krumm* und *Jürgen Quetz*.

Soweit ein paar ausgewählte Leseanreize und eine "Leseroute" durch ein beachtenswertes Buch. Je nach Interesse eröffnen sich andere Lesewege. Durch die Kürze und Prägnanz der meisten Beiträge ergeben sich willkommene Wegmarken und Einstiegshilfen für ein breiteres Publikum.

* BACH, Gerhard/ VIEBROCK, Britta (Hrsg., 2002): *Die Aneignung fremder Sprachen: Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramm*. Frankfurt a.M. et al., Lang. (=Kolloquium Fremdsprachenunterricht; 10). ISBN 3 631 39583 3, 203 S.



Die Auseinandersetzung mit der Frage, welchen Niederschlag konstruktivistische Theorien und Paradigmen auf fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse haben

können, steht im Zentrum einer derzeit heftig geführten Diskussion in Schule und Wissenschaft.

Die derzeitige, teilweise mit kämpferischem Gestus geführte Diskussion um den Paradigmenwechsel von Instrukivismus zu Konstruktivismus macht unzweifelhaft klar, dass Fremdsprachenunterricht in Klassenzimmern nach wie vor am Primat der *Vermittlung* von Wissen und Fertigkeiten orientiert ist, weniger an deren *Aneignung*, und dass *Lernen* ein Prozess ist, der *lehrerseitig* gesteuert und damit hinsichtlich seiner Ergebnisse vermeintlich voraussagbar ist.

Die in diesem Buch miteinander im Gespräch versammelten Experten zeigen, dass diese Auffassung einer gründlichen Revision bedarf. Sie zeigen in ihrem die jeweilige Einzeldisziplin übergreifenden Dialog darüberhinaus, wie interdisziplinäres Denken einen ergebnisorientierten Beitrag zu der Frage leisten kann, welche Prozesse daran beteiligt sind, wenn (junge) Menschen sich fremde Sprachen aneignen - in schulischen oder anderen institutionellen Kontexten und darüber hinaus.

* PERREGAUX, Ch. / DE GOUMOËNS, C. / JEANNOT, D. / DE PIETRO, J.-F. (Dir.) (2003): *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Neuchâtel, CIIP.



Des moyens d'enseignement EOLE: pour quoi faire?

Les approches EOLE ne visent pas à proprement parler à enseigner l'une ou l'autre

langue, mais bien à mettre en place des connaissances, des attitudes et des savoir-faire utiles à l'apprentissage des langues et favorisant l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Elles s'adressent à tous les élèves, que ceux-ci soient monolingues ou plurilingues, d'origine francophone ou d'une autre origine linguistique.

Vers une culture langagière pluri-lingue

Un des défis prioritaires des approches didactiques EOLE est de permettre aux élèves de s'approprier, au cours de leur scolarité, une culture langagière plurilingue dont ils auront tous besoin dans le monde actuel. Ainsi, en complémentarité avec l'enseignement des langues, ces approches vont notamment permettre aux élèves de:

- partager au sein de la classe leurs ressources linguistiques et découvrir les langues – souvent ignorées, parfois dénigrées – parlées par certains de leurs camarades;
- se familiariser avec des langues, des sonorités, des systèmes d'écriture connus et inconnus;
- développer, à travers diverses langues, des habiletés (repérage, exploitation du contexte...) utiles pour l'appropriation de la langue écrite et orale;
- comprendre, par comparaison, certains aspects du fonctionnement des

langues: le français, les langues enseignées à l'école, les langues de leurs camarades d'autres origines...

- s'intéresser à l'histoire et à la géographie des langues comme témoins de l'histoire des hommes.

Des langues nombreuses et diverses

L'atteinte de ces objectifs implique la présence et la mise en résonance de nombreuses langues dans les activités proposées aux élèves: le français, langue de l'école et de la société, langue première de nombreux élèves, les autres langues parlées par les élèves, les langues enseignées dans l'école, quelques langues de grande diffusion, etc.

