

# BABYLONIA

Rivista  
per l'insegnamento  
e l'apprendimento  
delle lingue

Zeitschrift  
für  
Sprachunterricht  
und Sprachenlernen

Revue  
pour l'enseignement  
et l'apprentissage  
des langues

Rivista  
per instruir  
ed emprendre  
linguatgs

A Journal  
of Language  
Teaching  
and Learning

## N3/2010



**Handlungs- und aufgabenorientierte Ansätze in der Praxis**  
**L'approche actionnelle dans la pratique**  
**L'approccio basato sui compiti nella pratica**  
**L'access basà sin ils pensums en la pratica**

Welche Rolle spielen Aufgaben im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht?  
Qual è il ruolo del compito in una didattica attiva?  
Quel est le rôle de la tâche dans l'approche actionnelle?

Wie funktioniert *Task-based Language Learning* in der Praxis?  
Come funziona il *Task-based Language Learning* nella pratica?  
Comment fonctionne le *Task-based Language Learning* dans la pratique?

Wie zeigt sich Handlungsorientierung in der Lehrmittelgestaltung?  
L'approche actionnelle dans les manuels d'enseignement  
Agire per imparare nei manuali d'insegnamento

### LINGUISSIMO

Der Schweizer Sprachenwettbewerb für Jugendliche  
Il concorso svizzero delle lingue per i giovani  
Le concours suisse des langues pour les jeunes  
La concorrenza svizra da las linguas per giuvenils



Babylonia

**Handlungs- und aufgabenorientierte Ansätze in der Praxis**  
**L'approche actionnelle dans la pratique**  
**L'approccio basato sui compiti nella pratica**  
**L'access basà sin ils pensums en la pratica**

Responsabili di redazione per il tema:  
Käthi Stauer-Zahner & Ingo Thonhauser

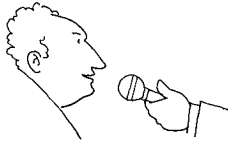
Con contributi di  
Karin Haller (Zürich)  
Marianne Jacquin (Genève)  
Wilfried Krenn (Graz)  
Patricia Pullin (Zürich)  
Brigitte Reber (Bern)  
Käthi Stauer-Zahner (Schaffhausen)  
Gé Stoks (Locarno)  
Ingo Thonhauser (Lausanne)

Con un inserto didattico di  
Marianne Jacquin *et al.* (Genève)

**www.babylonia.ch**

Username: *	<input type="text" value="babylonia@idea-ti.ch"/>
Password: *	<input type="text" value="2010_3tblba"/>
<input type="button" value="Login"/>	

Babylonia  
Trimestrale plurilingue  
edito dalla  
Fondazione Lingue e Culture  
cp 120, CH-6949 Comano  
ISSN 1420-0007  
no 3 / anno XVIII / 2010



## Fremdsprachen oder Kopfrechnen?

Weniger Fremdsprachenunterricht, mehr Kopfrechnen: Dies sollte nach dem Willen einer politischen Partei im Lehrplan für die Primarschule stehen. Dahinter stecken (a) die Ansicht, Fremdsprachen würden im Alltag überschätzt, da sich die meisten eh nur in der Ortssprache verständigten, und (b) die Vorstellung, (Fremd-)Sprachen seien einfach ein Mittel zur Kommunikation und spielten beim Lernen von Sachwissen und für die Persönlichkeitsentwicklung keine Rolle.

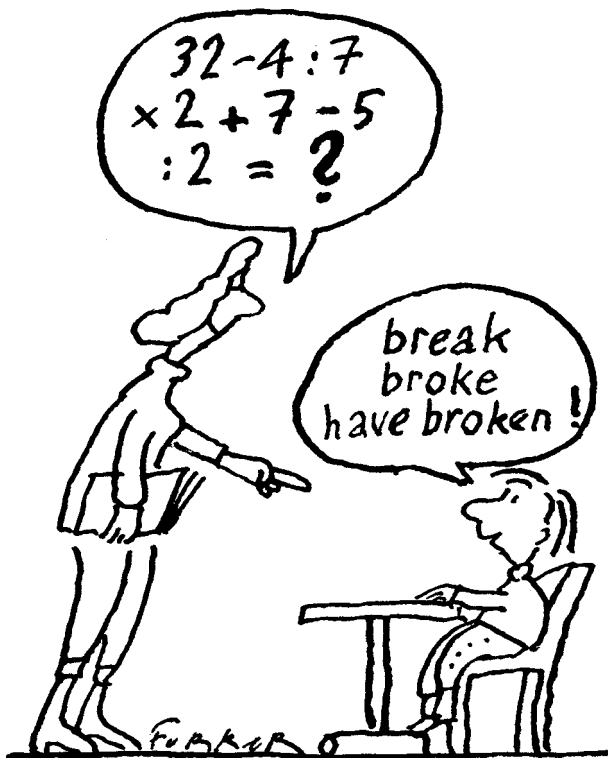
Nun sind die sozialen und kognitiven Vorteile der frühkindlichen Mehrsprachigkeit sehr gut dokumentiert. Statistisch gesehen sind mehrsprachige Kinder kreativer, intelligenter, kommunikativ flexibler und sozial kompetenter als einsprachige. Aber können auch Einsprachige – durch Fremdsprachenunterricht – von diesen Vorteilen profitieren? Viele glauben, man könne eine Sprache nur als Muttersprache „richtig“ lernen; „wirkliche“ Zweisprachigkeit müsse demnach auf doppeltem Erstspracherwerb beruhen. Neuere Forschungen weisen darauf hin, dass Fremdsprachenlerner dank intensivem Sprachgebrauch oft weit besser entwickelte Sprachfähigkeiten haben als von Geburt an Zweisprachige; und sie kritisieren eine

Voreingenommenheit zu Gunsten letzterer bzw. *native speakers* überhaupt. Es gäbe keine absolute Grenze für den Beginn des Aufbaus mehrsprachiger Kompetenzen und die Nutzung ihrer Vorteile. Auch einsprachig Geborene könnten davon profitieren.

Aber heisst das nicht, dass man ebenso gut viel später, z. B. auf der Sekundarstufe mit Fremdsprachenlernen beginnen kann? Sicher ist, dass Jugendliche und Erwachsene anders lernen als Kinder, dass sie Wörter leichter memorisieren und grammatikalische Erklärungen („Referenzgrammatik“) besser verstehen, aber auch, dass Kinder sich natürlicher und spontaner eine „Gebrauchsgrammatik“ zulegen. Es ist auch empirisch belegt, dass die Fähigkeit des Gehirns, mehrsprachige Ressourcen optimal zu „verdrahten“, von der frühen Kindheit an abnimmt, wobei die individuellen Unterschiede zunehmen. Die Vorteile der Mehrsprachigkeit beruhen aber gerade auf der Repräsentation der Sprachen im Gehirn. Darüber hinaus ist frühes „Jonglieren“ mit mehreren Sprachen auch für das Lernen von Fachwissen ein massgeblicher Vorteil. Alles Gründe, mit dem Erwerb weiterer Sprachen nicht zuzuwarten.

Seit Jahrhunderten pflegt die Menschheit den Mythos von einer Universalsprache. Kleinräumig führt dies zum Territorialprinzip, welches maximale Einsprachigkeit im Alltag ermöglicht; grossräumig sollen die kommunikativen Probleme der globalisierten Welt durch die Wahl einer einzigen *lingua franca* gelöst werden – mit allen Gefahren einer „Monokultur“. Demgegenüber setzen Wirtschaftsfachleute namentlich in Planungsprozessen auf sprachlich gemischte Teams, weil in verschiedenen Sprachen und Kulturen sozialisierte Menschen unterschiedliche Informationen und Erfahrungen sowie alternative Denkstile und Formen der Wahrnehmung der Umwelt einbringen würden und somit kreativer und beim Problemlösen effizienter seien. Dies geht nicht ganz von selbst. Die Mitglieder gemischter Teams, wie sie immer häufiger als Chance für die Konkurrenzfähigkeit der Unternehmen wahrgenommen werden, sind für den sprachlichen Umgang untereinander und mit den unterschiedlichen Wissensbeständen auf unterschiedlich gebündelte mehrsprachige Ressourcen angewiesen. Eine Unterschätzung der Bedeutung von Fremdsprachen wäre für den Wirtschafts- und Wissenschaftsstandort Schweiz deshalb ebenso verheerend wie eine Vernachlässigung der naturwissenschaftlichen und technologischen Kenntnisse.

Weshalb nicht Kopfrechnen *in* Fremdsprachen statt Kopfrechnen *oder* Fremdsprachen?



**Sommario**  
**Inhalt**  
**Sommaire**  
**Cuntegn**

**4 Editoriale**

**Tema**      **Handlungs- und aufgabenorientierte Ansätze in der Praxis**  
**L'approche actionnelle dans la pratique**  
**L'approccio basato sui compiti nella pratica**  
**L'access basà sin ils pensums en la pratica**

**6**    **Einleitung / Introduction** *Ingo Thonhauser & Käthi Stauffer-Zahner*

**8**    **Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachen-**  
**unterricht?** Einige Überlegungen und Beobachtungen *Ingo Thonhauser*

**17**   **Von Wundern, Helden und extremen Erfahrungen...** Linguistische und  
psychologische Signifikanz von Aufgabenstellungen *Wilfried Krenn*

**24**   **Combining Content- and Task-Based Learning at primary level: ways,**  
**reasons, challenges** *Käthi Stauffer-Zahner*

**30**   **Task-based Language Learning and WebQuest** *Gé Stoks*

**34**   **Aufgabenorientiertes Englischlernen auf der Sekundarstufe I**  
*Karin Haller*

**39**   **Lire des textes informatifs en classe: quels apprentissages?**  
*Marianne Jacquin*

**45**   **Tasks and English as an International Language in Academic Settings**  
*Patricia Pullin*

**50**   **Tasks auf dem Papier und im Klassenzimmer: What a difference!**  
*Brigitte Reber*

**Inserto didattico**      **No. 63 Enseigner et apprendre à lire des textes informatifs dans une ap-**  
**proche actionnelle** *Marianne Jacquin et al.*

**Curiosità linguistiche** **56**    **Lauter Kleinigkeiten** *Hans Weber*

**Finestra** **58**    **Die Überprüfung der berufsspezifischen Fremdsprachenkompetenz an**  
**Schweizer PH - Kurzüberblick und zwei praktische Beispiele** *Reto Hunkeler*

**Bloc Notes** **64**    **L'angolo delle recensioni**

**67**    **Informazioni**

**72**    **Programma, autori, impressum**

## Editorial Editoriale



**D**o you speak swiss?... Tel est l'intitulé du rapport final du «fameux» PNR56 (cf. la présentation à la p. 66 de ce numéro). Comment interpréter ce titre anglais pour un ouvrage rassemblant les résultats des travaux de recherche financés par le Fonds National sur les langues en Suisse? Provocation, ironie, simple constat, un peu désabusé? Aux lecteurs de choisir... *Babylonia* avait consacré son numéro 2/2009 à ces travaux. Mais, au terme du programme, il importe de revenir sur la substance des résultats de ces 26 projets qui prétendent tous contribuer à «élaborer les bases scientifiques pour une politique suisse des langues» (pour une information complète, cf. [www.nfp56.ch](http://www.nfp56.ch)).

Ainsi, pour la première fois, nous disposons en Suisse de données aussi riches que diversifiées sur une multiplicité de questions à propos des langues. Ceci est sans aucun doute nécessaire et positif.

Mais est-ce-que tout cela permet de dresser un état des lieux critique sur la situation des langues et du multilinguisme en Suisse? Nous en doutons. Des projets trop fragmentés, des liens bien faibles entre les résultats des différents travaux. Il n'appartient peut-être pas à la recherche (empirique) de fournir des vues d'ensemble, mais il est tout aussi problématique d'attendre des politiciens qu'ils puissent faire un travail de synthèse et d'interprétation sur la base de données aussi dispersées. Les conclusions du rapport final n'aident pas: elles manquent de souffle, restent très près des données, ne font pas ressortir de points forts ni de perspectives générales. Prenons par conséquent les résultats du PNR56 pour ce qu'ils sont: une contribution intéressante sur plusieurs questions spécifiques autour de la réalité linguistique en Suisse. Rien de moins, rien de plus.

Ces dernières décennies, la Suisse a réalisé d'importants investissements en faveur de l'apprentissage des langues. On a beaucoup discuté des problèmes de compréhension entre les régions linguistiques. La richesse multiculturelle du pays exigerait pourtant, nous semble-t-il, plus d'éveil critique vis-à-vis de la réalité actuelle, qui n'est pas sans susciter notre perplexité: flambées d'intolérance culturelle, difficultés persistantes pour atteindre l'objectif d'un plurilinguisme individuel... Bien sûr, la recherche est bienvenue, mais il faudra des efforts d'une autre ampleur pour donner à la Suisse les bases pour une politique linguistique!

*Babylonia* a toujours accordé une large place aux questions de communication et d'efficience didactique. C'est encore le cas dans ce numéro consacré à l'apprentissage fondé sur l'accomplissement de tâches et connu surtout sous sa dénomination anglo-saxonne (*task-based* ou *task-oriented learning*). Ce recours à la terminologie anglophone illustre toutefois aussi les limites d'une approche essentiellement technique, comme décontextualisée. Et il nous invite à nous intéresser davantage aux contenus mêmes de l'enseignement/apprentissage.

(JFdP/GG)

**D**o you speak swiss? Questo è il titolo del rapporto finale sul programma di ricerca PNR56 del Fondo Nazionale sulla situazione delle lingue in Svizzera (cfr. la presentazione a p. 66 di questo numero). Come interpretare il titolo inglese del rapporto? Una provocazione, ironia o semplice constatazione? Lasciamo a chi ci legge l'ardua sentenza. *Babylonia* già si era occupata del progetto dedicandovi il numero 2/2009; ora i risultati sono disponibili anche online ([www.nfp56.ch](http://www.nfp56.ch)). Ma, ci chiediamo, in che cosa consiste la sostanza delle ricerche dei 26 progetti del programma che hanno pur sempre dichiarato la pretesa di fornire "le basi scientifiche per una politica linguistica in Svizzera"?

Per la prima volta disponiamo di dati relativi ad una molteplicità di interrogativi inerenti il mondo delle lingue. Il che è senz'altro positivo.

Ma questi dati permettono una valutazione articolata e critica della situazione delle lingue e del plurilinguismo in Svizzera? Ne dubitiamo. I progetti sono frammentati, affrontano questioni disparate, con risultati difficilmente collegabili tra di loro. Può darsi che, come si potrà obiettare, non sia compito della ricerca (empirica) di fornire sintesi e quadri d'insieme della realtà. Ma ci pare altrettanto problematico lasciare ai politici l'arduo esercizio analitico e interpretativo di dati così disparati. Anche le conclusioni nel rapporto non aiutano molto. Mancano di respiro, restano avvinghiate ai dati non riuscendo a proporre un'analisi o una lettura interpretativa con delle prospettive. Non ci resta quindi che prendere i risultati del PNR56 per quello che sono: un interessante contributo su numerose questioni specifiche della realtà linguistica svizzera. Nulla di più e nulla di meno.

Negli ultimi decenni tuttavia, la Svizzera ha prodotto uno sforzo notevole per favorire l'apprendimento linguistico. Il dibattito sulla comprensione reciproca è stato intenso e ha permesso alla nuova legge sulle lingue di superare gli ostacoli politici. Tutto ciò meriterebbe qualcosa in più nei termini di un confronto critico con la realtà. Anche perché non sono pochi i motivi di preoccupazione, a partire dalla crescente intolleranza culturale o dalle manifeste difficoltà sulla via del plurilinguismo individuale. Ben vengano dunque i risultati delle ricerche, ma c'è ben altro da fare per creare le basi di una politica linguistica in Svizzera. Questo va pur detto anche all'indirizzo della comunità scientifica.

*Babylonia* si occupa a più riprese dei temi cari alla didattica delle lingue e della comunicazione. Lo facciamo di nuovo in questo numero dedicato all'apprendimento fondato sulla padronanza del compito (*task-based* o *task-oriented learning*). Il ricorso alla terminologia inglese tradisce ovviamente un problema sostanziale oltre che linguistico. Le diversità nella comprensione di categorie pedagogico-didattiche ci ricordano che è forse giunto il tempo di tornare ad occuparsi maggiormente dei contenuti culturali dell'apprendimento. (JFdP/GG)

**D**o you speak swiss? Dies ist der Titel des Schlussberichts des berühmt gewordenen PNR56 des Nationalfonds zur Sprachsituation in der Schweiz (vgl. die Präsentation in dieser Nummer, S. 66). Wie soll man diesen englischen Titel interpretieren? Eine Provokation, Ironie oder eine einfache Tatsachenwahrnehmung? Den LeserInnen die Qual der Wahl... Babylonia hatte bereits die Nummer 2/2009 den PNR56-Projekten gewidmet, deren Resultate jetzt online abrufbar sind ([www.nfp56.ch](http://www.nfp56.ch)). Aber worin liegt die Substanz der Forschungsbemühungen der 26 Projekte, die immerhin den Anspruch erheben, „die wissenschaftliche Basis für eine schweizerische Sprachenpolitik zu liefern“?

Zum ersten Mal verfügen wir über wertvolle Daten zu einer Vielzahl von sprachrelevanten Fragen. Dies ist ohne Zweifel positiv zu werten. Aber reicht dies aus, um die Lage der Sprachen und der Mehrsprachigkeit in der Schweiz gebührend und kritisch zu würdigen? Wir hegen darob einige Zweifel. Die Projekte sind sehr verzettelt, die Resultate kaum aufeinander bezogen. Mag sein, so werden manche einwenden, dass es nicht Aufgabe der (empirischen) Forschung ist, Überblicke und analytische Synthesen zur Realität zu leisten. Aber es ist ebenso problematisch, einfach den PolitikerInnen die Analyse und Interpretation von derart bruchstückhaften Daten zu überantworten. Auch die Schlussfolgerungen im Schlussbericht helfen nicht weiter: Ihnen geht der Schnauf aus, sie bleiben in den Daten verhaftet und vermögen kaum eine Synthese, geschweige denn eine interpretative Leistung mit Perspektiven zu liefern. Nehmen wir also die Resultate des PNR56 für das, was sie sind: Ein interessanter Beitrag über mehrere Fragen zur schweizerischen Sprachsituation. Nichts mehr und nichts weniger.

In den letzten Dezennien hat die Schweiz Bemerkenswertes zugunsten des Sprachenlernens geleistet. Die Debatte zum Sprachverständnis wurde intensiv geführt und ein neues Sprachgesetz übersprang die politischen Hürden. Dies alles verdient u.E. eine umfassendere Konfrontation mit einer Realität, die aufhorchen lässt: So etwa, was die zunehmende kulturelle Intoleranz angeht oder was die Schwierigkeit betrifft, das Ziel einer individuellen Mehrsprachigkeit zu erreichen. Die Resultate aus der Forschung sind willkommen, aber es braucht mehr, um die Basis für eine schweizerische Sprachpolitik herzustellen. Dies soll auch an die Adresse der Forschungsgemeinschaft gesagt werden.

*Babylonia* hat immer wieder die Fragen der Sprachdidaktik aufgegriffen. Wir tun es wieder mit dieser Nummer, die dem handlungs- und aufgabenorientierten Lernen gewidmet ist. Es geht dabei um eine Didaktik, die in den verschiedenen Sprachen nicht einfach zu fassen ist. Dies soll zur Reflexion Anlass geben, denn die unterschiedlichen Verständnisse von vielen didaktisch-pädagogischen Kategorien deuten auch darauf hin, dass es an der Zeit ist, sich mehr dem Substantiellen hinzuwenden: den kulturellen Inhalten. (JFdP/GG)

**D**o you speak swiss? Quai è il titel dal rapport final dal famus PNR56 davart la situaziun linguistica en Svizra (cfr. la preschentaziun, p. 66). Co duain ins interpretar quest titel englais? Ina provocaziun, ina ironia u simplamain percepciun dals fatgs? Ils lecturs han las letgas - e las fitgas... Babylonia aveva gia deditgà il numer 2/2009 als projects PNR56, dals quals ils resultats pon vegnir consultads online ([www.nfp56.ch](http://www.nfp56.ch)). Ma tge furma la substantza dals 26 projects da retschertga, che pretendan per sasezzas betg damain che „da furnir la basa scientifica per ina politica da linguas svizra“? Per l'emprima giada disponin nus da custaiervas datas davart bleras dumondas relevantas per l'ambient linguistic. Quai è senza dubi da beneventar.

Ma basta quai per stimar commensuradamain la situaziun dals linguatgs e da la lurilinguitad en Svizra? Nus avain qua nos dubis. Ils projects èn fitg sparpagliads ed ils resultats sa refereschan memia pauc in a l'auter. Po dar, vegnan insaquants da replitgar, ch'i n'è betg l'incumbensa primara da la retschertga (empirica), da porscher survistas e sintesas anaiticas davart la realitad. Ma igl è tuttina problematic da surdar l'interpretaziun da datas talmain fragmentaras simplamain als politichers. Pelvair na gidan er ils facits dal rapport final nagin: Els perdan spert lur mors, els restan liads a las datas e lubesch an strusch ina sintesa, gnanc da discurren d'ina prestaziun interpretativa cun eventualas perspectivas. Prendain damai ils resultats dal PNR56 per quai ch'els èn: Ina interessanta contribuziun davart pliras dumondas specificas en connex cun la situaziun linguistica en Svizra. Betg dapli e betg damain.

Durant ils davos decennis ha la Svizra dentant prestà chausas remartgablas a favur da l'emprender linguas. La debatta davart la chapientscha linguistica è vegnida manada intensivamain e la finala ha er la nova lescha da linguas surmuntà ils numerus obstaculs politics. Tut quai merita ina confruntaziun pli vasta e pli critica cun la realitad, tant pli che quella furnescha qua e là motivs per malessers: Uschia p. ex. l'intoleranza culturala che daventa adina pli diffusa e quai che pertutga la difficultad manifesta da cuntanscher ina plurilinguitad idividuala. Ils resultats da la retschertga èn segirmain bainvis, i dovra dentant in pau dapli per realisar ina basa duvrabla per ina politica linguistica svizra. Quai messadi è drizzà explicitamain als circuls da retschertga.

*Babylonia* ha adina puspè reprimè las dumondas da la didactica da linguas e da la communicaziun. Nus faschain quai danovamain cun quest numer, ch'è deditgà a l'emprender orientà a l'acziun ed al pensum. Questa didactica è idiomatica, betg simpla da tschiffar sur l'artg dals differents linguatgs, in fatg ch'è er object da la discussiun. Las differentas chapientschas da bleras categorias didacticopedagogicas laschan forsa percorscher ch'i fiss temp da sa deditgar dapli a las miras substanzialas: Ils cuntegns culturals. (JFdP/GG)

## Tema

Handlungs- und aufgabenorientierte Ansätze in der Praxis  
L'approche actionnelle dans la pratique  
L'approccio basato sui compiti nella pratica  
L'access basà sin ils pensums en la pratica

## Einleitung

Seit der kommunikativ-pragmatischen Wende Anfang der 70er Jahre ist man sich einig, dass der Fremdsprachenunterricht die Lernenden dazu befähigen soll, in der Fremdsprache kommunikativ handlungsfähig zu werden. Kommunikative Didaktik ist daher ohne Handlungsorientierung nicht denkbar, die Frage ist aber, welche didaktischen Ansätze es erlauben, diese Orientierung in die Praxis umsetzen. Nun lernen wir alle Fremdsprachen, indem wir bestimmte Dinge tun: wir hören und lesen Texte, wir füllen Tabellen aus, lernen Wortschatzlisten, wir schreiben Texte und erproben unsere Sprachkompetenz im Dialog mit anderen, im Klassenzimmer, Kursraum und im wirklichen Leben. Mit anderen Worten: Wir lernen an Aufgaben. Die Frage nach der Rolle dieser Aufgaben im Fremdsprachenunterricht, nach den Eigenschaften und Charakteristika guter Aufgaben hat die Didaktik in den letzten Jahrzehnten beschäftigt. Als besonders einflussreich hat sich hier der vor allem in der anglophonen Didaktik entwickelte Ansatz des „Task-based learning and teaching“ erwiesen. Die Publikation des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* hat diese Tendenz noch einmal verstärkt. Grund genug also, eine Nummer von *Babylonia* der Frage der Verwirklichung der Handlungsorientierung zu widmen – und weniger ihrer theoretischen Modellierung. In dieser Nummer finden sich daher in der Mehrzahl Beiträge, die konkret die Arbeit mit Aufgaben im Unterricht in den Mittelpunkt stellen. Leser/innen, die sich für die dahinterstehenden Konzepte interessieren, sollten mit dem



## Introduction

Depuis le virage que l'enseignement des langues étrangères a pris, dans les années 70, vers une orientation communicative et pragmatique, le consensus s'est établi quant au but à atteindre: il faut savoir utiliser la langue apprise dans des situations de communication authentiques. Il est désormais impensable de dissocier la didactique communicative des situations concrètes que les apprenant-e-s doivent être capables de maîtriser. Se pose alors la question de savoir quelles sont les approches didactiques les plus adéquates par rapport au but visé. Nous apprenons tous les langues étrangères à travers certaines activités: nous écoutons et nous lisons des textes, nous remplissons des grilles, nous essayons d'assimiler des listes de vocabulaire, nous rédigeons des textes et nous testons nos compétences en parlant avec les autres, que ce soit en salle de cours ou dans la vie réelle. En d'autres termes, c'est en exécutant différentes tâches que nous apprenons la langue. Quel est le rôle que jouent ces tâches dans l'enseignement? Qu'est-ce qui fait la qualité d'une «bonne» tâche? Telles sont les questions majeures auxquelles s'est intéressée la didactique des langues durant ces dernières décennies. C'est le principe du «task-based learning and teaching», développé par la didactique anglophone, qui s'est révélé particulièrement fructueux dans ce contexte; et la publication du *Cadre européen commun de référence* a encore renforcé la tendance. Raison suffisante pour *Babylonia* de consacrer le présent numéro à cette approche pragmatique - et ce dans une perspective de mise en œuvre pratique plutôt que de modélisation théorique.

Une majorité des contributions de ce numéro ont donc pour sujet l'utilisation de diverses tâches dans la pratique de l'enseignement. Les lecteurs et lectrices qui veulent en savoir davantage sur les concepts théoriques sous-jacents commenceront par lire l'article d'Ingo Thonhauser, qui tente d'éclairer l'acception du terme de «tâche» dans les différentes langues, pour essayer de savoir si les concepts de «Aufgabenorientierung», «task-based learning», «approche actionnelle / approche par les tâches» ou encore «approccio basato sui compiti» sont, en quelque sorte, l'expression d'une globalisation didactique et, par conséquent, désignent à peu près la même chose.

Wilfried Krenn ouvre la série des articles qui mettent le matériel pédagogique au centre de leur réflexion en se demandant comment une tâche peut devenir utile et pertinente pour les apprenant-e-s, question à laquelle il apporte une réponse basée sur la psychologie de l'apprentissage et qu'il illustre à l'aide d'exemples tirés de différents manuels. Käthi Stauffer-Zahner montre que le «task-based

Beitrag von Ingo Thonhauser beginnen, in dem es darum geht, wie der Begriff der Aufgabe in verschiedenen Sprachen gefasst wird und ob die Begriffe „Aufgabenorientierung“, „Task-based learning“, „Approche actionnelle / approche par les tâches“ und „approccio basato sui compiti“ tatsächlich Ausdruck einer didaktischen Globalisierung sind und daher mehr oder minder dasselbe bezeichnen. Die Reflexion über Aufgaben wird fortgeführt in Wilfried Krenns Beitrag, der allerdings die Frage in den Mittelpunkt stellt, wie Aufgaben zu guten, „signifikanten“ Aufgaben für Lernende werden und eine Antwort aus lernpsychologischer Sicht vorschlägt, die er mit Beispielen aus Lehrwerken erläutert. Damit eröffnet er die Reihe der Beiträge, in denen die Frage nach Lehr- und Lernmaterialien ins Zentrum rückt. Käthi Stauer-Zahner zeigt in ihrem Beitrag, dass sich „Task-based learning“ verbunden mit einem fächerübergreifenden, inhaltsorientierten Ansatz besonders gut für die Primarstufe eignet. Sie diskutiert konzeptuelle Aspekte des Ansatzes und beschreibt seine Umsetzung im Lehrwerk *Explorers 1-3*. Gé Stoks stellt einen spezifischen Materialtyp, *Webquests*, in den Mittelpunkt und diskutiert Erfahrungen mit diesem Aufgabentyp in der Ausbildung von Lehrenden. Daran schliesst sich ein weiterer Beitrag, der die Arbeit mit einem Lehrmittel beschreibt: Karin Haller diskutiert die Herausforderungen der Arbeit mit dem Lehrwerk *Voices* auf der Sekundarstufe 1.

Eine letzte Gruppe von Beiträgen fokussiert stärker die Frage, wie Lernende mit Aufgaben umgehen. Marianne Jacquin geht der Frage nach, wie verschiedene Aufgabentypen das Leseverhalten von Lernenden verändern und daher auch zu unterschiedlichen Lernresultaten führen. Wie wichtig die Realitätsnähe von Aufgaben gerade bei erwachsenen Lernenden ist, zeigt der Beitrag von Patricia Pullin, während Brigitte Reber beobachtet, dass Lernende bei der Bewältigung von Aufgaben mitunter ihre eigenen Wege gehen, die ganz und gar nicht mit den didaktischen Intentionen übereinstimmen.

Die Zusammenstellung dieser Nummer war eine Aufgabe, die uns Spass gemacht hat – die kritische Lektüre ist nun die Aufgabe unserer Leser/innen!

Käthi Stauer-Zahner und Ingo Thonhauser



learning» convient particulièrement bien aux élèves de l'école primaire, à condition que les tâches à accomplir soient proposées dans le cadre d'un enseignement intégré centré autour d'une thématique. L'auteure discute les aspects conceptuels d'une telle démarche et décrit sa didactisation dans le manuel *Explorers 1-3*. Gé Stoks nous familiarise avec un type de matériel didactique encore peu connu, les *Webquests*, et relate ses expériences avec ce genre de tâches dans la formation des futur-e-s enseignant-e-s. Suivent enfin les réflexions de Karin Haller sur le travail en classe avec le manuel *Voices*, qui demande un engagement intense mais gratifiant, au niveau du secondaire I.

Les auteures de la troisième partie s'intéressent plus spécialement à la manière dont les apprenant-e-s abordent les tâches proposées. Marianne Jacquin décrit comment, dans le domaine de la lecture, les différents types de tâches modifient les comportements des apprenant-e-s; les résultats de l'apprentissage peuvent alors s'avérer fort divergents. Patricia Pullin souligne combien il est important que les tâches présentées soient proches de la réalité vécue, surtout dans l'enseignement pour adultes, tandis que Brigitte Reber fait part de ses observations selon lesquelles certains élèves, face à une tâche à résoudre, suivent parfois des voies fort éloignées des intentions didactiques initiales.

Nous avons eu beaucoup de plaisir à concevoir et à composer ce numéro – à vous, lecteurs et lectrices, de vous consacrer à la tâche d'une lecture critique!

Käthi Stauer-Zahner et Ingo Thonhauser

Ingo Thonhauser  
Lausanne

# Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht?

## Einige Überlegungen und Beobachtungen

*This article examines the notion of 'task' in the context of language teaching and learning. While the main focus lies on German as a Foreign Language, the different meanings and interpretations of tasks in English and French as Foreign Languages are also explored. The main conclusion is that there seems to be some consensus regarding basic tenets of a task-based approach to language learning, not least due to the influence of the Common European Framework. However, whether tasks are conceptualised mainly from a learners' or a teachers' perspective, leaves some room for manoeuvre...*

Der Sprachendidaktik mangelt es wirklich nicht an grossen Entwürfen. Zur Zeit spricht und schreibt man viel über *Handlungs-* und *Aufgabenorientierung*, natürlich nicht nur im Bereich des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache, sondern auch in den Didaktiken anderer Sprachen, die als Fremd- oder Zweitsprachen gelernt werden. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) stellt dieses Konzept, das schon in den 80iger und 90iger Jahren diskutiert wurde, in den Mittelpunkt. Man erfährt: „Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen handlungsorientiert“, an späterer Stelle gar „eindeutig handlungsorientiert“ (GeR: 21 bzw. 26), in der französischen Version fällt die Entscheidung zwischen „très généralement“ und „résolument actionnel“ ebenso schwer (CECR: 15 bzw. 19) und auch die englische schwankt zwischen „generally speaking“ und „distinctly action-oriented“ (CEFR: 9 bzw. 15). Wie immer dem auch sei, die Handlungsorientierung ist ein zentrales Konzept und, wie das didaktisch orientierte Kapitel 7 zur „Rolle kommunikativer Aufgaben beim Fremdsprachenlehren und –lernen“ zeigt, eng mit der Reflexion über *Aufgaben* verbunden:

Kommunikative Aufgaben im Unterricht – ganz gleich, ob sie reale Sprachverwendung widerspiegeln oder im Wesentlichen didaktischer Art sind – sind in dem Maße kommunikativ, in dem sie von den Lernenden verlangen, Inhalte zu verstehen, auszuhandeln und auszudrücken, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen. Der Schwerpunkt einer kommunikativen Aufgabe

liegt auf ihrer erfolgreichen Bewältigung und im Mittelpunkt steht folglich die inhaltliche Ebene, während Lernende ihre kommunikativen Absichten realisieren. (GeR: 153f.)

Die Tatsache, dass dieses Konzept in der didaktischen Literatur, v.a. aber im GeR eine so prominente Rolle spielt, kann zum einen zur Annahme verleiten, dass wir alle wissen, wovon wir sprechen, wenn wir von „Aufgaben“ und „Aufgabenorientierung“ sprechen und, zweitens, dass hinter den Begriffen „Aufgabe“ und „Aufgabenorientierung“, „tâche“ und „l'approche actionnel / par (les) tâches“ oder „task and task-based language teaching and learning“ mehr oder minder identische Konzepte stehen. In diesem Beitrag möchte ich gerade nicht von solchen Annahmen ausgehen, sondern versuchen, einige Antworten auf eine scheinbar einfache Frage zu finden. Sie lautet: Was ist neu an den *Aufgaben* im *aufgabenorientierten Unterricht*?

In der Beantwortung dieser Frage räume ich dem Diskurs im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine privilegierte Position ein, was jedoch einige Ausflüge in die anglophone und frankophone Diskussion nicht verhindern soll. An dieser Stelle sind zwei Gebrauchshinweise zu diesem Beitrag angebracht: Diese Ausflüge sind als Beobachtungen gedacht, wie man sie eben bei Ausflügen macht. Wenn sie nicht ganz daneben liegen, wäre schon viel gewonnen. Für eine trennscharfe Unterscheidung der Begriffe und Konzepte ist es wenigstens aus der Sicht des Autors dieses Beitrags zu früh. Der zweite Hinweis bezieht sich auf die für

Babylonia ungewöhnlich grosse Anzahl an Zitaten: sie sind da, um Texte für sich selbst sprechen zu lassen und natürlich auch, um zum Weiterlesen und –denken einzuladen.

### 1 Aufgaben und Übungen. Begriffsbestimmungen

Das Duden-Universalwörterbuch verrät in seiner 6. Auflage, dass der Begriff *Aufgabe* höchst Unterschiedliches bezeichnet: vom Aufgeben des Gepäcks über das Nichtfortsetzen eines Kampfes oder die Schliessung eines Geschäfts bis zum «Hineinspielen des Balls in das gegnerische Feld» in manchen Sportarten. Am nächsten kommen unserem Thema jedoch wohl doch die nachfolgend zitierten Varianten der zweiten Lesart:

2. a) etw., was jmdm. zu tun aufgegeben ist; Auftrag, Obliegenheit: eine verantwortungsvolle, reizvolle, dankbare A.; wichtige -n stehen ihr bevor, warten auf sie; das ist nicht meine A. (Pflicht); es ist nicht [die] A. (Sinn, Zweck, Absicht) dieser Darstellung, alle möglichen Fälle zu berücksichtigen; sie sah es als ihre A. an, den Chef zu unterrichten; er bekam, erhielt die A., Geld zu beschaffen; dieses Instrument hat die A. (Funktion), das Tempo anzuzeigen; eine A. übernehmen, bewältigen; sich einer A. [nicht] gewachsen fühlen; vor einer neuen A. stehen; sie sah sich vor die A. gestellt, die Absatzzahlen zu erhöhen; ich habe es mir zur A. gemacht (zum Ziel gesetzt), das Büro neu zu organisieren;

b) dem Denken aufgegebenes Problem: eine schwierige, verwickelte, unlösbare A.;

c) <meist Pl.> Hausarbeit für die Schule, Schularbeit: mündliche, schriftliche -n; keine -n [für/zum Montag, für den/zum 3. Februar] aufhaben; -n machen, erledigen;

d) Rechenübung: in der letzten Mathematikarbeit hatte sie von fünf -n zwei nicht lösen können.

Aufgaben sind also etwas, wozu man verpflichtet wird: ein Auftrag, den man erledigen soll und der interessant,

ehrentvoll oder einfach eine Dienstpflicht sein kann (2a); es kann sich aber auch um intellektuelle Aufgaben, Denkaufgaben handeln (2b). Und dann sind Aufgaben natürlich auch die „Hausaufgaben“, wie wir sie alle aus der Schule kennen: ebenfalls verpflichtend, häufig weniger interessant oder ehrenvoll, sondern einfach Teil des Schullalltags (2c), zu dem sicher auch die in unter 2d) erwähnten Rechenaufgaben oder –übungen gehören. Die Didaktik interessiert sich normalerweise für die Hausaufgaben und für all jene *Aufgaben* und *Übungen*, die während des Unterrichts, hier aber sicher nicht nur des Mathematikunterrichts, zu bewältigen sind. Genau diese *Aufgaben* und *Übungen* sind es, um die es in diesem Abschnitt eigentlich geht. Der Sprachenunterricht ist in der Darstellung des Universalwörterbuchs anscheinend ein wenig unterrepräsentiert.

*Aufgaben* waren, wie ein Blick in die Geschichte (vgl. Hüllen, 2005) lehrt, schon immer Teil des Fremdsprachenunterrichts: Je nach Methode wurden und werden Texte übersetzt, Dialoge gelesen, nachgesprochen und zur Aufführung gebracht, Lückentexte ausgefüllt und natürlich lange Wortschatzlisten auswendig gelernt – eine *Aufgabe*, die Lernende seit Jahrhunderten demotiviert. Die kommunikative Wende steht in der Fremdsprachendidaktik in den 70iger Jahren für zahlreiche Veränderungen, so auch im Bereich der didaktischen Reflexion über jene sprachlichen Handlungen, die man eben *Aufgaben* nennt. Im Mittelpunkt der Diskussion der frühen kommunikativen Didaktik steht dabei die Frage nach der Funktion der Aktivitäten im Unterricht für die Ausbildung kommunikativer Kompetenz. Deutlich sichtbar wird dies in der 1981 erschienenen „Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht“, deren wesentlichste Leistung „in der *Begründung von Übungssequenzen* liegt, die Verstehens- und Mitteilungsleistungen vorbereiten,

aufbauen, strukturieren und darstellen“ (Neuner, Krüger, Grever, 1981: 6). Hier werden also nicht nur mögliche *Übungsformen* aufgezählt, sie werden explizit auf ihre Funktion für den nun neuen Fremdsprachenunterricht, der zu kommunikativem Handeln befähigen soll, befragt und dementsprechend geordnet.