Les moyens EOLE incluent plus de 60 langues différentes... sans parler de toutes celles que les élèves des classes vont eux-mêmes apporter!

La diversité est placée au coeur des apprentissages.

Ces nouveaux moyens d'enseignement comprennent deux volumes:

- Volume I: destiné aux enseignants de la 1^{ère} enfantine à la 2^{ème} primaire
- Volume II: destiné aux enseignants de la 3^{ème} primaire à la 6^{ème} année.

Chaque volume comporte:

- **un livre du maître** contenant une introduction aux approches EOLE et les activités didactiques
- **deux CD audios** proposant les matériaux audios dans les différentes langues travaillées (mots, expressions, comptines ...), des chansons et des contes (parfois en français)
- **un fichier de documents reproductibles** (documents de travail pour les élèves: exercices, textes, fiches d'évaluation formative, affiches, plans de jeux, etc.)
- une **brochure** complémentaire contenant:
 - **un Glossaire des langues:** Fiches informatives sur les 69 langues présentes dans l'ouvrage.
 - **un Lexique plurilingue:** Des mots utilisés dans les activités ainsi que diverses expressions (*Bon anniversaire, Joyeux Noël, Je t'ai*

me...) traduits dans 20 langues.
Un même petit texte dans ces 20 langues.

Pour toute information:
Secrétariat général de la CIIP
ciip.srti@ne.ch
www.ciip.ch/
(41) (32) 889.69.72

Commandes:
s'adresser aux économats cantonaux.

* **TUNESI, Michele / BORELLI, Carmelino / RONCORONI TUNESI, Paola (2001), *Willkommen, Firenze, Sansoni per la scuola (edizione riveduta e corretta dai docenti di tedesco di Lugano-CH)***



• **Perché una nuova grammatica per italofoeni?**

Willkommen! nasce dall'esigenza, sentita da allievi e insegnanti, di disporre di un manuale di facile

consultazione e visualizzazione didattica per l'apprendimento del tedesco che presenti le strutture fondamentali della lingua e sia nel contempo uno strumento operativo per l'acquisizione attraverso l'esercizio di una reale competenza linguistica.

• **Qual è stata l'idea innovatrice?**

Nell'intento di proporre una metodologia rinnovata si è pensato di compendiare la teoria in agili schede sinottiche, illustrate con schemi, tabelle e disegni che permettano una facile visualizzazione e memorizzazione delle relazioni grammaticali. La successione degli argomenti grammaticali è rigorosamente progressiva. Sempre schematicamente si è voluto evidenziare le differenze dei sistemi linguistici tedesco e italiano per facilitare l'apprendimento ed evitare le interferenze linguistiche.

• **Riforma ortografica tedesca**

Il manuale è stato compilato tenendo conto della riforma ortografica ratificata dai paesi di lingua tedesca nel 1996. Le nuove grafie sono segnalate tramite la sottolineatura del cambiamento rispetto alla vecchia grafia. In questo modo anche l'allievo che ha imparato il tedesco con la grafia precedente avrà un valido aiuto.

• **Caratteristiche degli esercizi**

Gli esercizi sono di vario tipo e strutturati per lo più in forma dialogica. Anche quando l'allievo, per consolidare il possesso di una struttura, completa, sostituisce, trasforma uno o più elementi di un enunciato, produce un atto linguistico, un messaggio.

Gli esercizi sono suddivisi a seconda delle difficoltà e i vari livelli vengono indicati da un pallino per gli esercizi semplici, due pallini per quelli di media difficoltà e tre pallini per esercizi complessi.

Oltre agli esercizi strutturali sono largamente rappresentati quelli tematici. Ampio spazio è riservato all'esercizio di traduzione che riveste carattere di riepilogo e offre al discente la possibilità di ampliare le conoscenze lessicali.