Die schrittweise, zielgerichtete Entwicklung kommunikativer Kompetenz steht im Mittelpunkt und den Lehrenden wird ein Instrument in die Hand gegeben, das didaktische Optionen koordiniert und systematisch darstellt. Mit dem Begriff *Übung* wurde allerdings ein sehr breites und heterogenes Spektrum an didaktischen Möglichkeiten erfasst, was dazu führte, dass Anfang der 90iger Jahre das Verhältnis von *Aufgabe* und *Übung* in der deutschsprachigen Didaktik neu überdacht und präzisiert wird. Ein heute schwer greifbarer Aufsatz<sup>2</sup> von Hans-Eberhard Piepho und Silvia Serena zeigt dies und entwirft bereits in Ansätzen eine didaktische Vorgehensweise, die dem Konzept der *Aufgabenorientierung* entspricht: „Es geht um die didaktischen Tätigkeiten im Schulalltag und um die Steuerung der Denk- und Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler durch Impulse und Aufgaben anstelle einer engen Lenkung durch vorgefertigte Übungen im Frontalunterricht.“ (Piepho/Serena, 1992: 20). Im bis heute viel verwendeten *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache* wird die Unterscheidung noch klarer: „Als Übungen bezeichnen wir Beispiele von eher bindender, als Aufgaben solche von eher freisetzender Struktur“, schreiben Ulrich Häussermann und Hans-Eberhard Piepho (1996:17) etwas kryptisch in der Einleitung, um dann zu präzisieren:

„Üben ist das bewußte Einprägen und Geläufigmachen einer als richtig, wichtig und notwendig erkannten Fertigkeit bis zu einem Punkt der Beherrschung, den der Übende oder sein Berater sich vorgenommen hat. Stets

konzentriert sich der Übende oder die übende Gruppe auf die Sprache und deren angemessenen Einsatz bzw. die adäquate Wahl der Sprachmittel.

Aufgaben lösen mentale Operationen aus und führen erst dadurch zu sprachlichen Handlungen. Zwangsläufig setzen die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer ihre persönlichen Erfahrungen, Assoziationen, Wahrnehmungen, Denk- und Urteilsgeohnheiten ein und unterscheiden sich untereinander dadurch und in der Art der Versprachlichung, die (im Gegensatz zum Üben) willkürlich und folglich fehlerhaft ist (Interimsprache).“ (Häussermann/Piepho, 1996: 235).

Übungen sind also im engeren Sinn Arbeit an Fertigkeiten und an der sprachlichen Kompetenz im Sinne von Wortschatz und Grammatik, während Aufgaben es Lernenden ermöglichen, kommunikativ in der Fremdsprache zu handeln, wobei die Korrektheit der Äusserungen als Ziel in den Hintergrund tritt.

Die im *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache* vorgenommene Unterscheidung zwischen *Übungen* und *Aufgaben* wirkt fort, wie das 2010 erschienene „Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ zeigt. So hält Michael Legutke, der Verfasser des Eintrags zu „Aufgabe/Aufgabenorientierung“, fest, dass *Übungen* „der Schulung sprachlicher Teilfertigkeiten im Bereich der Grammatik, Phonologie, der Lexik und Syntax“ dienen, während *Aufgaben* „komplexe Handlungsangebote“ sind, die „Lernende dazu veranlassen, die Zielsprache zu verstehen, zu manipulieren, Äußerungen in ihr zu produzieren oder in ihr zu interagieren, wobei die Aufmerksamkeit den Bedeutungen, den zu lösenden Problemen, dem auszuhandelnden Sinn und nicht den sprachlichen Formen gilt.“ (Barkowski, Krumm, 2010: 17).

Bei allen Parallelen zur oben zitierten Definition von Häussermann/Piepho sticht ein doch ein Unterschied ins Auge: Die Charakterisierungen im

*Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache* stellen die Lernenden in den Mittelpunkt: es wird geübt, was vom Lernenden und seinem Berater als „richtig, wichtig und notwendig erkannte Fertigkeit“ beurteilt wird, bei Legutke geht es hier stärker um die Schulung linguistisch definierter Teilfertigkeiten. *Aufgaben* sind hier komplexe Handlungsangebote, die dazu dienen, die sprachlichen Fertigkeiten in Rezeption, Produktion und Interaktion auszubilden. Dass *Aufgaben* Lernende dazu motivieren können, sich mit all ihren persönlichen Ressourcen auf einen Kommunikationsprozess in der Fremdsprache einzulassen, diesen zu gestalten und dabei zu lernen, tritt in den Hintergrund.<sup>3</sup>

### Exkurs: Task und tâche

An dieser Stelle werfe ich einen Blick auf die englischsprachige

*exercises* und *tasks* auf einem Kontinuum zwischen Fokus auf Form („Fokus explizit auf Sprachstrukturen einschließlich der Textgrammatik und Regeln der Wortbildung“ Barkowski/Krumm, 2010: 86) und kommunikativer Orientierung lokalisieren.

Die Grafik zeigt aber auch an fünf Verfahrensweisen des Lernens im Fremdsprachenunterricht, die von stark gesteuerten *exercises/enabling tasks* zu immer autonomen, mitteilungsorientierten und daher lernergesteuerten *tasks/communicative tasks* reichen, welche Optionen unter diesem Blickwinkel zur Verfügung stehen, ohne diese notwendigerweise als Progression zu verstehen. Auch wenn die Termini heterogen sind, die Opposition *Übung* und *Aufgabe* wird hier also ebenfalls sichtbar, allerdings mit besonderem Augenmerk auf der Opposition *focus on form* und *focus on meaning*.

Focus on forms		←	→	Focus on meaning	
Non-communicative learning	Pre-communicative language practice	Communicative language practice	Structured communication	Authentic communication	
Focusing on the structures of language, how they are formed and what they mean, e.g. substitution exercises, 'discovery' and awareness-raising activities	Practising language with some attention to meaning but not communicating new messages to others, e.g. 'question-and-answer' practice	Practising pre-taught language in a context where it communicates new information, e.g. information-gap activities or 'personalized' questions	Using language to communicate in situations which elicit pre-learned language, but with some unpredictability, e.g. structured role-play and simple problem-solving	Using language to communicate in situations where the meanings are unpredictable, e.g. creative role-play, more complex problem-solving and discussion	
'Exercises'		(Ellis)		'Tasks'	
'Enabling tasks'		(Estaire and Zanon)		'Communicative tasks'	

FIGURE 1

und französischsprachige Didaktik. William Littlewood zeigt in einem aufschlussreichen Beitrag, der ebenfalls die Perspektive der Lernenden zum Ausgangspunkt nimmt, dass die Opposition „focus on forms“ und „focus on meaning“ eine hilfreiche Orientierung in der Unterscheidung zwischen *task* und *exercise* darstellt. Die Abbildung (Littlewood, 2004: 322) zeigt mehreres: Einmal lässt sich die Unterscheidung zwischen

Der Begriff *tâche* ist schwierig zu fassen und teilt sich das Feld mit *activité*, *exercice* und *consigne*. Im allgemein-didaktischen *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* wird der Begriff *tâche* in drei Kontexten charakterisiert: einmal als im Lehrmaterial festgeschriebenes „travail à faire“ für die Lernenden, dann als Aspekt des „travail de l'enseignant“ und schliesslich als „travail de l'élève“. Die erste Bedeutung erlaubt hier eine

Unterscheidung zwischen *exercice* und *tâche*:

La notion de tâche permet alors d'envisager les apprentissages plus globalement que celle d'exercice; on peut la considérer comme synonyme de situation-problème (tâche ouverte, intégration de ressources diverses, création d'un contexte donnant sens à des apprentissages langagiers, préfiguration de pratiques ou d'usages extrascolaires, etc.). (Reuter, 2007: 220)

Der ebenso gebräuchliche Begriff *activité* beschreibt den grösseren Zusammenhang des Unterrichtsablaufs aus der Sicht der Lehrenden: «*L'activité* concerne tout ce que met en œuvre le sujet didactique dans l'accomplissement d'une tâche» (Reuter, 2007:11). Im Englischen wird dagegen *activity* ganz allgemein als Sammelbegriff für alle Typen von Unterrichtsaktivitäten gebraucht, und zwar besonders für diejenigen, die nicht bewertet werden. Im *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003) erhält man Auskunft zu allen in Frage stehenden Begriffen: *activité* ist hier ein Oberbegriff für den „lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé“, der in drei Phasen („découverte, systématisation, utilisation“) gegliedert wird. *Consigne* bezeichnet den „discours visant à la réalisation d'une tâche“, d.h. die Formulierung der konkreten Aufgabenstellung. *Exercice* steht für stark strukturierte *Übungen*: „l'exercice renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique“. „Tâche“ wird in diesem Fachlexikon nicht wirklich definiert, sondern als Element des Lernens durch Sprachverwendung beschrieben: „...la conception d'une tâche demande de croiser une analyse fine des supports avec des objectifs (en termes d'appropriation) afin de susciter des activités langagières riches“ (Cuq, 2003: 234). *Tâche* scheint also nicht der hauptsächlich verwendete Begriff

**Übungen sind also im engeren Sinn Arbeit an Fertigkeiten und an der sprachlichen Kompetenz im Sinne von Wortschatz und Grammatik, während Aufgaben es Lernenden ermöglichen, kommunikativ in der Fremdsprache zu handeln.**

zu sein. Jean-Claude Beacco (2007) kommt in seinem Buch *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* weitgehend ohne den Begriff *tâches* aus. Dies überrascht, da sich der Einfluss des GeR auf die frankophone Didaktik gerade im Bereich der Reflexion über *Aufgaben* zeigt. So argumentiert Daniel Coste für eine Verwendung des Begriffs *tâche* als Oberbegriff, der für alle *Aufgaben* und *Übungen* im Fremdsprachenunterricht steht.

De façon moins provocatrice qu'il ne semble y paraître, on dira que tout «exercice» entrant dans une séquence d'enseignement est à considérer comme une tâche (dans la mesure où il y a consigne éventuelle, objectif, résultat observable et évaluable). Ainsi considérées, une dictée, une interrogation à choix multiples, une lecture avec trous à remplir sont tout autant des tâches qu'une simulation globale ou la préparation d'une exposition (affiches, panneaux, envoi des invitations, couverture photographique ou vidéo, etc.) ou un journal de la classe. (Coste, 2010: 501f. Hervorhebung: IT)

Diese Verwendung entspricht in vielem dem bereits erwähnten 7. Kapitel des GeR und zeigt sich auch in anderen Publikationen, die sich deutlich am GeR orientieren (Rosen, 2009). Ob es sinnvoll ist, die vorhandenen Differenzierungen aufzugeben und alles, was ein evaluierbares Resultat ergibt als *tâche* zu bezeichnen, bleibt abzuwarten. Man kann es aber bezweifeln. *Aufgaben*, *tasks* und *tâches* sind also

keineswegs synonym, sie bezeichnen anscheinend sogar innerhalb der deutsch-, englisch- und französischsprachigen Didaktik Unterschiedliches und müssen als Begriffe daher immer in ihrem Kontext verstanden werden. So ist es wohl auch gar nicht sinnvoll, nach einem „typischen *Aufgabenkonzept*“ der jeweiligen „sprachdidaktischen Kultur“ zu suchen, da die Globalisierung im Zeitalter des Referenzrahmens auch vor der Didaktik nicht Halt macht. Ein kleinster gemeinsamer Nenner scheint aber die Tatsache zu sein, dass *Aufgaben* offene, die Lernenden aktivierende didaktische Verfahren bezeichnen, die nicht immer nur mit dem Lösen von Problemen zu tun haben. Dies führt zum nächsten Abschnitt.

**2 Aufgaben als Handlungsangebote**  
Zurück zu Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache: Legutkes bereits zitierte Charakterisierung von *Aufgaben* im *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* erinnert deutlich an David Nunans Definition, der in seinem einflussreichen Buch *Task-based Language Teaching* zunächst zwischen „real world tasks“ (sprachlichen Handlungen ausserhalb des Klassenzimmers) und „pedagogical tasks“ (Aufgaben im Kontext des Fremdsprachenunterrichts eben) unterscheidet. Diese definiert er dann wie folgt:

My own definition is that a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end. (Nunan, 2004, 4. Hervorhebung IT)

**Aufgabenorientierung bedeutet, dass die Lernenden ihren eigenen Lernprozess selbst steuern, auch wenn der Grad dieser Autonomie je nach Kontext und Aufgabe unterschiedlich ausfallen kann.**

Die Verwandtschaft ist deutlich, es besteht jedoch ein Unterschied: Nunan spricht von „classroom work“, Legutke hingegen von „komplexen Handlungsangeboten“, aus denen die Lernenden dann etwas machen müssen. Eine Arbeitsaufgabe steht einem Handlungsangebot gegenüber. Noch deutlicher wird die Metapher der Arbeitswelt bei Rod Ellis, der *Task* in seinem beeindruckenden Buch *Task-based Language Learning and Teaching* auf folgende Weise definiert: Ein *task* ist

... a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes. (Ellis, 2003:16)

Bei Nunan und Ellis weisen *Tasks* drei zentrale Elemente auf: *Tasks* sind ein „Arbeitsplan“, der sich mehr oder weniger strukturiert darstellen kann, sie implizieren Spracharbeit, in der die Mitteilungsfähigkeit im Vordergrund steht und sie haben ein klares Resultat; man weiss sozusagen, wann Feierabend ist.

Auch in der französischsprachigen Didaktik erscheint *tâche* eng verbunden mit „Arbeit“. Im schon erwähnten Eintrag im *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* findet sich folgende allgemeine Definition, die sich allerdings nicht spezifisch auf die aufgabenorientierte Didaktik bezieht:

La notion de tâche renvoie à l'idée d'un travail à faire pour répondre à la demande et aux attentes de la personne

qui l'a donné à faire et qui en sera généralement le destinataire et/ou l'évaluateur. La tâche est donc le fait d'un «travailleur», qui réalise un travail obligé, défini et évalué par d'autres, soumis à des contraintes temporelles et/ou matérielles, généralement imposées de l'extérieur. (Reuter, 2007: 217. Hervorhebung IT)

Ob es sich nun um Arbeitspläne, Arbeitsaufträge oder Handlungsangebote handelt, gemeinsam ist diesen Begriffsbestimmungen, dass komplexe *Aufgaben* zum Angelpunkt des Sprachenlernens werden und dass Lerngelegenheiten in der Bewältigung dieser *Aufgaben* entstehen. Solche *Aufgaben* werden im Deutschen immer häufiger als „Lernaufgaben“ bezeichnet, um sie von den anderen, „alten“ *Aufgaben* zu unterscheiden. Dies wurde von Britta Hufeisen (2006: 91f.) und in zahlreichen weiteren Beiträgen des Sammelbandes *Aufgabenorientierung als Aufgabe* (Bausch *et al.*, 2006) sowie neuerdings von Decke-Cornill/Küster (2010: 194) vorgeschlagen. Eine „Lernaufgabenorientierung“ hat sich als begriffliche Entsprechung für das englische *task-based learning* jedoch (noch) nicht durchgesetzt.

Wichtiger als die Terminologie ist natürlich die Einschätzung des methodisch-didaktischen Potentials dieses Ansatzes. Hier bringt Paul Portmann-Tselikas in einem pointierten Beitrag mit dem Titel „Aufgaben statt Fragen“ zum Ausdruck, was in vielen Publikationen zur *Aufgabenorientierung* zu lesen ist: „Aufgabenorientierung scheint ein wichtiges Mittel (vielleicht *das* Mittel) zu sein, das es erlaubt, im unterrichtlichen Rahmen

Formen authentischen sprachlichen Handelns zu verwirklichen“ (Portmann-Tselikas, 2001: 15). Stellt die *Aufgabenorientierung* nun eine neue „Designmethode“ (Krenn, 2007) dar? Hier kann die Antwort für den deutsch- und englischsprachigen Diskurs kurz ausfallen: es scheint Konsens zu sein, dass die *handlungs- und aufgabenorientierte Didaktik* als Umsetzung des kommunikativen Ansatzes mit einem neuen Schwerpunkt im Bereich der Handlungsorientierung gesehen wird. David Nunan spricht von einer Realisierung der kommunikativen Philosophie „at the level of syllabus design and methodology“ (Nunan, 2004: 10). In der französischsprachigen Literatur hingegen wird der *approche actionnelle/par tâches* eher als Ende der Ära des kommunikativen Ansatzes verstanden. Dieser wird häufig als zu sehr auf den einzelnen Lernenden und als „un agir sur l'autre par la langue dans une situation de prise de contact initiale“ (Puren, 2006: 37) gesehen, während der *approche actionnelle/par tâches* den Lernenden als „acteur social“ definiert, der gemeinsam mit anderen handelt („agir avec l'autre“). Einen interessanten Überblick dazu bietet Rosen (2010), die wie Christian Puren die Nähe des *approche actionnelle* zur *pédagogie du projet* betont. Eine Sprachendidaktik, die komplexe *Aufgaben* in den Mittelpunkt stellt, ist eine vielversprechende Option – so der unübersehbare Konsens à travers les langues et leurs didactiques. Ob diese *Aufgaben* nun als *Arbeitsaufgaben* oder Handlungsangebote für die Lernenden charakterisiert werden, das *Duden Universalwörterbuch* behält am Ende doch recht: Aufgaben sind, was „was jmdm. zu tun aufgegeben ist“, und in diesem Fall sind es die Lernenden, die im besten Fall sogar „verantwortungsvolle, reizvolle, dankbare“ Aufgaben bekommen. Und das ist das Stichwort für den letzten Abschnitt.

### 3 „Lernwirksame“ Aufgaben. Wie kann man diese neuen Aufgaben charakterisieren?

In Legutkes „Handlungsangebot“ steckt noch mehr als nur ein „Arbeitsplan“: *Aufgaben* sind ein Angebot, daher dynamisch, da sie sich im Prozess der Bearbeitung durch die an diesem Prozess Beteiligten verändern. Mit den Worten von Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-von Ditfurth: „Es versteht sich von selbst, dass die Gelegenheit zur sprachlichen Entwicklung, die in einer Aufgabe angelegt ist, nicht nur durch die Aufgabe als solche ausgelöst wird, sondern vielmehr auch durch die Art und Weise, wie sie von den Lernern genutzt wird.“ (2005: 21). In der englischsprachigen Literatur wird seit Breen (1987) in diesem Sinn zwischen „task as workplan“ und „task

as process“ unterschieden. Auch der bereits zitierte Eintrag im *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* weist auf diese Dynamik hin: «L’activité de l’élève pour effectuer la tâche prescrite est un facteur de transformation de la tâche elle-même.» (Reuter, 2007: 221). Soweit ist man sich also einig.

*Aufgabenorientierung* bedeutet, dass die Lernenden ihren eigenen Lernprozess selbst steuern, auch wenn der Grad dieser Autonomie je nach Kontext und *Aufgabe* unterschiedlich ausfallen kann. Wie lassen sich *Aufgaben* charakterisieren, die diese Art des Lernens fördern und unterstützen. Im letzten Abschnitts dieses Beitrags stelle ich einige mögliche Konzeptionen von lernwirksamen *Aufgaben* vor und es wird deutlich, dass unter *Aufgabeno-*

*rientierung, Task-based learning* und dem *approche actionnelle/approche par les tâches* keineswegs ein homogenes Konzept zu verstehen ist. *Aufgabenorientierung* und *Task-based learning* werden als Anwendungen der Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht gesehen, im Französischen ist *approche actionnelle* der gebräuchliche Begriff, während sich *approche par (les) tâches* eher in der am GeR orientierten Literatur findet. Ich beginne mit einer englischsprachigen Charakterisierung und es ist wieder Rod Ellis, der in seiner Zusammenstellung von sechs „critical features of a task“ (Ellis, 2003:7f.) die englischsprachige Diskussion seit den 80iger Jahren auf einen Nenner bringt. Ich stelle sie jeweils mit einem kurzen eigenen Kommentar vor:



1. **A task is a workplan.** Ellis unterstreicht zwar grundsätzlich, dass ein *task* einen Plan vorgibt, dieser kann jedoch von den Aktivitäten der Lernenden verändert werden.
2. **A task involves a primary focus on meaning.** Ein wesentliches Charakteristikum von *tasks* ist, dass diese ein Problem aufwerfen, das durch Kommunikation/Sprachverwendung sprachlich bewältigt werden soll. Sprachenlernen ist das Resultat dieses Prozesses, wobei *tasks* so formuliert sein können, dass bestimmte grammatikalische Aspekte bearbeitet werden müssen. *Focus on meaning* muss daher *focus on form* nicht ausschliessen.
3. **A task involves real-world processes of language use.** *Tasks* können durchaus für den Unterricht konstruierte Aktivitäten darstellen, die resultierenden Kommunikationsprozesse ähneln jedoch der Sprachverwendung ausserhalb der Unterrichtssituation (z.B. Aufklärung eines Missverständnisses).
4. **A task can involve any of the four language skills.** Arbeit an einem *task* kann Kombinationen von Fertigkeiten (z.B. lesen und schreiben)

oder auch einen Fokus auf einzelne Fertigkeiten bedeuten.

5. **A task engages in cognitive processes.** Die Bearbeitung eines *tasks* aktiviert kognitive Prozesse, wie z.B. die Auswahl und Zusammenstellung von Information. Wichtig ist, dass Lernende die Versprachlichung dieser Prozesse selbst steuern.
6. **A task has a clearly defined communicative outcome.** Am Ende dieses Arbeitsprozesses steht ein klares Resultat, das es auch ermöglicht einzuschätzen, wann und ob ein *task* adäquat bearbeitet wurde.

Ellis schlägt hier Eigenschaften vor, die *tasks* erfüllen müssen, um die oben charakterisierte Form des *aufgabenorientierten* Lernens zu realisieren. Der Fokus liegt klar beim *task*, bei der *Aufgabe* als Steuerungsinstrument der Lehr- und Lernsituation, auch wenn die Autonomie der Lernenden zumindest in einigen Kriterien zur Sprache kommt. Durchaus auf ähnliche Art und Weise charakterisieren Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Thérèse Thévenaz und Martine Wirthner den *approche par tâches* im Rahmen

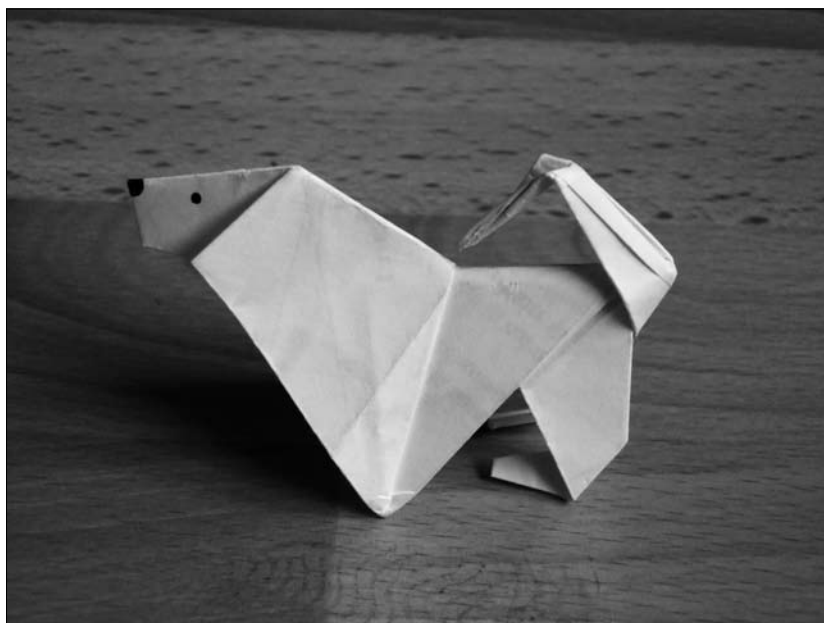
der französischen Muttersprachendidaktik:

L'approche par tâches est un nouveau mode d'organisation curriculaire dans lequel contenus et méthodologie partagent amples zones d'intersection. L'ingéniosité de l'approche par tâches est d'inventer une solution pour des situations d'apprentissage complexes plongeant les enseignants ... dans l'embaras. Du point de vue de l'ingénierie didactique, les caractéristiques de cette approche sont les suivantes:

- a) les tâches requièrent l'usage de la langue et s'organisent à partir d'une situation problème;
- b) l'exécution de la tâche implique l'intégration de ressources diverses;
- c) la situation-problème crée un contexte dans lequel toutes les formes linguistiques acquerront leur signification;
- d) les tâches proposées anticipent et actualisent des procédures d'utilisation équivalentes à celles qui sont utilisées en dehors de la classe;
- e) les tâches se structurent en phases et en étapes successives et corrélées, déterminées par le produit à élaborer et par des critères d'ordre pédagogique;
- f) les contenus et les résultats sont relativement ouverts (la prédétermination est approximative).

(Dolz/Schneuwly/Thévenaz/Wirthner, 2002: 12)

Die Ähnlichkeiten sind überraschend, da sich die AutorInnen nicht auf die englischsprachige Literatur beziehen. Auffällig an dieser Formulierung ist, dass sie die Rollen der Lehrenden und Lernenden ausspart und ausschliesslich beschreibt, was *tâches* erfordern, implizieren und bewirken. Die Beschreibung des Resultats bleibt hier im Vergleich zu Ellis viel offener und enthält keinerlei Hinweise auf die Bewertung. Im *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003) werden im Artikel zu *tâche* nur die schon genannten Charakterisierungen von David Nunan genannt, während sich die Beiträge zweier neuerer Publikationen (Rosen, 2009 und Lions-Olivieri/Liria, 2009)



zum *approche actionnelle* eng an die schon erwähnte Charakterisierung im GeR halten.

In der Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache schliesslich wird die *Aufgabenorientierung* von Anfang an stärker aus der Sicht der Lernenden formuliert. Dies zeigt sich schon in der nach wie vor aktuellen Charakterisierung von Piepho/Serena (1992), die sich auf die frühen Arbeiten der englischsprachigen Didaktik beziehen und wohl daher *Aufgabe* mit *task* synonym setzen, trotzdem aber eine eigene Perspektive finden: „Ein ‚Task‘ ist ein Arbeitsauftrag an einzelne Lernende oder Gruppen, der zu geistigen Tätigkeiten führt, die sich auf fremdsprachliche Informationen gründen und Äußerungen/Handlungen in/mit der Zielsprache auslösen.“ *Tasks* sollen sich „vorrangig auf Bedeutungen und Botschaften richten“ und „das erhoffte Arbeitsergebnis ziemlich genau bezeichnen, ohne jedoch die schöpferische Eigenleistung der Schüler/innen auszuschliessen“. Diese sollen „handeln als sie selbst und ... ihre Lösungsvorschläge aus ihren Ansichten, Gefühlen, Erfahrungen heraus“ entwickeln. (Piepho/Serena, 1992: 39f.)

Hier finden sich die bekannten Elemente des Arbeitsauftrages, der Arbeit an bestimmten sprachlichen Phänomenen und die Ergebnisorientierung. Vor allem aber sollen die Lernenden sich in einer möglichst authentischen kommunikativen Lernsituation wiederfinden, die sie zu einem grossen Teil selbst bestimmen und steuern können und die zu einem Ergebnis führt, das mitteilenswert ist und daher auch zur Kommunikation motiviert.

Zehn Jahre später findet sich bei Portmann-Tselikas eine ganz ähnliche Liste an Anforderungen für *Aufgaben* im Fremdsprachenunterricht, die zumindest eine Andeutung zur Rolle der Lehrkraft enthält:

„Arbeitsaufträge müssen einige Bedingungen erfüllen, um als AUFGABE

gelten zu können. Zu einer prototypischen Aufgabe gehört,

- dass Lernende allein, zu zweit oder in einer Gruppe eine Fragestellung bearbeiten;
- dass die Lernenden bei der Bearbeitung der Fragestellung für eine Weile auf sich gestellt sind und die Arbeit an der Lösung selbständig unternehmen;
- dass die Lösung in geeigneter Weise als Resultat greifbar wird (als Text, als Notiz, als Arbeitsunterlage als mündliche Information für die Klasse, als Dialog oder Szene, ... );
- dass die Lernenden selber die Informationen einholen, die ihnen fehlen, bzw. von sich aus die Hilfe der Lehrkraft in Anspruch nehmen, wenn dies nötig scheint;
- dass sie selber entscheiden, wann ein Arbeitsschritt abgeschlossen ist und den Ansprüchen genügt.

(Portmann-Tselikas, 2001: 17)“

Wieder sind hier Elemente vorangegangener Konzeptionen sichtbar, deutlich wird jedoch die Hervorkehrung der Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Lernenden, die ein hohes Mass an Autonomie mitbringen müssen. Die Lehrenden sind hier Lernberater/innen.

Wilfried Krenn schlägt vor, dass lernwirksame *Aufgaben* drei Kriterien genügen müssen: lernwirksame *Aufgaben* müssen von den Lernenden als wichtig und bedeutsam („signifikant“) erlebt werden, sie müssen Arbeit an bestimmten Fertigkeiten und Kenntnissen implizieren („Training“) und schliesslich müssen sie sinnvolle Prozesse der Rückmeldung („Mediation“) umfassen, die „Lernenden helfen, den eigenen Lernprozess zu reflektieren und zu steuern“ (Krenn, 2007: 22). In seinem Beitrag in dieser Ausgabe der *Babylonia* vertieft Krenn die Frage nach der Signifikanz von *Lernaufgaben*.

In der deutschsprachigen Didaktik scheint man über *Aufgaben* besonders aus der Perspektive der Lernenden nachzudenken; eine „aufgabenorientierte Didaktik“ kann dementspre-

chend vielfältige Formen annehmen und erscheint weniger an fest definierte Abläufe, etwa nach der Formel „Pre-Task/Task-cycle/Language Focus“ bei Willis/Willis (2007), gebunden. *Aufgaben* können das zentrale Steuerungselement eines Curriculums oder Lehrplans sein. Sie können aber auch nur den Gesamtzusammenhang einer didaktischen Sequenz bestimmen, die den Lernenden mehr oder weniger Freiraum lässt, ihre eigenen Lernwege zu gehen. Typisch dafür ist das folgende Zitat aus dem Lehrerhandbuch zu *Ideen 1*, einem neueren Lehrwerk im Bereich Deutsch als Fremdsprache für die Sekundarstufe 1:

„*Ideen* folgt einem kommunikativen, aufgabenorientierten Ansatz. Alle Aktivitäten haben zum Ziel, das Bedürfnis der Sch zu wecken, fremdsprachige Texte und Äußerungen zu verstehen und sich in der Fremdsprache auszudrücken.“ (Krenn, Puchta, 2009: 8) Natürlich bedeutet das nicht, dass die englisch- oder französischsprachige Didaktik die Lernenden beiseite lässt oder sie gar vergessen hätte: dies würde ja dem Grundprinzip dieser Orientierung widersprechen, wie ein Blick in die stärker methodischen Kapitel bei Nunan (2004), Willis/Willis (2007) oder die Beiträge in Rosen (2009) zeigt. Auch Adams (2009: 353) resümiert in der Zusammenschau neuerer englischsprachiger Publikationen, dass man sich über „the need for learners to be engaged“ einig ist.

Wie lässt sich nun dieser letzte Abschnitt resümieren? Die Ähnlichkeiten in der grundsätzlichen Ausrichtung aufgabenorientierter Konzepte sind unübersehbar. Als Kernelement erscheint die authentische Kommunikationssituation, die nicht unbedingt das „wirkliche Leben“ ins Klassenzimmer holen muss, sondern dadurch authentisch wird, das Lernende engagiert an der Bewältigung einer *Aufgabe* arbeiten, die sie als relevant, signifikant oder wenigstens einigermaßen interessant erleben. Sprachliches Lernen erfolgt in den Bereichen, die für diesen Prozess

wichtig sind, was bedeutet, dass *Aufgabenorientierung* und explizite Arbeit an Strukturen, Wortschatz oder Strategien sich keineswegs ausschliessen. Am Ende dieser Unterrichtssequenzen sollte ein greifbares Resultat stehen, wobei offen bleibt, ob die Lernenden festlegen, wann ihre Arbeit zu Ende ist oder ob ein Resultat zu erreichen ist, für das Kriterien festgelegt wurden, die den Lernprozess evaluierbar machen. Soweit so globalisiert. Über diesen kleinsten gemeinsamen Nenner hinaus kann man auf verschiedene Art und Weise über *Aufgaben*, *tasks* und *tâches* im Fremdsprachenunterricht nachdenken. Ob dies an „didaktischen Kulturen“ festzumachen ist, lasse ich aber dahingestellt. Deutlich ist, dass einflussreiche Publikationen wie der GeR sich in allen Didaktiken bemerkbar machen. Artenvielfalt ist aber auch in der Didaktik ein Vorteil: Wenn *Lernaufgaben* von den Lehrenden vor allem als Handlungsangebote für Lernende konzipiert werden, erlaubt ihnen dies eben einen „lernorientierten“ Blick auf das, was im Unterricht geschieht. Wenn dagegen die *Aufgabe* als Arbeitsplan im Mittelpunkt steht, stehen der Ablauf von Unterrichtssequenzen, das erwartete Resultat und damit auch ihre Evaluierung im Mittelpunkt. Beides kann sinnvoll sein – und didaktisch kompetentes Handeln bedeutet, über ein möglichst grosses Repertoire an Verfahren zur Planung und Durchführung von Unterricht zu verfügen und aus dem, was man dabei erlebt, zu lernen.

## Literatur

- Adams, R. (2009). Recent publications on task-based language teaching: a review. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 339-355.
- Barkowski, H., & Krumm, H.-J. (Hg.). (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G., & Krumm, H.-J. (Hg.). (2006). *Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere*

- der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Breen, Michael P. (1987). Learner Contributions to Task Design. In Ch. Candlin & Murphy, D. *Language Learning Tasks* (pp. 23-46.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Cuq, J.-P. (Ed.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Coste, D. (2010). Tâche, progression, curriculum. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 66(4), 499-510.
- Decke-Cornill, H., & Küster, L. (2010). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz, T., & Wirtherner, M. (2002). Les Tâches et leurs entours en classe de Français. Conférence introductive du colloque. In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz & M. Wirtherner *Les Tâches et leurs entours en classe de Français. Actes du 8e colloque international de la DFLM* (pp. 1-15). Neuchâtel: CDROM.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Häussermann, U. & Piepho, H.-E. (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Ludicium.
- Hufeisen, B. (2006). Schulaufgaben, Hausaufgaben, Textaufgaben, Übungsaufgaben, Testaufgaben, Prüfungsaufgaben, Evaluationsaufgaben, Kompetenzüberprüfungsaufgaben - Was ist Aufgabenorientierung und zu welchem Zweck könnte sie im Fremdsprachenunterricht sinnvoll sein? In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm, *Aufgabenorientierung als Aufgabe* (pp. 90-101). Tübingen: Narr.
- Hüllen, W. (2005). *Kleine Geschichte des Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Schmidt.
- Krenn, W. (2007). Der aufgabenorientierte Ansatz als neue «Designmethode» der Fremdsprachendidaktik. In H.-J. Krumm & P. Portmann-Tselikas *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 10/2006. Schwerpunkt: Aufgaben* (pp. 13-28). Innsbruck: Studienverlag.
- Krenn W. & Puchta H. (2008). *Ideen 1. Lehrhandbuch*. Ismaning: Hueber.
- Littlewood, W. (2004). The task based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal* 58(4), 319-326.
- Lions-Olivieri, M.-L., & Liria, P. (Eds.). (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelona: difusión.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching and Learning. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the*

*Communicative Language Classroom*. Cambridge: CUP.

- Müller-Hartmann, A. & Schocker-v Ditfurth, M. (2005). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen. Forschung und Praxis, Perspektiven. In Müller-Hartmann, A. & Schocker-v Ditfurth, M., *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht - Task-Based Language Learning and Teaching*. (pp. 1-15). Tübingen: Narr.
- Piepho, H.-E., & Serena, S. (1992). Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impuls gesteuerten Deutschunterricht. *Fragezeichen. Beiträge zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien*, 8(1), 20-41.
- Portmann-Tselikas, P. (2001). Aufgaben statt Fragen. Sprachen lernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten. *Fremdsprache Deutsch* 24, 13-18.
- Puren, Ch. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde* 347, 37-40.
- Reuter, Yves (Hg.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: de Boek.
- Rosen, E. (2010). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 66(4), 487-498.
- Rosen E. (Hg.) (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde*, numéro spécial 45.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Im Folgenden werden die in diesem Beitrag zentral behandelten Begriffe kursiv gesetzt, wenn sie als didaktische Termini gebraucht werden.

<sup>2</sup> Dieser Aufsatz steht unseren Leserinnen und Lesern als pdf unter der folgender Adresse zur Verfügung: <http://www.babylonia-ti.ch>

<sup>3</sup> Ich möchte hier aber festhalten, dass es hier nur um diese Definition geht. Natürlich hat sich gerade Michael Legutke sehr für die Lernerorientierung im Fremdsprachenunterricht eingesetzt hat. Ich verweise nur auf das schon klassische „Airport-Projekt“ in M. Legutke (1988). *Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für einen schüleraktivierenden Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Kamp.

## Ingo Thonhauser

ist professor formateur im Bereich der Fremdsprachendidaktik mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache an der Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Wilfried Krenn  
Graz

# Von Wundern, Helden und extremen Erfahrungen ...

## Linguistische und psychologische Signifikanz von Aufgabenstellungen

*L'article décrit la différence entre la signification linguistique et la signification psychologique des tâches dans l'enseignement des langues. L'auteur apporte différents arguments pour justifier sa requête de rendre plus significatives les tâches dans le ici et maintenant de la classe. Dans la dernière partie de l'article il reprend le concept de Kieran Egan sur les instruments cognitifs et montre comment les idées de Egan permettent de rendre les tâches plus motivantes tant pour les enseignants que pour les élèves.*

### 1. Lernwirksame Aufgabenstellungen

Wenn Lehrerinnen und Lehrer Unterricht planen, dann meist als Abfolge einzelner Aufgabenstellungen, die sich mehr oder minder stark aufeinander beziehen. Für Unterrichtsstunden, die 50 Minuten dauern, plant man so meist fünf bis sechs Aufgabenstellungen, die einen möglichst abwechslungsreichen kohärenten Unterrichtsverlauf ermöglichen sollen. Je größer die Unterrichtsroutine einer Lehrerin oder eines Lehrers ist, desto vielfältiger wird das Repertoire an vorstrukturierten Unterrichtssequenzen, desto eher kann er oder sie aber auch auf die Planung einzelner Schritte verzichten. Ein aufgabenorientierter Ansatz als umfassendes didaktisches Designmodell hat daher den Vorteil (s. Krenn, 2007), didaktisch-methodische Fragen sehr nahe an den tagtäglichen Planungsroutinen von Unterrichtenden zu thematisieren.

Wie muss ich als Unterrichtender einzelne Fragestellungen modifizieren, auf welche Aspekte von Aufgabenstellungen muss ich besonders achten, damit mein Unterricht lernwirksam wird? Das sind Fragestellungen, die im Rahmen der eben beschriebenen Planungsschritte eine zentrale Rolle spielen und die ein aufgabenorientierter fremdsprachendidaktischer Ansatz auch thematisieren und beantworten helfen sollte. Im Folgenden sollen einige wichtige Aspekte, die in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen sind, diskutiert werden.

Ganz generell sind Aufgabenstellungen dann lernwirksam, wenn sie das ermöglichen, was Williams und Burden in ihrem sozialkonstruktivistischen Modell von Unterricht *Reziprozität*

nennen, nämlich das gegenseitige Einverständnis der Lehrenden und Lernenden darüber, was als „sinnvolle“ Aktivität in einem zielorientierten effizienten Unterricht gelten könnte. (Williams und Burden, 1997) Neben der Notwendigkeit, den Lernenden die Chance zum Üben zu geben und sie mit Hilfe geeigneten Feedbacks zu unterstützen, spielt deshalb ein weiteres Element für die Beurteilung einzelner Aufgabenstellung eine zentrale Rolle, nämlich der Begriff der Signifikanz. Demnach müssen Aufgabenstellungen sowohl von den Unterrichtenden als auch von den Lernenden als „signifikant“ erlebt werden können. Unterrichtende und Lernende müssen das Gefühl haben, dass sie das, was sie im Unterricht tun, motiviert und ihnen dabei hilft, ihre Ziele zu erreichen. Im Sprachunterricht bestehen diese Ziele vor allem darin, sprachliche Informationen möglichst nachhaltig im Gedächtnis zu speichern, sodass sie in wichtigen Anwendungssituationen mühelos abgerufen werden können. Signifikanz können Aufgabenstellungen im Sprachunterricht in zweierlei Hinsicht aufweisen: Einerseits sollten sie die Lernenden auf der linguistischen Ebene mit sprachlichem Input konfrontieren, der als wichtig und relevant hinsichtlich des zukünftigen Anwendungskontextes erfahren wird. Andererseits sollte die Aufgabenstellung so gestaltet sein, dass sie von den Lernenden auch im Hier und Jetzt des Klassenzimmers als bedeutsam erlebt werden kann. Es liegt daher nahe, begrifflich zwischen „linguistischer“ und „psychologischer“ Signifikanz von Aufgabenstellungen zu unterscheiden.