• **Destinatari**

Willkommen! si rivolge a tutti coloro che desiderano consolidare le proprie conoscenze delle strutture grammaticali della lingua tedesca e rappresenta un prezioso sussidio in grado di integrare qualsiasi corso di tedesco.

Gli insegnanti vi troveranno il materiale adatto al loro percorso didattico, gli allievi un utile strumento preparatorio per gli esami.

* **Bulletin CIIP – novembre 2002: *Enseignement des langues en Suisse romande.***



Ce numéro 10, dont l'éditorial de J.M. Boillat titre "*Enseignement des langues! Une pomme de discorde ou un défi majeur à la collaboration inter-cantonale?*",

prend le parti de l'ouverture, de la recherche et de la mise en oeuvre de solutions concrètes et adaptables aux problèmes rencontrés dans l'enseignement des langues: stagnation sur le plan institutionnel, nouvelle donne au niveau de la population scolaire, etc.

Trois articles présentant un historique des recommandations de la CDIP, la position et les décisions de la CIIP et la nouvelle loi sur les langues font le tour de la question institutionnelle. Des solutions déjà – partiellement – adoptées telles l'utilisation du Portfolio européen des langues ou l'enseignement bilingue, mais également d'autres voies telles que les démarches d'éveil aux langues (cf. EOLE) ou d'autres manières d'envisager pour les enseignants le rapport enseignement-apprentissage des langues sont autant de moyens proposés pour relever le défi. La perspective d'une réactualisation de l'enseignement du français en Suisse romande, est également prise en compte.

Le défi à relever s'exprime encore en terme de nouveau rôle de l'école dans la construction d'une cohésion sociale multiculturelle ou, selon les "*6 affirmations en guise de conclusion*" de J.F. de Pietro, en propositions audacieuses et motivantes. Le débat est ouvert!

Bloc Notes

Informazioni

* CREOLE n° 7, hiver 2002



*Tchô! Namasté!
Nangadef! Nihao!*
Créole poursuit son exploration des pratiques d'ouverture à la pluralité des langues et des cultures, parce très intéressant

n° 7, consacré aux différentes expressions de salutation. Signes d'appartenance et de reconnaissance réciproque, obéissant à un rituel codifié dans toutes les sociétés humaines, les salutations sont apprises très tôt par les enfants, qui à travers elles découvrent les règles sociales de l'espace culturel dans lequel ils grandissent. Dans ce numéro, on trouvera des activités didactiques qui vont permettre aux élèves:

- de comprendre l'universalité du rituel et les spécificités culturelles des formes de salutation;
- de les considérer comme des formes de jeu social, pouvant assumer diverses formes selon le statut ou l'appartenance culturelle;
- de réfléchir également sur l'importance de la synchronie langue-geste, très présente dans toutes les formes orales de salutation.

Pour toute information:
Valerie.Hutter@pse.unige.ch

* Forum Helveticum



Das Forum Helveticum setzt seine Publikationen mit zwei sehr interessanten und aktuellen Heften fort.

In der Reihe „Thema-Bulletin“ wurde die Nummer 3 mit dem Titel „Soziale

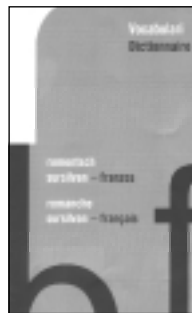
Kohäsion in der Schweiz: Blick ins

Jahr 2020 / La cohésion sociale en suisse: Perspectives 2020“ publiziert. Darin finden sich zahlreiche Kurzbeiträge, die Positionen und Interessen von verschiedenen sozialen Gruppierungen repräsentieren, von den politischen Institutionen (Bund und Kantone) und den politischen Parteien zu den Sozialpartnern, den konfessionellen Organisationen und weiteren Organisationen der Zivilgesellschaft.