## 2. Linguistische Signifikanz

Die so genannte „kommunikative Wende“ hat in den 70er und 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts den Fremdsprachenunterricht revolutioniert. Ausgangspunkt der Diskussionen waren damals neuere Entwicklungen in der Linguistik. Dort waren wichtige Teildisziplinen wie die Text- oder Pragmalinguistik entstanden, die eine neue Perspektive auf das Konzept von Sprache ermöglichten. Da die Linguistik eine wichtige Bezugswissenschaft für die Fremdsprachendidaktik ist, hatten diese Neuerungen natürlich auch Auswirkungen auf die Frage, wie der sprachliche Input im Fremdsprachenunterricht auszusehen hat. In der Folge wurden Rollen, Situationen, Textsorten und Redemittel definiert, die in Lehrwerken vorkommen und Ausgangspunkt der Unterrichtsaktivitäten sein sollten. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (Europarat, 2001) gibt heute detailliert vor, was auf welchen Niveaustufen im Unterricht präsentiert werden muss. Bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien wird genau darauf geachtet, dass die durch den Referenzrahmen vorgegebenen sprachlichen Mittel in den Lehrwerken aufscheinen und dort möglichst adäquat „abgebildet“ werden.

Wenn davon ausgegangen werden kann, dass es dem Referenzrahmen wirklich gelungen ist, zu beschreiben, welche sprachlichen Mittel auf welchem Niveau beherrscht werden sollen, dann ist der sprachliche Input, den solche Unterrichtsmaterialien präsentieren, zumindest in linguistischer Hinsicht relevant und signifikant für die Lernenden. Jene Lernenden, für die sprachliche Handlungskompetenz in der Fremdsprache ein wichtiges Ziel des Sprachunterrichts darstellt, finden ihre Bedürfnisse durch diese Aufgabenstellungen im Unterricht sehr gut abgedeckt. Das folgende Beispiel repräsentiert eine Aufgabenstellung, die in dem eben beschriebenen Sinn hohe linguistische Signifikanz

aufweist. Die Lernenden werden mit wichtigen Redemitteln konfrontiert und üben diese im Rahmen einer so genannten präkommunikativen Aufgabenstellung im Unterricht ein. (Littlewood, 1981) Auf die Frage „Wo ist das Hotel Lindenhof?“ erhält die Person im Lehrbuchdialog folgende Antwort.



Müller u.a. (2004: 15)

## 2. Psychologische Signifikanz

Linguistische Signifikanz alleine garantiert allerdings nicht, dass das sprachliche Material im Unterricht von den Lernenden intensiv genug bearbeitet wird, um auch wirklich nachhaltig im Gedächtnis abgespeichert werden zu können. Darüber hinaus fällt es Lernenden oft schwer, die linguistische Signifikanz von Aufgabenstellungen als hinreichend motivierend zu erleben, wenn mögliche Anwendungssituationen in einer mehr oder weniger fernen Zukunft liegen. „Warum soll ich Hoteldialoge einüben, wenn ich nicht plane in nächster Zukunft in ein deutschsprachiges Land zu fahren.“

Aufgabenstellungen hingegen, die auch im Hier und Jetzt des Unterrichts das Potential haben zu motivieren,

„vertrösten“ nicht auf die Zukunft, sondern lassen die Lernenden erleben, wie sie die Fremdsprache als agierende und sprachhandelnde Individuen im Kontext des Klassenzimmers zur Anwendung bringen können.

Das folgende Beispiel soll den Unterschied zwischen Aufgabenstellungen, die linguistische Signifikanz aufwei-



- ... Sehen Sie hier, das ist ganz einfach. Wir sind hier. Gehen Sie die Kettwiger Straße Richtung Zentrum, ungefähr 200 Meter. Da ist links das Theater und der Theaterplatz. Sie gehen rechts weiter, dann kommt der Kennedyplatz. Dort beginnt die Logenstraße. Sie gehen einfach geradeaus. Und da ist das Hotel Lindenhof, Logenstraße 18.
- Ist das weit?
- Nein, Sie gehen nur 5 bis 10 Minuten.
- Danke.

sen, und Aufgabenstellungen, die darüber hinaus auch psychologisch signifikant sind, andeuten. Der Comic präsentiert ähnliche Redemittel wie das Unterrichtsbeispiel oben und kann mit ähnlichen Aufgabenstellungen verknüpft werden. Er geht aber insofern über die Darstellung sprachlicher Phänomene hinaus, als zusätzlich versucht wird, einen situativen Rahmen zu schaffen, in dem diese Redemittel eine besondere Funktion bekommen. Der Comic variiert das Märchen von Rotkäppchen. „Rosi Rot“ (= Rotkäppchen) schickt den Wolf mit Hilfe ihrer Wegbeschreibung auf eine falsche Fährte. Die Wegbeschreibung bekommt dadurch zusätzliche Signifikanz.

Im Idealfall erzeugen solche Situationen bei den Lernenden das Bedürfnis,

zu verstehen und sich mitzuteilen. Nicht das Einüben relevanter Redemittel, sondern mitteilungsbezogene Kommunikation im Unterricht wird dadurch zum Motor des Spracherwerbs.

rung nach dem Einsatz von Aufgabenstellungen, die hohe psychologische Signifikanz aufweisen. Der Begriff der „Verarbeitungstiefe“ von sprachlichen Informationen im Unterricht wird in diesem Zusammen-

konkret Rahmenbedingungen, die die Aufnahme und Verarbeitung sprachlicher Information im Unterricht intensivieren könnten. So weist die Psycholinguistik beispielsweise schon seit Jahren auf die Bedeutung authentischer, mitteilungsbezogener Kommunikation für das Fremdsprachenlernen hin:

Eine Sprache kann einwurzeln, wenn sie als **Mittel zur Weltbemächtigung** erlebt wird. ... Das natürliche Prinzip des Spracherwerbs (die „Naturmethode“) besteht seinem innersten Wesen nach in der Verknüpfung der Sprache mit der Befriedigung leiblicher, geistiger und seelischer Bedürfnisse. ... das Hauptmittel des Spracherwerbs ist die Sprachverwendung selbst. Kommunizieren und Kommunizieren-Lernen fallen zusammen. ... daraus ergibt sich das **Prinzip der Kommunikation und die funktionale Fremdsprachlichkeit** des Unterrichts. (Butzkamm, 1993: 145)



Krenn & Puchta (2008: 97)

### 3. Argumente für den Einsatz von Aufgabenstellungen mit hoher psychologischer Signifikanz

Während in den 70er und 80er Jahren eher Fragen nach dem „Was“ des Fremdsprachenunterrichts die didaktische Diskussion dominiert haben, sind in den letzten Jahren zunehmend Fragestellungen wichtig geworden, die das „Wie“ des Fremdsprachenlernens betreffen. Konzepte aus der Psychologie, der Psycholinguistik, der Lernpsychologie und der Gehirnforschung wurden und werden herangezogen, um zu erklären, wie Sprache verarbeitet und gelernt wird. In der Folge versucht die Aktionsforschung, die Relevanz der Schlussfolgerungen auch empirisch zu belegen. Die Ergebnisse unterstützen dabei massiv die Forde-

hang seit Jahren intensiv diskutiert. (s. z.B. Craig, 1973) Schon lange ist Theoretikern und Praktikern klar, dass es für die nachhaltige Speicherung von sprachlichen Informationen im Gedächtnis wichtig ist, dass die Information nicht nur oberflächlich wahrgenommen, sondern intensiv bearbeitet und verarbeitet werden sollte. Es wirkt sich durchaus auf die Behaltensdauer von sprachlichen Informationseinheiten aus, ob beispielsweise Wörter im Rahmen von Leseaufgaben, die nur kursorisches Lesen verlangen, wahrgenommen werden, oder ob dies in Form intensiver Textrekonstruktionsaufgaben passiert. (Krenn, 2000) Konzepte aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen beschreiben ganz

Psychologische Experimente, die zeigen sollten, unter welchen Bedingungen die Behaltensrate von Wörtern erhöht werden kann, belegen, dass Information, die affektiv positiv besetzt ist, und zu der die Lernenden einen persönlichen Bezug aufbauen können, länger im Gedächtnis bleibt, als Information, die in einem neutralen Kontext präsentiert wird. (Stevick, 1996) In den letzten Jahren ist es der Gehirnforschung gelungen, mit neuen bildgebenden Verfahren die Informationsverarbeitungsprozesse im Gehirn sichtbar zu machen. Und auch hier zeigt sich, dass eine optimale Informationsverarbeitung mit der Aktivierung von Hirnarealen einhergeht, die eine positive emotionale Beteiligung signalisieren. (Spitzer, 2006) Unterstützung kommt auch von Seiten der Intelligenzforschung. Der amerikanische Intelligenzforscher Howard Gardner geht davon aus, dass es nicht nur eine Form der Intelligenz, sondern sieben verschiedene Intelligenzen gibt, auf die wir uns bei der Informationsverarbeitung stützen. Er zeigt, wie die

Berücksichtigung aller Intelligenzen im Unterricht die psychologische Signifikanz von Aufgabenstellungen erhöhen kann. (Gardner 2002, Puchta/Rinvoluceri/Krenn, 2008)

Unterstützt werden alle diese Belege durch Konzepte der so genannten humanistischen Fremdsprachendidaktik (s. Williams/Burden, S. 37ff). Ziel einer humanistisch orientierten Didaktik ist es, zu verhindern, dass Entfremdungsprozesse den Lernprozess stören. Wenn Lernende das Gefühl haben, der Unterricht, die Aufgabenstellungen, die Inhalte hätten nichts mit ihnen als Person zu tun, wird Lernen zu einem mühsamen und frustrierenden Unterfangen sowohl für Lernende als auch für Lehrende.

Wenn es also gelingt, Aufgabenstellungen so zu gestalten, dass sie die Lernenden nicht nur mit linguistisch signifikantem sprachlichen Input konfrontieren, sondern auch psychologisch relevant sind, können wir davon ausgehen, dass sprachliche Information besser und nachhaltiger im Gedächtnis gespeichert wird.

Alle eben aufgezählten Belege lassen es daher sinnvoll erscheinen, Aufgabenstellungen zu konzipieren, die ...

- ... es den Lernenden ermöglichen, die sprachliche Information intensiv zu verarbeiten.
- ... bei den Lernenden das Bedürfnis wecken, etwas zu verstehen und sich mitzuteilen.
- ... mitteilungsbezogene Interaktion im Klassenzimmer initiieren.
- ... positive emotionale Beteiligung der Lernenden ermöglichen.
- ... die Lernenden über ihre persönlichen Stärken ansprechen.
- ... einer Entfremdung der Lernenden vom Unterrichtsstoff entgegenwirken.

Im Folgenden soll diskutiert werden, in welcher Weise neben den eben erwähnten Beiträgen Kieran Egans Konzept der „kognitiven Instrumente“ die Notwendigkeit von Aufgaben mit hoher psychologischer Signifikanz im

**Wenn es also gelingt, Aufgabenstellungen so zu gestalten, dass sie die Lernenden nicht nur mit linguistisch signifikantem sprachlichen Input konfrontieren, sondern auch psychologisch relevant sind, können wir davon ausgehen, dass sprachliche Information besser und nachhaltiger im Gedächtnis gespeichert wird.**

Unterricht begründen hilft. Vor allem, was die Inhalte der im Unterricht präsentierten Texte betrifft, erscheint Kieran Egans Konzept vielversprechend. Anhand von zwei Beispielen aus der Unterrichtspraxis soll gezeigt werden, wie sein Konzept dazu beitragen könnte, die psychologische Signifikanz von Aufgabenstellungen zu erhöhen.

#### **4. Kieran Egans „Kognitive Instrumente“ im Fremdsprachenunterricht**

In seinem Buch „An Imaginative Approach to Teaching“ (2005) beschreibt der kanadische Psychologe und Pädagoge Kieran Egan die Bedeutung der Vorstellungskraft (*Imagination*) für erfolgreiches Lernen.

„All knowledge is human knowledge and all knowledge is a product of human hopes, fears and passions“, stellt Kieran Egan fest und zieht daraus den Schluss: „To bring knowledge to life in students' minds we must introduce it to students in the context of human hopes, fears and passions in which it finds its fullest meanings.“ (Egan, 2005: XII)

Dies gelingt am besten, wenn die Phantasie und Vorstellungskraft der Lernenden angeregt und aktiviert wird.

Die inneren Bilder, die die Lernenden auf diese Art und Weise generieren, helfen ihnen, Informationen nachhaltig im Gedächtnis zu speichern.

Dabei unterstützen uns laut Kieran Egan so genannte „kognitive Instrumente“ (*Cognitive Tools*). Kognitive Instrumente sind „Aids to thinking developed in human cultural history and learned by people today to enlarge their powers to think and understand.“ (Egan, 2005: 219)

So wie wir Menschen in der Lage sind, komplexe physische Werkzeuge zu entwickeln, die weit über primitive Anwendungen wie das Graben von Löchern oder das Zerschlagen von Steinen hinausgehen, sind wir in der Lage, geistige Werkzeuge zu entwickeln, die unsere Wahrnehmung, unser Denken und die Aufnahme neuer Informationen prägen.

Im Laufe unserer geistigen Entwicklung eignen wir uns nach und nach unterschiedliche kognitive Werkzeuge an, die uns helfen, Informationen aufzunehmen, zu speichern und assoziativ zu verknüpfen. Die kognitiven Instrumente, die Kieran Egan aufzählt, ordnet er drei Entwicklungsphasen zu: In einer ersten Entwicklungsphase ist das kindliche Denken fast ausschließlich durch mündlichen Sprachgebrauch geprägt. In dieser Phase, die ungefähr bis zum achten Lebensjahr andauert, stützen sich Kinder vor allem auf folgende Elemente ihrer Vorstellungskraft, um zu lernen:

- Geschichten
- Metaphern
- Binäre Gegensätze
- Reim, Rhythmus und Satzmuster
- Witz und Humor
- Mentale Bilder
- Tratsch
- Spiel
- Rätsel und Geheimnisse

Wenn wir im Unterricht diese kognitiven Elemente ansprechen und aktivieren, erhöhen wir die Wahrscheinlichkeit, dass junge Lerner Informationen effizient aufnehmen und verarbeiten

können. Lehrmittel, die für Lernen-  
de dieses Alters konzipiert werden,  
sollten daher Aufgabenstellungen  
enthalten, die diese unterschiedlichen  
Werkzeuge systematisch ansprechen.  
Das folgende Beispiel aus *Ja klar!*,  
einem Lehrwerk für die Grundschule  
(Gerngross, Krenn & Puchta, 2003:  
72), zeigt, wie wichtige Lerninhalte,  
in diesem Fall Wortschatz und Gram-  
matik rund um die Themen Wohnen  
und Alltagsaktivitäten, so präsentiert  
werden können, dass zentrale kogni-  
tive Instrumente der Kinder angespro-  
chen werden.

Die linguistischen Lerninhalte werden  
nicht in Form von Bildern und Wort-  
listen präsentiert, sondern im Rahmen  
einer **Geschichte**. Die Protagonisten  
in der Geschichte sind sprechende  
Tiere, die sich wie Menschen ver-  
halten (**Metapher**). Die Gruppe der  
„bösen“, aggressiv und rücksichtslos

agierenden Tiere bricht in das Haus  
des „guten“, friedliebenden Hasen  
ein und nimmt es in Besitz. (**Binärer  
Gegensatz**). Als die Freunde des  
Hasen zurückkehren, beobachten sie  
die Eindringlinge. (**Satzmuster** Im  
Badezimmer ..., Im Wohnzimmer ...)  
Mit einer List können die Maus und  
der Hamster schließlich die Eindring-  
linge vertreiben (**Witz und Humor**).  
Das Ende der Geschichte müssen die  
Kinder selbst erraten bzw. rekonst-  
ruieren. (**Rätsel und Geheimnisse**).  
Nach der Präsentation der Geschichte  
soll sie in der Klasse von den Kindern  
nachgespielt werden. (**Spiel**)

Wenn Kinder Lesen und Schreiben  
lernen, eröffnet sich ihnen eine neue,  
anregende Welt von Texten und  
Eindrücken, die dazu führt, dass ihre  
bisherigen kognitiven Instrumente  
modifiziert und weiterentwickelt wer-  
den. Geschichten behalten als kogniti-

ves Werkzeug ihre Faszination, doch  
müssen sie jetzt realistische Elemente  
enthalten. Zeichentrickfiguren werden  
durch reale Helden ersetzt, die zwar  
immer noch Unglaubliches leisten  
und erleben, deren Geschichten aber  
einen starken Realitätsbezug haben  
(z.B. Star Trek, Superman, usw.).  
Binäre Gegensätze sind weiterhin ein  
wichtiges kognitives Werkzeug, das  
die Vorstellungskraft anregt, es wird  
aber ergänzt und erweitert durch die  
Faszination durch Extreme, die vor  
allem in dieser Entwicklungsphase  
eine wichtige Rolle spielt. Insgesamt  
listet Kieran Egan folgende kognitive  
Instrumente auf, die Kinder in diesem  
zweiten Entwicklungsstadium, in dem  
sie die Welt der Schriftsprache erobern  
(*Textkompetenz*), entwickeln:

- Realitätssinn
- Sinn für extreme Erfahrungen und die Grenzen der Realität
- Helden, Idole, Vorbilder

7  Eine Geschichte - Das Monster



- Sinn für Wunder
- Hobbys und Sammelleidenschaft
- Wissen als Produkt menschlicher Anstrengungen
- Narratives Verstehen
- Empfänglichkeit für revolutionäre und idealistische Ideen
- Fertigkeiten im Umgang mit Texten

Diese Phase umspannt einen Zeitraum von ungefähr sechs Jahren. Sie beginnt im achten Lebensjahr und begleitet die Kinder und Jugendlichen während der ersten Jahre der Pubertät. Gleichzeitig beginnen die Kinder und Jugendlichen aber auch kognitive Werkzeuge zu entwickeln, die über die eben beschriebenen Möglichkeiten die Welt zu interpretieren, hinausgehen. Jugendliche beginnen Ideen und Ideale zu hinterfragen, sie erfahren die begrenzte Gültigkeit allgemeiner Ideen und sind auf der Suche nach Wahrheit. Während sie sich noch bis vor kurzem für Ideale wie zum Beispiel den Tierschutz, soziale- oder Umweltproblemen im Sinne einer vorbehaltlosen Begeisterung engagieren konnten, beginnen sie nun diese Ideale selbst zu hinterfragen. Sie fordern Begründungen und Argumente, die sie gegeneinander abwägen und gewichten, und sie reflektieren ihre eigenen Möglichkeiten einzugreifen und in ihrer Umwelt etwas zu verändern. Die kognitiven Werkzeuge, die auf diese Weise entwickelt werden, fasst Kieran Egan zu einer dritten Gruppe zusammen. Er argumentiert dabei, dass diese Werkzeuge es uns ermöglichen, theoretisches bzw. wissenschaftliches Denken zu entwickeln. Unter dem Titel „A Tool Kit for Theoretic Thinking“ listet er folgende Instrumente auf:

- Sinn für die abstrakte Realität
- Sinn für Selbstwirksamkeit
- Sinn für die begrenzte Gültigkeit allgemeiner Ideen
- Suche nach Autorität und Wahrheit
- Meta-narratives Verstehen

Wenn wir im Fremdsprachenunterricht

vor der Aufgabe stehen, bestimmte sprachliche Phänomene präsentieren und üben zu müssen, ist es deshalb nahe liegend, jene kognitiven Instrumente anzusprechen, die es den Lernenden ermöglichen, mit Hilfe ihrer Vorstellungskraft Lerninhalte in ihr Wissen zu integrieren. Im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung geht es darum, den Lernstoff so aufzubereiten, dass er die entsprechenden kognitiven Werkzeuge der Lernenden stimuliert. Bezüglich der eben beschriebenen Instrumente sollten unter anderem folgende zwei Fragen berücksichtigt werden:

Wie können die Lerninhalte in eine narrative Form gebracht werden, in der über außergewöhnliche Fähigkeiten von Personen oder wunderbare und außergewöhnliche Ereignisse erzählt werden kann?