Sehr bemerkenswert ist das Heft Nummer 12 der „Collection“, das eine Reflexion zur Expo.02 anbietet. Der Titel: Expo.02 und nationaler Zusammenhalt / Expo.02 et cohésion nationale“. Die Expo gehört bereits der Vergangenheit an. Es wäre schade, wenn sie allzu schnell in Vergessenheit geraten würde, denn sie hat viele Anregungen geboten, die zur Vertiefung einladen. Mit Beiträgen von Martin Heller, Moreno Bernasconi, Christophe Büchi, Uli Windisch und Bernard Wührich liefert dieses Heft eine wertvolle und kritische Basis dazu.

Die zweisprachigen Publikationen (Deutsch/Französisch) können beim Forum Helveticum, Postfach, 5600 Lenzburg bezogen werden
info@forum-helveticum.ch
www.forum-helveticum.ch

* Vocabulari/Dictionnaire Sursilvan/Français



La Fondation Retoromana (FRR) vient de publier un vocabulaire „romanche sursilvan – français“. Il s'agit d'une précieuse contribution pour le travail fait en faveur de la langue romanche et de sa vitalité. Le

vocabulaire qui contient près de

25.000 articles et renvois est le résultat de plusieurs années de travail de Jean-Jacques Furer.

Pour obtenir le vocabulaire, au prix de CHF 39.- (plus frais de port), il faut s'adresser à la Fundaziun Retoromana, Secretariat, 7166 Trun.

* Esperanto



Vous êtes intéressés à l'espéranto? Sur internet vous pouvez trouver toutes les informations:

www.esperanto.ch

En particulier, est actuellement disponible une grammaire qui tient sur une seule feuille. Vous la recevrez en vous adressant à: Société suisse d'espéranto, cp 9, 2416 Les Brenets.



Die „Computer&Feriencamps AG“ bietet eine breite Palette von Feriencamps an, die Jugendlichen von 8 bis 19 Jahren ermöglichen, Sprachen, Sport, Computer und Reisen sinnvoll zu verbinden. Das Angebot bezieht sich auf zahlreiche Länder, Schweiz natürlich inklusive.

Das Programm kann via Mail bezogen werden:

computercamp@compuserve.com / www.computercamp.ch



Colloque international

Contacts de langues et minorisation
Aspects sociolinguistiques et
ethnologiques

Centre de dialectologie

Centre de linguistique appliquée de l'Université de
Neuchâtel

Institut Universitaire Kurt Bösch, Bramois / Sion

Mercredi 3, jeudi 4 et vendredi 5 septembre 2003
Institut Universitaire Kurt Bösch, Bramois (CH)

Conférences:

- **Continuum et bipolarité**
Walter Haas (Université de Fribourg, Suisse), et
Lambert-Félix Prudent (Université de la Réunion, France)
- **Minorisation et interaction**
Monica Heller (Université de Toronto, Canada)
- **Contacts asymétriques et morphologie**
Tullio Telmon (Université de Turin, Italie)
- **Diglossie et migration**
Christian Lagarde (Université de Perpignan, France)
- **Synthèse critique**
Pierre Encrevé (École des Hautes Etudes en Sciences
Sociales, Paris, France) (sous réserve)

Coordination:

- **Raphaël Maître:** raphael.maitre@unine.ch
- **Frédéric Darbellay:** frederic.darbellay@iukb.ch

Concorso

Peter-Hans Frey Stiftung - Zürich

Scopo della Fondazione è quello di conferire un premio che onori una realizzazione di particolare importanza nel campo della pedagogia. Il premio viene attribuito a cittadini e cittadine svizzeri/e che operanti in patria oppure all'estero.

Esso potrà toccare a professori/professoressa, maestri/maestre attivi in ogni ordine di scuola (Università, Licei, Scuole medie e Scuole elementari) e, in egual misura, a ricercatori/ricercatrici privati/e che svolgono attività pratiche nel settore della pedagogia. Il lavoro proposto da maestri/maestre sarà valutato, prescindendo dal fatto che sia nato in una scuola pubblica, o privata. Nel caso di un lavoro di gruppo, il premio verrà conferito all'insieme dei partecipanti.

Il prossimo conferimento del premio (che di regola non supera il valore di CHF 10'000.—) avrà luogo nell'autunno del 2003.

Annunciare le candidature a:

Peter-Hans Frey Stiftung, Kirchweg 61, 8102 Oberengstringen
entro il 31 marzo 2003

Le candidature devono essere sostenute e giustificate da almeno due proponenti. Non sarà tenuta nessuna corrispondenza. Preghiamo inoltre gli interessati di non inviare documenti, libri ecc. a meno di un'esplicita richiesta della Fondazione.

Language works 2003

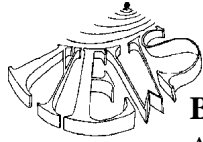
Annual General Meeting of the International Certificate Conference (ICC)
28-30 March 2003

University of Applied Sciences Northwest Switzerland
Oltén

Keynote speaker:

- **François Grin**, University of Geneva and Lugano (Friday 28 March, 17.15): *Language Learning and Labour Market Rewards*
- **David Marsh**, University of Jyväskylä (Saturday 29 March, 9.00): *Plurilingualism under Construction: The Potential of Content and Language Integrated Learning (CLIL)*

For further information: www.languageworks.fhso.ch



Bloc Notes

Attualità linguistica - Actualités des langues - Sprachen aktuell

Jean-François De Pietro

Neuchâtel

Les langues en Suisse: RAS [“rien à signaler”]...

En ce début d'année, c'est apparemment le calme plat dans les médias à propos des langues. Certes, Biel-Bienne reste le fer de lance des initiatives en matière de promotion du bilinguisme, Sierre poursuit ses expériences, Fribourg développe les échanges d'élèves, mais on parle bien davantage des nouvelles structures à mettre en place (HEP, HES...), de la violence à l'école, des notes qu'il s'agirait selon certains de réintroduire voire de laïcité et de séparation des sexes à l'école que de langues. Est-ce un mal? Est-ce le signe que tout le monde a désormais accepté la nouvelle situation de fait imposée par le canton de Zurich? Ou est-ce le calme avant la tempête que ne manqueront pas de susciter les discussions qui devraient débiter cette année encore à propos de la mise en oeuvre de la nouvelle Loi sur les langues?...

On notera tout de même – et c'est là une excellente nouvelle – que le domaine des langues a été choisi comme l'un des trois Programmes nationaux de recherche (PNR) lancés cette année par le Conseil fédéral. L'intitulé précis du programme linguistique est “Diversité linguistique et compétence linguistique en Suisse”. Il démarrera vraisemblablement début 2004, s'étendra sur les cinq prochaines années et bénéficiera d'une enveloppe financière de 8 millions.

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.



Biel-Bienne sur sa lancée

Les autorités communales biennoises expriment par différents projets leur volonté de poursuivre la promotion du bilinguisme dans les écoles, malgré les critiques qui lui ont été adressées à la suite de la suppression du soutien apporté aux cours d'initiation au bilinguisme (cf. *Actualités linguistiques* du numéro 2/02). La Direction des écoles et de la culture souhaite ainsi développer diverses approches du bilinguisme: activités bilingues dans le but d'abaisser les appréhensions des élèves envers l'autre langue, multiplication des occasions de rencontres extra-scolaires, soutien confirmé à l'enseignement par immersion pratiqué à l'école primaire de Boujean (projet pilote “Ponts-Brücken”), etc.