Wie können Lerninhalte präsentiert werden, um dabei allgemeine Ideen bzw. Prinzipien zu herauszuarbeiten, die von allgemeiner Relevanz sind? Das folgende Beispiel aus einem Lehrwerk für Jugendliche und junge Erwachsene zeigt, wie mit Hilfe eines Textes im Unterricht systematisch die kognitiven Instrumente der Lernenden angesprochen werden können.

Der Text erzählt die **Geschichte** der Berliner Familie Boro, die an einer

Fernsehshow teilgenommen hat. (**Realitätssinn**) Sie mussten auf alle zivilisatorischen Bequemlichkeiten verzichten und so wie die Bauern im Jahr 1902 leben (**Binäre Gegensätze**) Das Leben auf dem Bauernhof war extrem anstrengend und die Familie erfuhr, dass die Menschen damals jeden Tag um ihr Überleben kämpfen mussten (**extreme Erfahrungen**). Für die Fernsehzuschauer wurde die Familie zu **Helden**, die diese Herausforderung annahmen. Sie mussten lernen in dieser Situation zu bestehen (**Wissen als Produkt menschlicher Anstrengung und Suche nach Autorität und Wahrheit**). Die Erfahrungen, die sie machten, zeigen die Möglichkeiten auf, unter widrigen Bedingungen bestehen zu können (**Sinn für Selbstwirksamkeit**). Die Familienmitglieder kommentieren ihre Erfahrungen teilweise mit **Witz und Humor**.

Die Aufgabenstellungen, die an die Textarbeit anschließen, lassen die Schüler anhand des eigenen Tagesablaufs das Leben früher und heute vergleichen (**Sammeln** von Alltagsaktivitäten) und über medienkritische Aussagen zu Realityshows im Fernsehen reflektieren. (**Sinn für die begrenzte Gültigkeit allgemeiner Ideen, Meta-narratives Verstehen**) Verknüpft wird die thematische Arbeit

Plötzlich waren Streichhölzer wichtig	
1 Wie war wohl das Leben auf einem Bauernhof im Jahr 1902?	21 der Familie Sorgen: Zwei Wochen lang konnten sie nicht auf dem Feld arbeiten. Und dann war der Winter da ...
2 Die Familie Boro aus Deutschland konnte das ausprobieren.	
3 Ein deutscher Fernsehsender hat die Berliner Familie auf eine	23 Nach den drei Monaten auf dem Bauernhof war für die Boro
4 Zeitreise geschickt: Drei Monate lang mussten Ismail Boro,	24 und die sechs Millionen Fernsehzuschauer klar: Bauern im
5 seine Frau Marianne und die drei Kinder Reya, Sera und Akay	25 Jahr 1902 mussten jeden Tag um ihr Überleben kämpfen.
6 in einem alten Bauernhaus im Schwarzwald leben, genauso	26 Doch die Boro haben es geschafft. Sie sind stolz und haben
7 wie die Schwarzwaldbauern im Jahr 1902. Das Haus hatte	27 viel gelernt:
8 also keine Elektrizität, kein Telefon und natürlich auch keinen	28 „Auch wenn man nichts hat, kann man lachen und glücklich
9 Fernseher. Die Familie hatte Lebensmittel für die ersten	29 sein“, meint Marianne Boro, und ihre Tochter Sera stellt
10 Tage, aber dann mussten sie ihr Essen und Trinken selbst	30 fest: „Handy und Fernseher waren in den drei Monaten
11 produzieren. Sie mussten Kartoffeln und Gemüse pflanzen,	31 überhaupt kein Thema, aber Streichhölzer waren plötzlich
12 die Kuh melken und die Tiere füttern. Außerdem mussten sie	32 total wichtig.“
13 Butter machen und Besen und Bürsten binden. Diese Produkte	33 Auch Akay Boro hat etwas gelernt: „Jeden Tag duschen ist
14 sollten sie auf dem Markt verkaufen und ein bisschen Geld	34 überhaupt nicht notwendig. Das weiß ich jetzt.“
15 verdienen.	35 Möchte Akay gerne auf einem Bauernhof im Jahr 1902 leben?
16 Die ersten Tage auf dem Schwarzwaldhof waren noch	36 „Auf einem Bauernhof schon, aber im Jahr 1902? Da bin ich
17 gemütlich und ruhig, doch die Wochen danach waren fast	37 nicht sicher.“
18 unerträglich: Die Kartoffeleier war kaputt und man konnte	
19 die Kartoffeln nicht essen. Die Kuh war plötzlich krank und	
20 man konnte die Milch nicht trinken. Auch das Wetter machte	

Krenn & Puchta (2009: 59)

mit der Präsentation und dem Einüben wichtiger sprachlicher Phänomene, die Vorgaben aus dem Referenzrahmen umsetzen: Über den eigenen Tagesablauf berichten, das Leben früher und heute vergleichen, seine Meinung zu Fernsehsendungen sagen, Wortschatzarbeit zum Thema Alltagsaktivitäten, Präteritum von Modalverben. Dadurch, dass die Aufgabenstellungen wichtige kognitive Werkzeuge der Lernenden ansprechen, erhöht sich ihre psychologische Signifikanz. Das, was sprachlich geübt wird, ist nicht nur bedeutsam in Hinblick auf zukünftige Kommunikationssituationen im Zielsprachenland oder in Hinblick auf standardisierte Prüfungen, die abgelegt werden müssen, sondern kann im Hier und Jetzt des Klassenzimmers Bedeutung erhalten, indem die Vorstellungskraft und Fantasie der Lernenden angeregt wird. Es ist anzunehmen, dass die emotionale Beteiligung vieler Lernender intensiver sein wird als bei Aktivitäten, die auf die systematische Umsetzung von Kieran Egans Ideen verzichten. In der Folge sollten auch die sprachlichen Phänomene, die präsentiert und geübt werden, von den Lernenden länger und nachhaltiger im Gedächtnis gespeichert werden können.

## 5. Ausblick

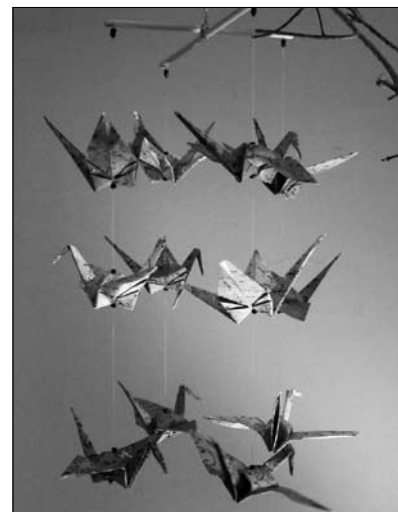
Aufgabe der Fremdsprachendidaktik ist es, Konzepte aus unterschiedlichen Bezugswissenschaften hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für die Unterrichtspraxis zu überprüfen. Es ist notwendig, Instrumente zu entwickeln, die dabei helfen können, diese Konzepte aus den Bezugswissenschaften zu evaluieren. Wie gezeigt wurde, kann ein aufgabenorientierter Ansatz helfen, theoretische Konzepte anwendungstauglich zu machen und in den Unterricht zu implementieren. Darüber hinaus erscheint es wichtig, dass Aufgabenstellungen nicht nur linguistische, sondern auch psycho-

logische Signifikanz aufweisen. Das verhindert, dass Fremdsprachenunterricht auf die Präsentation der im Referenzrahmen aufgelisteten Vorgaben reduziert wird. Psychologische Signifikanz der Aufgaben bewirkt, dass Unterricht nicht nur hinsichtlich zukünftiger Anwendungsmöglichkeiten, sondern schon im Hier und Jetzt des Unterrichtsgeschehens für die Lernenden signifikant wird.

Wie gezeigt wurde, können viele Konzepte dazu beitragen, die psychologische Signifikanz von Aufgabenstellungen zu erhöhen. Kieran Egans Konzept der kognitiven Instrumente stellt eine weitere Möglichkeit dar, Unterricht signifikanter zu machen und näher an die Bedürfnisse der Lernenden heranzuführen. Es geht darum, im Unterricht nicht nur die Sprache systematisch zu präsentieren und einzuüben, sondern darüber hinaus möglichst anregende Lernergebnisse zu ermöglichen. Für uns Lehrende entstehen dadurch zusätzliche Herausforderungen, die wir aber annehmen solltengemäß einem Grundmotto des humanistischen Fremdsprachenunterrichts, das da lautet: „Wir unterrichten Menschen, nicht die Sprache.“

## Literatur

- Butzkamm, W. (1993). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. 2. Auflage. Tübingen: Francke.
- Craig, F. I. M. (1973). A levels of analysis view of memory. In P. Pliner u.a. *Communication and effect: Language and thought*, 45-66. New York: Academic Press.
- Egan, K. (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Gardner, H. (2002). *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gerngross, G., Krenn, W. & Puchta, H. (2003). *Ja klar! Deutsch als Fremdsprache für die Grundschule*. ELI European Language Institute.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Krenn W., Puchta H. (2008). *Ideen Band 1*. Ismaning: Hueber.
- Krenn W., Puchta H. (2009). *Ideen Band 2*. Ismaning Hueber.



- Krenn, W. (2000). *Textpräsentationsformen im Fremdsprachenunterricht*. Dissertation an der Karl-Franzens-Universität Graz. [www.literature.at/webinterface/library](http://www.literature.at/webinterface/library)
- Krenn, W. (2007). Der aufgabenorientierte Ansatz als neue „Designmethode“ der Fremdsprachendidaktik. In H.-J. Krumm & P.R. Portmann-Tselikas, *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 10/2006* (pp. 13-28). Innsbruck: Studien Verlag.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller u.a. (2004). *Optimal AI*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Puchta, H., Krenn, W., Rinvoluceri M. (2008). *Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Spitzer, M. (2006). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Stevick, E. W. (1996). *Memory, Meaning & Method. A View of Language Teaching (2nd edition)*. New York u.a.: Heinle & Heinle Publishers.
- Williams, M., Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: CUP.

## Wilfried Krenn

arbeitet als DaF-Lehrer am Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten. Er ist in der LehrerInnenaus- und -fortbildung tätig und Autor von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien für den Deutsch als Fremdspracheunterricht.

Käthi Stauffer-Zahner  
Schaffhausen

## Combining Content- and Task-Based Learning at primary level: ways, reasons, challenges

*In den frühen 1990er Jahren mochte es vorübergehend so scheinen, als sei die Zeit der grossen Methodendebatten in der Fremdsprachendidaktik Englisch vorbei und ein kommunikativer Ansatz mit starkem grammatischem Unterbau habe sich als mehrheitsfähiger Kompromiss durchgesetzt. Die Diskussion hat sich jedoch inzwischen auf neue Schwerpunkte verlagert. Im Zentrum steht nun die Frage nach den zur Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen am besten geeigneten Vorgehensweisen. Das verbreitet praktizierte Unterrichtsmodell «Presentation, Practice, Production» steht heute immer stärker in der Kritik. Eines der bekanntesten Alternativmodelle ist der aufgabenbasierte (task-based) Unterricht. Die Autorin vertritt den Standpunkt, dass sich dieser in Verbindung mit einem fächerübergreifenden, inhaltsorientierten Zugang besonders gut für die Primarstufe eignet und zeigt einige wichtige Voraussetzungen auf, die für eine gelungene Umsetzung dieses kombinierten Zugangs notwendig sind. Dazu gehören unter anderem eine den Erfordernissen des Modells angepasste Progression, gezielte sprachliche Unterstützung bei der Realisierung von Tasks, die systematische Förderung von Lerntechniken und Sprachstrategien sowie gewisse Veränderungen in der Rolle der Lehrperson.*

At a teacher development seminar I attended a good fifteen years ago, the speaker cheerfully announced the dawning of a new era: The profession had now arrived in the “post-method” age, he declared, leaving behind the ideological battles and endless “paradigm shifts” of the past and teachers free to pick, mix and match whatever techniques and practices suited them best in their respective contexts.

With hindsight, it looks as if the post-method era has at least been short-lived, if not simply a myth. The informed eclectic who is free to choose – or create – whatever materials suit her or him, who has a vast repertoire of teaching techniques ready at his or her fingertips, who has sufficient time and expertise to keep up with the latest developments in the field and continually take on board what seems useful certainly does not represent the majority of foreign language teachers around the world. At primary and lower secondary level, especially in state schools, foreign languages are often taught not by specialists, but by “general practitioners” who also teach a range of other subjects. Furthermore, continuity needs to be ensured at points of transition from one level of the education system to the next (or from one teacher to the next, from one school to the other). This calls for a relatively high degree of coordination, which is usually attempted via set curricular objectives and, in most cases, set classroom materials as well.

Looking at the mainstream of ELT materials currently on the market, one might indeed conclude that the major disputes of the past have been settled and a compromise reached:

The materials all profess to develop communicative skills at the same time as placing a strong emphasis on grammar, and increasingly also on vocabulary. Mostly, they could be classified as “weak-version communicative” (cf. Richards & Rogers, 1986: 66). Whereas one might be hard-put to find a course which could be described as “audiolingual” or “grammar-translation” nowadays, a structural syllabus still underlies most published materials.

The debate, meanwhile, has moved on. Some time in the 1990’s the focus seems to have shifted away from fundamental disagreements about the nature of language proficiency and the basic psychological processes involved in achieving it to matters of syllabus design. In due course the field became increasingly concerned with “models and frameworks”; i.e. questions of procedure.

### **The PPP which is called TBL – how much do frameworks matter?**

The predominant “PPP” model (Presentation, Practice, Production) came under increasing criticism for its perceived inflexibility or inadequacy. In *Learning Teaching*, Scrivener proposed “ARC” (Authentic use, Restricted use, Clarification and focus – to be applied in any order) as a more flexible alternative (1994: 133ff.). Six years later, Kent provided an overview of five different frameworks that had all been proposed as alternatives to PPP, to which he added his own. The following table (fig.1) is an expanded

<b>70's main-stream communicative approach (PPP)</b>	<b>Jim Scrivener (ARC)</b>	<b>Jeremy Harmer</b>	<b>Michael Lewis</b>	<b>Derrin Kent (TOPIC)</b>	<b>TTT</b>	<b>Scott Thornbury (Text and Task)</b>	<b>Paul Emerson (ROLO – reformulate output lightly but often)</b>	<b>Jean Willis (TBL)</b>
	(Authentic use)	Engage		Task/Text (as vehicle for information)	Test (diagnose)		Production	
Presentation (meeting new language)	Clarification and Focus	Study	Observe	Observe form (text as linguistic object)	Teach (fill knowledge gaps)	Text	Focus and Feedback	Pre-task (introduction to topic and task)
Practice (manipulating language)	Restricted Use	Activate	Hypothesise	Prepare (thematically and linguistically)	Test (assess)	Task	Production	Task cycle (task, planning, report)
Production (,transfer' stage)	Authentic use		Experiment	Interact (Performance, outcomes)			Focus and Feedback	Language Focus (analysis and practice)
	(Clarification and focus)			Conclude and clarify form				
order of stages as above	stages in any order			order of stages as above	cycle can be repeated as needed		stages alternate	order of stages as above

fig. 1

version I have based on the one presented in his article (2001: 25-29).

Kent comments: "...we can conclude that we need to engage a need for language items, highlight language in such a way that learners respond 'Aha! I get it' and ... provide them with practice activities and communicative activities." (28). In other words, however different the models may look at first sight, everybody still seems to be doing the three P's. The only difference is in the order!

It can be reassuring for teachers attending in-service courses (especially

those who have been in the profession long enough to have witnessed the rise and fall of more than one doctrine and may be quite cynical about "the latest fashion") to have it pointed out to them that the new change of paradigm is not yet another case of throwing the baby out with the bathwater. However, as will quickly become clear to any course participant, there are wider-ranging implications to such a change of model than a mere reordering and re-labelling of stages. As Kent's original diagram further shows, the different models are situated on a continuum from presentation-led to use-led (fig.2).

The arguments in favour of a more use-led model are well known, have been much debated in connection with task-based and task-oriented methodologies, and will not be dealt with in detail here. Suffice it to mention two points briefly: Firstly, as every practitioner knows, PPP does not work in the way it is supposed to. If it did, conscientious language learners would rarely make any mistakes and would progress steadily by absorbing and applying bit by bit what they are taught. Instead, new "bits" of language, however carefully presented and extensively practised, tend to go

<b>Presentation</b>	<b>Authentic use</b>	<b>Engage</b>	<b>Observe</b>	<b>Task/ Text</b>	<b>Test</b>	<b>Text</b>	<b>Production</b>	<b>Pre-task</b>
<b>Practice</b>	<b>Restricted use</b>	<b>Study</b>	<b>Hypothesise</b>	<b>Observe form</b>	<b>Teach</b>	<b>Task</b>	<b>Focus and Feedback</b>	<b>Task cycle</b>
<b>Production</b>	<b>Clarification and focus</b>	<b>Activate</b>	<b>Experiment</b>	<b>Prepare</b>	<b>Test</b>		<b>Production</b>	<b>Language focus</b>
				<b>Ineract</b>			...	
				<b>Conclude and clarify</b>				

proactive focus on form <-----> reactive focus on form  
*accuracy* <-----> *fluency*  
*focus on form* <-----> *communicate*  
*teaching-centred* <-----> *learning-centred*

fig. 2

**Many scenarios have a project-like character, with the individual task outcomes serving as steps along the way to a larger scenario outcome such as an exhibition, a booklet, or a musical performance.**

clean out of the students' minds at the production stage or as soon as the next "bit" comes around and may not be absorbed into their spontaneous repertoire for months or years to come, if at all. Which rather suggests that – whatever the nature of the syllabus – the learners' actual progression will inevitably be cyclical. Secondly, any model based on a linear progression of language items would limit the scope for subject-matter learning and communication so severely that genuine cross-curricular teaching would become impossible. Such models are therefore *a priori* unsuitable for the CLIL classroom.

### Why go cross-curricular?

Second language acquisition research is still a relatively young science. Activity in the field centres around the gathering and interpreting of empirical data and continues to be characterised more by controversy over hypotheses than the establishment of irrefutable facts. Nevertheless, there are certain insights on which a high degree of consensus seems to exist; among them are the following:

- The acquisition of any language (whether first, second or a further one) is a process of active and creative construction rather than one of mere imitation and rote memorisation. Learners need to form and test hypotheses (and may do so consciously as well as subconsciously), even if the structures of the language are presented to them explicitly within an instructional context.
- Exposure to meaningful language input is a key condition for acquisition to take place. Most researchers and practitioners would also agree that opportunities for purposeful language use are needed for the learner to become truly fluent (Willis, 1996: 11), although there have been studies which seem to suggest

that languages can be acquired successfully even if opportunities for use are absent or delayed (Lightbown & Spada, 1999: 129).

If we accept that the decoding and encoding of meaning is at the heart of the language acquisition process, and if we also accept that this process is governed to a certain extent by laws or mechanisms outside a teacher's direct control, it follows that approaches to classroom learning must be found that place meaning at their centre. This idea forms the basis of the Communicative Approach. However, whereas in mainstream Communicative Language Teaching, subject-matter content is of secondary importance and mostly of a very general, cognitively undemanding, nature, the main criterion being that it should foster language learning, the priorities are reversed in a content-based approach: Here it is content which leads the way and language is its vehicle – a medium of instruction as much as a curricular subject in its own right.