Fribourg: la 10^{ème} année linguistique, une alternative intéressante

Encouragés par le nouveau coordinateur cantonal des échanges linguistiques, les échanges continuent d'avoir le vent en poupe, en particulier sous la forme d'une 10^{ème} année linguistique. En 2002, 160 élèves fribourgeois ont participé à un tel programme. Envie de voir autre chose? Solution d'attente avant d'entrer dans la vie professionnelle? Rappelons que cette 10^{ème} année permet de suivre une année de scolarité supplémentaire dans une autre région linguistique, en séjournant dans une famille d'accueil.



Neuchâtel: création du premier poste de professeur d'orthophonie-logopédie en Suisse

Geneviève de Weck a présenté sa leçon inaugurale à l'Université de Neuchâtel en tant que professeure de logopédie-orthophonie. C'est la première chaire créée en Suisse dans ce

domaine qui n'est pas sans intérêt pour les questions de plurilinguisme.



“Lire et faire lire”: une initiative qui prend de plus en plus d'ampleur

Ce mouvement, né en France dans les années 80, s'étend de plus en plus en Suisse romande. Il vise à renforcer le plaisir de la lecture chez les élèves en invitant dans les classes des lecteurs, le plus souvent des personnes âgées. Ceux-ci lisent des histoires aux enfants réunis en petits groupes, les font lire à haute voix, les incitent à s'exprimer, etc. Une charte définit les buts du mouvement et les modalités de réalisation. Les élèves semblent apprécier... et les lecteurs également qui trouvent là une occasion de contact avec les jeunes.



La barrière des röstis, encore...

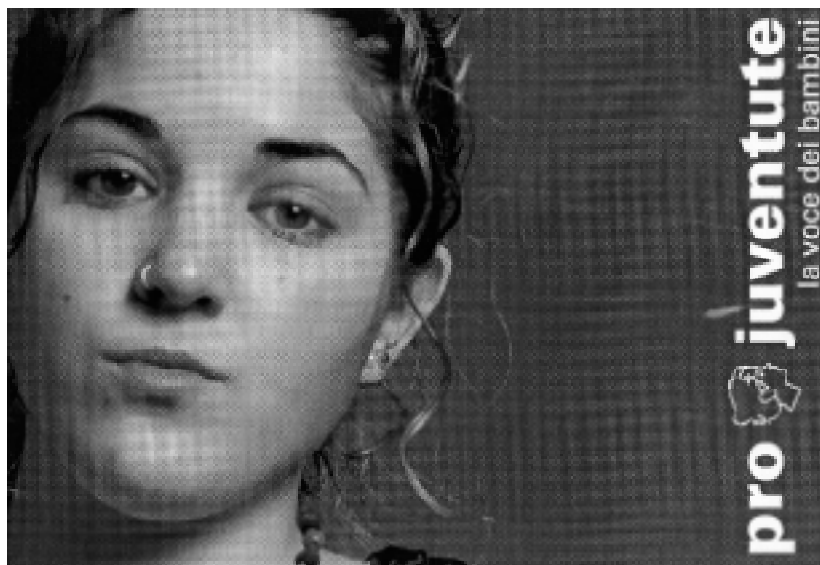
Selon un récent sondage de l'Institut GfS, plus de deux tiers des Alémaniques trouvent les Romands sympas, mais l'inverse n'est vrai que pour la moitié des francophones... Ceci n'est pas vraiment nouveau. Mais, plus intéressant – et en partie contraire aux idées reçues –, il ressort du sondage que la sympathie réciproque diminue avec le niveau de formation! Elle est en outre plus grande dans les campagnes que dans les villes et parmi les personnes âgées que chez les jeunes.

Le sondage met également en évidence le fait qu'une part importante des Romands (63%) ont le sentiment de ne pas être suffisamment pris en compte, alors que les Alémaniques sont près de 60% à penser le contraire. Près d'un tiers des Romands envisageraient même que la Suisse romande se sépare de la Suisse alémanique. Et les Tessinois? Et les Romanches?...



La cyberadministration plutôt que l'e-government

La Chancellerie fédérale a décidé de se pencher sur le problème des termes étrangers – les anglicismes en particulier – dans les textes administratifs. Ces documents relèvent le plus souvent de langues de spécialité qui font un large usage d'emprunts à l'anglais. La Chancellerie a par conséquent mis sur pied un site, interactif, permettant aux usagers de trouver des termes spécifiques en allemand, en français, en italien... et en anglais. L'adresse du site est "www.admin.ch/ch/f/bk/sp/anglicismes/anglicismes-fr-1.html". A découvrir, sans oublier que les emprunts peuvent aussi être utiles...



Schweizerische Afrika-Gesellschaft

Sprache, Politik und kommunikative Realität Mehrsprachigkeit in Afrika und die Schweiz

Tagung der SAGW und der SAG-SSEA
Donnerstag, 3. April 2003
Museum der Kulturen, Basel

www.sagw.ch

Vorschau 2003 - Programmazione 2003

- 1/2003 Didaktische Spiele / Jeux didactiques
2/2003 Die andere Sprachen in der Schweiz / Les autres langues en Suisse
3/2003 Die Grammatik im Fremdsprachenunterricht / La grammaire dans l'enseignement des L2
4/2003 Die Ausbildung der Sprachlehrkräfte in der Schweiz / La formation des enseignants de langues en Suisse

Autori di questo numero

Nick Bell, Sprümülistrasse 1, 8816 Hirzel (bel@zhwin.ch)
David Golay, Im Grund 54, 4469 Anwil (golay-bacci@bluewin.ch)
Esther Jansen O'Dwyer, Mittelschul- und Berufsbildungsamt, Bildungsentwicklung, Postfach, 8090 Zürich (esther.jansen@bildungsentwicklung.ch)
Tessa Meuter, Leberenstrasse 7, 8472 Seuzach (tessameuter@bluewin.ch)
Willy Nabholz, Postfach, 5408 Ennetbaden (willy.nabholz@bildungsentwicklung.ch)
Stefanie Neuner, LeFoZeF, UNI Freiburg - Criblet 13, 1700 Freiburg (stefanie.neuner@unifr.ch)
Simona Pekarek Doehler, Rom.Sem.UNI Basel - Stapfelberg 9, 4051 Basel (Simona.Pekarek@unibas.ch)
Torsten Schlak, Am Steinknapp 55a, D-44795 Bochum (schlak@lang.osaka-u.ac.jp)
Hans Schütz, Hermannstrasse 28, 8400 Winterthur (scu@zhwin.ch)
Gé Stoks, 6515 Gudo (g.stoks@idea-ti.ch)
Daniel Stotz, Zürcher Hochschule, Winterthur, Postfach 958, St. Georgenplatz 2, 8401 Winterthur (daniel.stotz@zhwin.ch)
Thomas Studer, Schnydersweg 198, 1794 Salvenach (thomas.studer@unifr.ch)
Ineke van de Kraats, Marinus de Jongstraat 12, NL-4904 PL Oosterhout (I.v.d.Craats@let.kun.nl)
Hans Weber, Kreuzenstr. 36, 4500 Solothurn (hans.weber@solnet.ch)
Dieter Wolff, Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich 4, Gaußstr. 40, D-42097 Wuppertal (wolff2@uni-wuppertal.de)

Immagini

Per le illustrazioni di questo numero ringraziamo il Prof. Marco Gianini e i suoi allievi del Liceo cantonale di Bellinzona.

Homepage: www.babylonia-ti.ch

Il sommario del numero, alcuni articoli e la sintesi di tutti gli articoli sono reperibili 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 ringraziano il Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino e l'Ufficio Federale della Cultura.

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)

Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1

6500 Bellinzona (Il racconto)

Hannelore Pistorius, ch. Colladon 18

1209 Genève

Jean Rudiger-Harper, Unterer Schöttler 22

9050 Appenzell

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 4/2002:

1200 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