As Brewster and Ellis (2002) observe, an approach which links foreign language learning to other subjects on the curriculum has become increasingly popular at primary level since the 1990s. There are several important arguments in favour of such an approach:

#### **Educational relevance:**

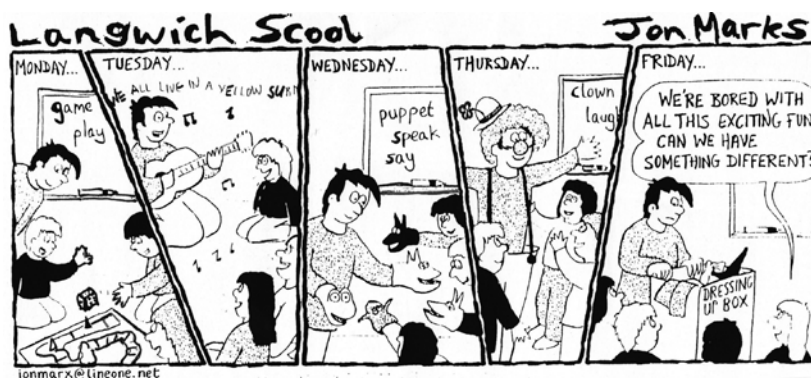
- "In order to be of value, a learning experience should contribute to a person's whole education as well as to their learning of... the language" (Williams & Burdon, 1997: 204)

#### **Immediacy:**

- Children are not very good at learning things merely for later use, and they "do not have specific foreign language needs" (Brewster & Ellis, 2002: 27). They learn best what they can use immediately in the here and now.
- Topics which are connected to the general curriculum create opportunities for real communication in the classroom. Moon (2000) makes the point that cross-curricular language learning takes account of how children learn by "involving them in activities which focus on meaning, in which they experience things at first hand using many senses,... and which capitalize on their desire to socialize and communicate with each other" (119).

#### **Authenticity:**

- On the whole, children do not need



“tourist English”. If this is covered at a later age, when travelling on their own becomes a real option, they can easily transfer to it a number of general functions that they have already learned in different contexts.

- Similarly, children who do not live in an English-speaking environment have little use for “playground English”.
- A content-based approach does not neglect general functional language for social purposes as communication in a content-based language classroom requires those, too.

**Time efficiency:**

- Creating synergies across the curriculum makes better use of the limited classroom time available.
- With a content-based approach, English lessons reinforce the learning taking place in other subjects.

**TBL as a framework for content-based learning**

Primary-level methodology as currently taught at Swiss universities of teacher education is based on a constructivist view of the learning process, by which the child is “seen as an active agent in his or her own learning, selecting, retaining and transforming information to construct knowledge which is shaped by his or her unique way of seeing and interpreting the world” (Brewster & Ellis, 2002: 30, referring to Bruner, 1983). In practice, this means that pupils are encouraged to explore subject matter, form hypotheses and draw their own conclusions.

When the upper primary English course materials, *Explorers* (Achermann *et al.*, 2006), were at the planning stage, the project team had a series of meetings with teacher educators from the field of “Mensch und Umwelt”, which comprises the subject areas of geography, science and technology,

history as well as personal, social and health education. The aim of these meetings was to explore the possibilities of basing the new three-year English course materials on an interdisciplinary approach. It soon became apparent that there were many important parallels in the ways that both sides had increasingly come to view learning in their respective fields, so that it would indeed be possible to establish cross-curricular connections that would extend beyond the sharing of content to general pedagogic principles, and – as it turned out – interestingly, even to the procedural level. Both sides attached a fair degree of importance to providing teachers with a suitable framework to structure their teaching, and the framework which the “Mensch und Umwelt” experts presented to the language experts (fig.3) showed remarkable similarities to a task-based language learning framework such as the one proposed by Willis (fig.4).

Taking those two frameworks as a starting point, the *Explorers* team designed a modular structure into

which tasks and language work could be embedded with some degree of flexibility: Each thematic *Module* consists of three or four *Scenarios* – dynamic communicative settings representing different aspects of the module topic. A scenario in turn is composed of a pre-task (called *What’s it all about?*), followed by four to six *Tasks* – step-by-step action plans leading to concrete outcomes. Language focus work takes place in a variety of ways: between tasks, integrated within a task, or occasionally even as (language discovery) tasks in their own right. Many scenarios have a project-like character, with the individual task outcomes serving as steps along the way to a larger scenario outcome such as an exhibition, a booklet, or a musical performance.

It follows that the language syllabus of the course is not based on a pre-determined grammatical progression, but instead on the definition of a repertoire of communicative language competences needed to achieve a range of outcomes. This repertoire is built up cyclically; i.e. through repeated cycles of exposure and use – as well

**“Mensch und Umwelt” framework** (translated from Gudjons in Müller & Adamina, 2000)

**1. Pre-task:**

Introduction to topic and task (exploring the topic, activating existing knowledge, highlighting useful words and phrases, understanding task instructions)

**2. Task-cycle:**

Carrying out the task

Planning the report

Reporting on the task outcome (either orally or by means of a written product)

**3. Language Focus:** analysis and practice of specific linguistic features arising from the task

**fig. 3**

**Willis’ TBL framework** (cf. Willis, 1996: 38)

1. Identifying a problem, becoming aware of a reason to act

2. Planning action

3. Realising the planned action

4. Evaluating the results of the action and what was learned through the process

**fig. 4**

as language analysis and practice – in varying thematic contexts (fig. 5).



fig. 5

Thus, a structure which the learners encounter receptively right from the start of the course may be introduced as part of a ready-made functional “chunk” to be used actively in a given situation for the first time towards the end of course year One and may first become the subject of a language focus phase at the beginning of the second year. Input always being richer than expected output, only those structures which are deemed appropriate to the learners’ level will pass through the whole cycle. Similarly, out of a total of approximately 5000 lexical items the learners encounter in spoken and written texts, just under 900 are defined as target vocabulary to be revised and practised for active use. The main purpose of pre-defining a core language syllabus is to give teachers the necessary security and ensure continuity, but is certainly not meant to preclude opportunistic focus on form when occasions arise spontaneously.

### Supporting the learner

TBLsceptics often criticise the suggestion that learners should draw freely on all of their existing language resources while completing a task as unworkable in the beginners’ or elementary-level classroom. Swan (2005: 388) after quoting Willis (1996:24) comments: “The question of where the ‘words and phrases acquired previously’ come from is not generally very clearly addressed in the TBI literature.”

Indeed, in the early stages of learning a new language, learners have very few linguistic resources to draw on and are unlikely to use the target language for much of the time while completing their tasks. Getting the product ready for the report stage may be painstakingly slow as long as the learners still depend on a great deal of monitoring

to help them get started, but they will need further support at various stages throughout the task. Task-related support can either be built into the course materials or provided on the spot by the teacher, depending on its nature. The following table (fig. 6) contains examples of both:

### Language support during the task cycle

Comprehension support	Production support
<p>Accompanying listening or reading texts with</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visuals (photos, illustrations, graphs, films)</li> <li>• Mime and gesture</li> <li>• Action, demonstration</li> <li>• Redundance, repetition</li> <li>• Pre-, while- and post-reading questions designed to focus the learners’ attention, trigger the noticing of certain language elements and stimulate the use of relevant reading / listening strategies</li> </ul>	<p>Interactive speaking in pairs and groups: Providing functional support (phrases, structures, lexis) in the form of</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• speech bubbles</li> <li>• substitution tables</li> <li>• model dialogues</li> <li>• word banks</li> </ul> <p>Teacher-learner interaction: Scaffolding learner contributions by</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• expanding</li> <li>• reformulating</li> <li>• eliciting / prompting</li> </ul> <p>Productive speaking:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sufficient preparation time</li> <li>• Explicit strategy hints regarding planning, rehearsing and delivery</li> </ul> <p>Guided writing:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentence starters</li> <li>• Writing frames</li> <li>• Charts and diagrams</li> </ul> <p>Free writing:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Process writing (practice and feedback for all the different stages of the writing process, from brainstorming to editing)</li> <li>• Using information resources such as dictionaries, grammars, the Internet</li> </ul>

fig. 6

and support. Even with the best classroom management skills imaginable, the teacher cannot be everywhere, helping everyone all the time.

To be able to complete tasks successfully, the learners therefore need to be supported in various ways by prompts, explicit strategy training and the provision of adequate self-access resources. At the pre-task stage they will have had a chance to activate previous knowledge as well as being supplied with some useful language

Modern language course materials increasingly contribute to learner training by actively promoting the use of strategies. These should include research strategies, as skilled use of information media is an important learning strategy in that it helps the learner to become more self-directed (cf. Oxford, 1990). In some cases, tailor-made resource materials (such as dictionaries, reference grammars, collections of model texts, etc.) are provided with the course. This is

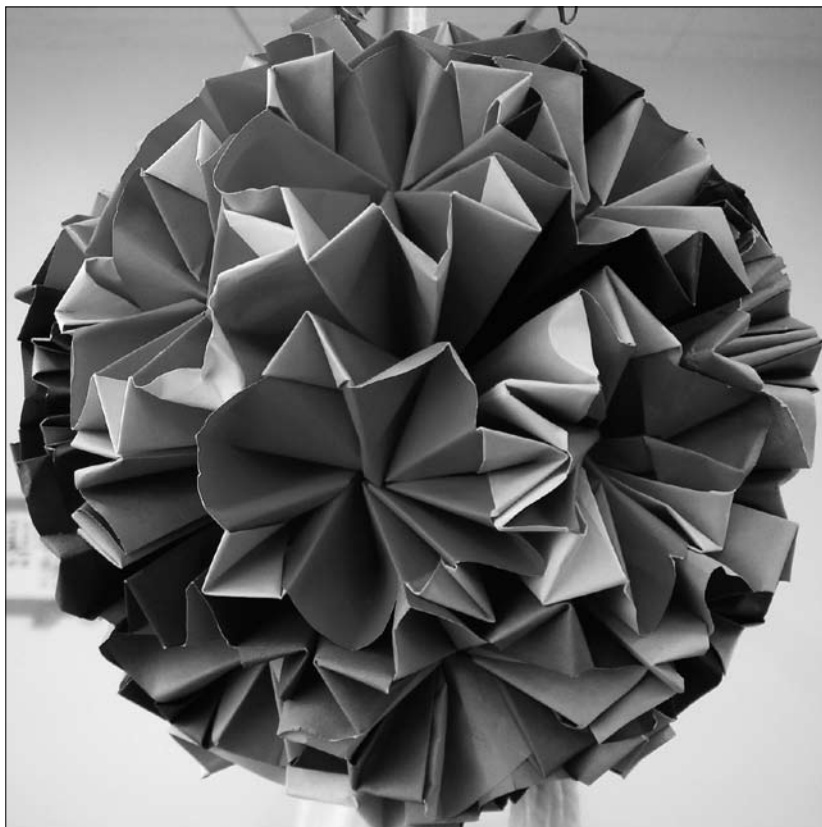
especially helpful for young learners at primary level, who may not yet be ready to tackle standard dictionaries and reference works designed for adults.

### The teacher's task

Inevitably, a change of methodology brings with it certain changes to the roles of teachers and learners. In the task-based classroom, it is not just the learners who become immersed in tasks – the teacher takes on new tasks as well. When beginning to work in this way, s/he will need to guide the learners to ensure that they are able to follow task instructions and use all the materials and resources required for the task effectively. The amount of time and effort invested at this stage may seem disproportionate to the amount of actual language learning or subject-matter learning taking place, which

can make it tempting for teachers to give up and return to a more teacher-led classroom routine. It is important, however, that they remain confident that this initial investment will pay off once the learners gain skill in working on tasks. As the learners' independence increases, the teacher can gradually reduce pro-active support, thereby becoming less and less of an "explainer" of language and more the "enabler" of language learning (terms borrowed from Scrivener, 1994: 6).

Some teachers embrace this change of role wholeheartedly and respond with enthusiasm to being offered concrete tools to help them carry out the new tasks that come with it. For others, it may take a leap of faith – one that is essential if TBL is to be made to work.



### References

- Achermann, B., Sprague, K. & Stauffer-Zahner, K. (2006-2008). *Explorers 1-3*; Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Brewster, J. and G. Ellis (2002). *The Primary English Teacher's Guide*; Harlow: Penguin Longman Publishing.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk – Learning to Use Language*; Oxford: Oxford University Press.
- Gudjons, H. in M. Müller & M. Adamina (2000). *Lernwelten Natur-Mensch-Mitwelt*; Bern: BLMV / ILZ
- Kent, D. (2001). A TOPIC-driven strategy for language lesson design – Reconciling reactive TBL principles within a proactive, syllabus-oriented ELT world. *The Teacher Trainers and Educators SIG Newsletter 2/2001* (an iatefl publication).
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (1999) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies – what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Richards, J. C. & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching – A description and analysis*. Cambridge: CUP.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann ELT.
- Swan, M. (2005). Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics 26/3*, 376-401.
- Williams, M. & R.L. Burden (1997). *Psychology for Language Teachers – A social constructivist approach*. Cambridge: CUP
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

The author wishes to thank Jon Marks ([www.jonmarks.net](http://www.jonmarks.net)) for permission to reproduce his cartoon, which first appeared in *English Teaching professional* magazine in January 2003.

### Käthi Stauffer-Zahner

is a free-lance English language teacher, teacher educator, materials writer and translator. She has worked in the field of applied linguistics for 30 years and has been involved in teacher development at primary and secondary level since 1999.

# Task-based Language Learning and WebQuest

## WebQuest as a tool for introducing TBL in teacher education

*L'autore presenta l'uso del WebQuest quale introduzione all'approccio basato sui compiti (Task-based language Learning) nell'ambito della formazione dei docenti presso il Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento (DFA) di Locarno, descrivendo l'esperienza degli ultimi nove anni e discutendo pregi e svantaggi di questo tipo di percorso didattico. Ideare un WQ è diventato sempre più facile dal punto di vista tecnico, anche grazie alle competenze informatiche degli studenti, ormai tutti in grado di caricare filmati, immagini e foto su un sito web. Per valutare le qualità di un WQ come esempio dell'approccio basato sui compiti si è fatto ricorso ad uno strumento basato sul modello Penta Pie di Westhoff, che contiene gli elementi chiave per un apprendimento efficace di una L2. Il WQ rimane uno strumento valido che dà la possibilità agli allievi di confrontarsi con situazioni realistiche e con un input linguistico autentico, anche se ci si può chiedere se il tempo richiesto dal suo sviluppo non sia sproporzionato al rendimento.*

When Babylonia started its new website [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch) in 2001, we decided to dedicate a special section of the new site to WebQuests for modern languages. The purpose of this section was to strengthen the ties with practical, but innovative, modern language teaching and give teachers and student teachers a platform where they could publish their products.

In the past nine years more than 100 WebQuests (WQ) have been published on this site, mainly for the languages German, English and French. Some of these WQs had to be removed after a period because the links were no longer correct. Most of them were developed by student teachers at the Department for Teaching and Learning of the University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (DFA/SUPSI) in Locarno. Other WQs were developed within the context of in-service training courses in Ticino. A few examples were submitted by students and student teachers from abroad.

The idea behind the development of WQs was twofold: to familiarise student teachers with modern technologies and to create a project applying the principles of task-based language learning (Stoks, 2002). In this article I will look back at our experience of using WQs in our teacher training program and briefly mention some technical and organisational elements. I will then discuss which aspects of the task-based approach have been successfully addressed and which still need further development. In the final section I will make an attempt to strike a balance between the positive and the challenging aspects of using WQ for promoting TBL.

### Technological developments and organisational aspects

Initially the WQs were created with an HTML-editor. We used either *Frontpage* or *Dreamweaver*. The WQ-template developed at San Diego State University by Bernie Dodge, who kindly gave us permission to use it, was translated and made available on the Babylonia website, from where various language versions can still be downloaded. This template was widely used not only in Ticino and Switzerland, but also in other countries. A few years ago the whole development process was hugely facilitated by the *wysiwyg* (what you see is what you get) approach on the *Questgarden* website <http://questgarden.com>. Student teachers in Locarno get a two-year subscription for \$20 and create their WQs in the online template. This is a lot easier than learning how to use *Dreamweaver* or *Frontpage*. Meanwhile other WQ development sites have been developed such as the *Zunal webquest maker* at [www.zunal.com](http://www.zunal.com).

The WQ is developed by the students, who receive one ECTS credit for it. This is an important motivator. From experience with in-service courses I know that participants often start enthusiastically, but rarely finish the WQ to the standard we require on the Babylonia site. It is possible to export the WQ from *Questgarden* and modify some aspects with a HTML-editor. At DFA/SUPSI we emphasise the content aspects in the evaluation and the grading and provide help with respect to technical support.

In recent years student teachers have also developed WQs with additional

wikis that allow their secondary school students to publish their presentations and products digitally, often in a protected (closed) environment. We used *pbworks* ([www.pbworks.com](http://www.pbworks.com)) for this purpose. WQs are developed as an example of task-based learning. However, for our upper-secondary teacher training courses we have also experimented with literary WQs, which can also be found at the Babylonia WebQuest site, but will not be further discussed in this article.

### TBL

For the introduction to TBL we present Jane Willis's model (Willis, 1996). This model starts from a so-called pre-task phase in which the students' prior knowledge is mobilised. This pre-task phase is followed by the task cycle, which consists of a phase in which students complete the task in small groups, assisted by the teacher, and then present the outcome of their efforts to the class. After these presentations there is a focus-on-form phase. During our courses we contrast the Presentation, Practice, Production (PPP) approach with Willis's TBL model and address other issues regarding TBL, such as the role of grammar. The general principles (rich input; focus on content; realistic tasks and focus on form) are generally respected by the students. They have to think of a topic for the WQ and develop it either in pairs or individually. We first introduced WQs in our courses in 2001 and after nine years it is not easy for students to choose a topic that has not already been addressed. Students hope to develop a WQ that is related to the topic addressed in the textbook in use in their training schools. However, this topic tends to be the same each year, because the WQ module is dealt with in March each year when the schools are covering that same unit from the textbook. It is not always possible for students to actually try out the WQ, because it tends to take up too much

time and because computer labs are not always available. Some student teachers in upper secondary education have used the WQ in combination with a wiki as a form of blended learning. This was often born out of necessity, because the practice teacher was not willing to make so much class time available to carry out the whole project at school.

### Language Quest Assessment tool

In our courses we use the Language Quest assessment tool developed in a WebQuest for modern languages project in the Netherlands ([www.talenquest.nl](http://www.talenquest.nl)) and Koenraad, 2001). This is a tool that helps students analyse a WQ and assess the elements related to TBL. The assessment tool is based on Westhoff's *pentapie* model (Westhoff, 2004). In this model five ingredients for effective second language learning are distinguished:

1. Comprehensible input (i+1)
2. Focus on content
3. Focus on form
4. Pushed output
5. Receptive and productive strategies

It is, however, rather frustrating that there is, as yet, no WQ on the Dutch WebQuest site or at the Babylonia site that meets all the criteria of the assessment tool and has been awarded three stars according to these criteria. Students first analyse other WQs with this tool, but tend to be too generous with their points.

In addition, student teachers are inclined to formulate tasks or activities that are not "rich" enough in terms of task involvement. They fear that the tasks are too difficult for some students in the *scuola media* (*secondary school*), which is not an unrealistic concern, since the students at the *scuola media* are usually taught in mixed ability classes. However, designing a WQ to ask students to visit a website of,

say, Euro Disney to find out the costs of a hamburger at the local McDonalds does not justify the time and energy that creating one requires.

### TBL-aspects in WQ

Looking through the collection of WQs I have noticed the following points:

- WQs for French and English are more challenging than the ones for German. It is apparently easier to develop a WQ in French or English for beginning Italian-speaking learners than for German, this being the harder language to learn for predominantly Italian mother tongue learners. In French and English WQs, there is more authentic material, the input is richer, the tasks are more challenging and the resources and sources more varied. The opportunity to make the tasks richer and offer more authentic materials and resources obviously also depends on the target group: there is big difference between a second year and a fourth year class in terms of ability. Students in Ticino often do not even reach the A2 level for German at the end of the *scuola media*. It is often hard to find authentic materials suitable for students at the A1/A2 level in this language. The levels achieved in French and English are higher: B1 for French and A2 for most students of English.
- The tasks are usually real tasks, i.e. *activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to*



achieve an outcome (Willis, 1996: 23) and not simply exercises (see Littlewood, 2004 for a discussion on the distinction between task and exercise). This is also the result of student teachers receiving feedback at the developing stage, when non-tasks are criticised by the trainers and usually changed.

- There is a tendency to strongly guide the process and to allow little space for unexpected outcomes, especially for beginners.
- Most WQs have a class presentation as their final product. Attempts to make the tasks more realistic with a product that could be used outside the classroom or the school are rare. Some examples that have been developed are WQs related to travelling. One WQ was developed with a website in which upper secondary level students created a site for visiting students from other parts of Switzerland. The other is a WQ for the planning of a class trip to a city in the UK or in Germany.
- The focus on form aspect is seldom properly addressed. Students at school carry out the WQ, but once they have completed their task and have presented their findings, there is little motivation to focus on form. This is already a problem in Willis's TBL model, if applied in a regular classroom context, but even more so when the WQ is carried out in a digital environment. Student teachers have experimented with exercises at the end of the WQ or also in the pre-task stage to offer students support or to present them with necessary linguistic tools such as grammar or vocabulary, chunks or functional language ("Redemittel") in German. They have created links to exercises created in *Word* that can be downloaded by the students carrying out the WQ. Others have experimented with *Hot Potatoes*. This program is fairly popular among student teachers, but the exercises created with this software

seldom meet the criteria of effective language learning. It is probably the ease with which these exercises can be created that make them popular, but they hardly deserve to be termed effective. The rationale behind the focus on form activities is, of course, that they are closely connected to the communicative activities. If they are treated separately they lose much of their effectiveness.

### WebQuests in the balance

Developing a WQ is not difficult once you have a clear idea of the topic you wish to address. The technical realisation has become relatively easy. Ever more students are familiar with the kind of interface found in *Questgarden*. They know how to upload pictures, photos and videos to *Facebook* or other social networking sites and this process does not differ much from that of *Questgarden*.

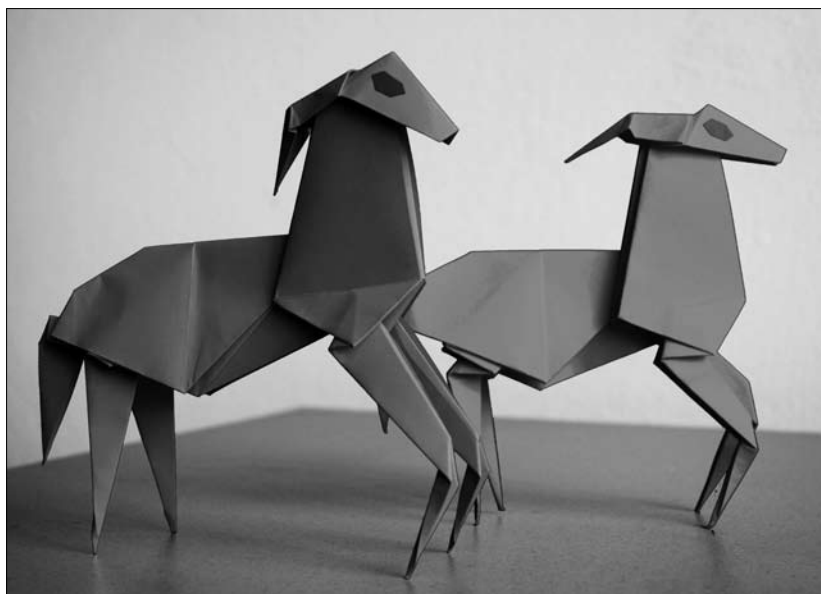
WQs have become a very popular design activity in educational institutions. There are literally thousands of WQs to be found on the Internet. Some of these are incomplete, have been published prematurely and few

have been through a quality filter. *Questgarden* claims to assess WQs and we have found WQs in their selection created by our students. The criteria, however, are not very transparent.

WQs are published on the Web and are meant to also be used by others. However, they are rarely suitable for contexts other than the one for which they were originally designed. Links may no longer be active after a while or unsuitable for another teacher's students. In *Questgarden* existing WQs can be downloaded and modified, but we have no experience with this facility.

Finding an original and suitable topic is not easy. Most topics have already been covered if you search the *Questgarden* database, although this mainly applies to English. There are far fewer WQs in French or German.

We publish the WQs developed by our students on our institute's website and on *Babylonia*, if we find them suitable. We reject very few, but this is also because we insist that the WQ meets some minimum standards in order to be published. The fact that the WQ is being published also encourages student teachers to finish it properly and to incorporate the trainer's feedback.



In spite of a number of difficulties and the considerable time and energy students have to invest in the creation of a WQ, they are largely satisfied with their final product. They often regret not having been able to use it with a class but intend to do so when they have graduated and can decide for themselves to use it. A few students, mainly in upper-secondary education, have continued developing WQs on other topics after they graduated.

### What are the effects of WQ on language learning?

This is perhaps one of the most problematic aspects of WQ. There is a strong tradition of prescribed textbooks in schools in Ticino. Textbooks are useful in many ways and can give teachers, especially beginning ones, valuable support: they can expect that following the textbook, they will adhere to the cantonal curriculum. Publishers promise that the course is an A1 or A2 course and imply that if you follow the textbook, things will be ok. Most textbooks take a dual approach and present many communication tasks, but at the same time there is a clear, underlying development of grammar. Carrying out a WQ with a class takes a couple of hours and some teachers are afraid they won't be able to get through the prescribed syllabus (to reach Unit X of the textbook, as agreed by the team in the school). We have noticed that, in spite of the fact that in our training courses we emphasize the importance of tasks, teachers tend to discuss progress in terms of grammatical categories and would typically answer a question about where they are in the textbook with a reference to a grammar point (the past tense, adverbs of frequency). WQs depart from carefully graded materials and present students with different contents that can vary between the groups of students. Using a WQ takes away a sense of security.

If you deal with a chapter from the textbook, you can assume that all students have learnt the same things, and you can set them a test on topics and vocabulary addressed in class. WQs, where students may follow different learning paths and do not learn the same things, require a different kind of assessment.

### Conclusion

Working with WQs is generally seen as a positive experience. Student teacher evaluations show that they appreciate the development of a WQ. There are, however, critical voices too. Why invest so much time in the technical realisation if you can present students with the task instructions, the procedure, the resources (links) and the evaluation criteria on a sheet of paper, ask them to find the materials on the Web and work with them to create a presentation?

The WQ has the advantage that it forces the student teacher to specify in a WQ the task, procedures and links and evaluation criteria, specify the objectives and describe the learner group and the link with the curriculum. Everything will be published on a website, so your product will be visible to others.

For the end-users of the WQ – the students in the schools – the most positive factor remains the chance to carry out real-life tasks, to access authentic materials, to work autonomously as well as having the opportunity to make their own choices and to work with the Internet and not with a textbook. If well-created, the WQ will give them a lot of exposure to authentic language, they can process language content and linguistic forms, apply strategies and produce an output in the target language. If these “pentapic criteria” (Westhoff, 2004) are met, the WQ should contribute to effective language learning.

A weak point remains the focus on

form. One can argue that not everything needs to be done or specified in the WQ itself, and that the teacher whose students carry out the WQ can decide to organise focus on form activities at the end of the WQ. Activities and exercises to address the focus on form issue have not been dealt with in a satisfactory way so far. That may be the challenge for the next few years.

### References

- Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning and Leading with Technology* 28(8), 6-9. Available at <http://babylon.k12.ny.us/usconstitution/focus-5%20rules.pdf>
- Koenraad, T. (2001). *Assessment Instrument for LanguageQuest Design*, available at <http://www.koenraad.info/CALL>
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT journal* volume 58/4, 319-326.
- Stoks, G., (2002) Webquest: task-based language learning in a digital environment. *Babylonia* 2002/1, 56-58.
- Stoks, G. (2010). WebQuests in the Training of Teachers of Modern Languages. *CORELL: Computer Resources for Language Learning* 3, 25-28 available at: <http://www.ucam.edu/corell/issues/issue-3-2010>
- Westhoff, G., (2004). The Art of Playing a Pinball machine. Characteristics of effective SLA-tasks. *Babylonia* 2004/3, 58-62.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based learning*. Harlow, U.K.: Longman Addison-Wesley.

### Gé Stoks

is a teacher trainer at the Department of Teaching and Learning of the University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (DFA/SUPSI) and a member of the Babylonia editorial team.

**Karin Haller**  
Zürich

# Aufgabenorientiertes Englischlernen auf der Sekundarstufe I

*In the canton of Zürich, new English course materials are currently being introduced at secondary level. They follow an action-oriented approach as promoted by the Common European Framework of Reference and combine complex and cognitively activating tasks with content from across the curriculum. The author carried out one such task with her secondary class and describes her observations. She came to the conclusion that competence-oriented teaching with the new materials is promising but also demanding, as it requires the teacher to take on the role of a coach who supports and challenges the pupils according to their individual competences. Since learners differ a great deal in terms of their prior knowledge, motivation and learning skills, it cannot be taken for granted that all will improve their skills simply by doing the tasks. Therefore, diagnostic competence is required to meet individual needs. In order for TBLL to succeed in practice, further conditions must be met: First, teachers should accept that grammar-based teaching does not lead to fluency. Second, they need the courage to face the challenge of a new teaching method. Third, there is a need for ‚vertical‘ harmonisation: As long as entrance tests to further schools mainly focus on correct language forms, teachers will continue to prioritise grammar-teaching.*

Standen Aufgaben nicht schon immer im Zentrum der Lektionen? Was ist neu und anders beim aufgabenorientierten Unterricht, und lernen die Jugendlichen mehr und besser mit dieser Methode? Wo bleibt die Grammatik? Solche Fragen werden von Lehrpersonen der Zürcher Oberstufe, welchen ich im Rahmen der obligatorischen Nachqualifikation Englisch an der Pädagogischen Hochschule Zürich Methoden- und Unterrichtskompetenz erteile, gestellt.

Dass es auf die Qualität der Lernaufgaben ankommt, wurde bereits in der Reformpädagogik betont. John Dewey oder Marietta Johnson propagierten beispielsweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen Sprachunterricht, bei welchem das Lernen rund um Aufgaben oder Projekte organisiert und Sprache zu Mitteilungszwecken oder zum Lösen von Problemen verwendet wurde (Oelkers, 2005). Viele der damaligen Ideen wurden in den 80-er Jahren wieder aufgenommen und durch die Forderungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens im neuen Jahrtausend weiterverbreitet. Die Empfehlung eines handlungs- und aufgabenorientierten Sprachlehrrahmens im Referenzrahmen (vgl. Europarat, 2001, S. 21) bringt in der Praxis des Fremdsprachunterrichts einiges in Bewegung.

So wurde auf Beginn des Schuljahres 2009/10 der neue Englischlehrplan für die Primar- und Sekundarstufe der Deutschschweizerkantone in Kraft gesetzt und es entstanden inhalts- und handlungsorientierte Lehrmittel, die sich an *Content and Language Integrated Learning* und *Task Based Learning* orientieren. In Zürich beispielsweise starteten im August 2009 die ersten Sekundarlehrkräfte mit dem

neuen Englischlehrmittel *Voices* und im Januar 2011 erscheint der erste Band von *Open World*, einem analogen Lehrwerk für die Oberstufe.

Diese Veränderungen, nicht zuletzt durch die Einführung des Frühenglisch vorangetrieben, kamen für die Sekundarstufe relativ schnell, und viele Lehrpersonen begannen mit dem aufgabenorientierten Unterricht, ohne die theoretischen Hintergründe des neuen Sprachlehrrahmens oder das Unterrichten nach Kompetenzen zu kennen. Nur wenige hatten Zeit, sich in den neuen Lehrplan einzuarbeiten.

Es erstaunt deshalb nicht, dass sowohl unter Lehrkräften als auch in der Öffentlichkeit die Reformen im Fremdsprachunterricht oft kontrovers und manchmal auch unsachlich diskutiert werden. Während vor allem „Theoretiker“ euphorisch von einem Paradigmenwechsel schwärmen, beobachten die andern – vorwiegend „Praktiker“ – diese Reformen skeptisch und stören sich an der ihrer Meinung nach vorschnellen Implementierung des Frühenglisch und der neuen Lehrmethoden.

## **Aufgabenorientierter Englischunterricht mit *Voices***

Aus der Sicht der kognitiven Lehr-/Lernforschung, aus welcher Lernen als aktiver, selbstregulierter, individueller und sozialer (Ko-)Konstruktionsprozess betrachtet wird, soll der Prozess des Lernens ins Zentrum rücken. Da abstrakte Regeln nicht einfach auswendig gelernt und dann automatisch angewendet werden können, müssen Aufgaben gestellt werden, die einer „kognitiv aktivierenden Aufgabenkultur“ (Reusser, 2008) gerecht werden.

Gemeint ist damit, dass im Unterricht mehr verstehens- und anwendungsbezogene Aufgaben gestellt und bearbeitet werden sollten, die in möglichst vielen Belangen der späteren Anwendungssituation entsprechen. Aufgaben sollten demzufolge nicht einfach Wissen abrufen oder die Automatisierung von Fertigkeiten unterstützen, sondern darüber hinaus einen Wissenstransfer ermöglichen.

In *Voices*, dem neuen Englischlehrmittel für die Oberstufe im Kanton Zürich, spielen komplexe, kognitiv aktivierende und klar strukturierte *Tasks* eine zentrale Rolle. Die Jugendlichen werden angeregt, durch sprachliches Handeln Probleme zu lösen. Dabei und durch gezielte Sprachbetrachtungen erarbeiten sie in Kooperation mit der Lehrperson und den andern Lernenden neues Sprachwissen. Das Lehrmittel unterstützt somit einen handlungs-, aufgaben-, kompetenz- und zielorientierten Unterricht. Im Vordergrund stehen spannende Inhalte, die es zu erforschen gibt. Im ersten Buch sind es zum Beispiel die Themen Fotografie, Musik oder Naturkatastrophen.

In jeder Unit gibt es zwei *Tasks*, Problemstellungen gewisserweise, die nach dem Modell von Willis (1996) aufgebaut sind. *Task* wird von den Autoren folgendermassen definiert: "A *Task* in language learning is a series of actions carried out to achieve an outcome, where learners use language to convey meaning. The assessment of a *Task* is in terms of its outcome. Learners are enabled to take a part in assessing the quality of the outcome" (Working with *Voices*<sup>1</sup>, S. 3).

Zentral ist das Sprachhandeln in einem authentischen Kontext, um ein Ziel zu erreichen. „Outcomes“ oder Produkte können mündliche Präsentationen, eine Darstellung der Resultate einer Umfrage oder eine Filmbeurteilungen sein. Sprachbetrachtungen und Grammatikübungen nehmen eine untergeordnete Rolle ein, haben aber dennoch einen festen Platz. Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt,

über die Sprache und ihr eigenes Lernverhalten nachzudenken und sie werden angeleitet, verschiedene Lernstrategien bewusst anzuwenden. Die inhaltsfokussierte Arbeit fördert das eigenständige und zielorientierte Lernen: Zu Beginn jeder Unit gibt es beispielsweise eine Einstiegsseite, wo die inhaltlichen und sprachlichen Ziele der Unit bekannt gegeben werden und das Vorwissen der Lernenden aktiviert wird. Am Schluss der Unit können sich die Jugendlichen in einem Checkpoint selbst beurteilen.

#### Ein Beispiel aus dem Unterricht: Ein Photoporträt

Um selbst zu erfahren, wie aufgabenorientierter Unterricht funktioniert, bearbeitete ich mit meiner zweiten Klasse des höheren Kompetenzniveaus einige *Tasks* aus *Voices*. Die Jugendlichen ohne Frühenglisch lernten seit dem ersten Oberstufenjahr Englisch mit *Non-Stop English*, das nach einem

schwachen kommunikativen Ansatz (vgl. Howatt, 1984) aufgebaut ist und einen starken Fokus auf Grammatik hat. Vom Französischunterricht mit *Envol* waren die Lernenden jedoch gewohnt, mit semi-authentischen, also nur wenig simplifizierten Texten zu arbeiten. Der Grossteil der Jugendlichen war leistungsstark, motiviert und geübt, selbständig oder in Gruppen zu arbeiten.

Anhand einer Aufgabe aus *Voices* stelle ich im Folgenden dar, wie die praktische Umsetzung eines *Tasks* erfolgte. Ich wähle den ersten *Task* aus der ersten Unit, bei welchem die Lernenden in sieben Schritten angeleitet werden, ein Fotoporträt über eine ihnen nahestehende Person herzustellen.

Zuerst (*Step 1*) galt es, in 3-er Gruppen drei kurze Beispieltexzte zu lesen. Jedes Gruppenmitglied musste einen Text lesen und diesen dem entsprechenden Bild zuordnen. Abbildung 1 zeigt die Anleitung zum *Task* sowie einen der Beispieltexzte.

**Someone I care about**

You're going to make a photo portrait of someone important in your life. You will start by looking at the project that the youngsters in Hawaii did.

**1** The texts below are the comments which the young photographers in *Project Focus Hawaii* wrote about the people they portrayed.  
Form groups of three. Each of you reads one of the texts.  
Find the photograph of the person described in the text.

★ **Rico, age 11** My dad is a funny dad. Every time I'm down, he makes me laugh and every time I need him, he is there for me. When my mom says no about something, he says yes. He's got great stories too, about when he was my age. He tells me about how he grew up.

Abb. 1: *Voices 1*, S. 8

Die drei authentischen Textvorlagen schienen meine Klasse sehr anzusprechen, jedenfalls mehr als die Arbeitsanleitung; viele stürzten sich sofort auf die Texte, ohne vorgängig zu überprüfen, was überhaupt der Auftrag war. Die Anleitung zur Herstellung des Posters ist ziemlich ausführlich und beinhaltet sieben Einzelschritte. Viele Lernende sind es nicht gewohnt, Arbeitsanweisungen genau zu lesen und zu befolgen. Das exakte Lesen verlangt einen gewissen Effort, den nicht alle immer aufzubringen bereit sind, und viele Schülerinnen und Schüler gehen zudem davon aus, dass die Lehrperson sowieso noch einmal alles erklärt. Geringe Fremdsprachkenntnisse sind sicher eine zusätzliche Hürde. Einige Gruppen lösten *Step 1* sehr souverän und zielstrebig. Andere brauchten auch deshalb länger Zeit, da bereits die Entscheidung, wer welchen Text lesen und präsentieren sollte, zu Diskussionen führte.

Die Texte sind zwar nicht sehr anspruchsvoll, enthalten aber doch einige unbekannte Wörter. Einige Lernende haben auch in der Muttersprache Mühe beim Lesen, und sie sagen schnell, sie hätten einen Text verstanden. Andere glauben, einen Text erst verstehen zu können, wenn sie jedes einzelne Wort übersetzen können. Es stellt für viele eine Schwierigkeit dar zu erkennen, wann die Hauptinhalte eines Textes erfasst sind. Erst durch das Thematisieren und konkrete Anwenden von Lesestrategien lernen sie, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren.

Einzelne meiner Klasse brauchten auch Unterstützung bei *Step 2*, wo sie den kurzen Text nochmals lesen, sich Notizen dazu machen und den andern aus der Gruppe die Person aus ihrem Text vorstellen mussten. Die Mehrheit präsentierte ihre Person selbständig. Beim kooperativen Suchen nützlicher Sätze und Redewendungen für eine Personenbeschreibung (bei *Step 3*) arbeiteten die Gruppen erneut unterschiedlich zielbewusst. Es handelte sich hier um eine Vorbereitung zum

Schreiben, und wieder hätten viele am liebsten zu schreiben begonnen, ohne zuerst nach Ausdrücken zu suchen. Da die notwendige Eigeninitiative zum selbständigen Nachschauen in Referenzbüchern teilweise fehlte, wurden bei der Erstfassung (*Steps 4* und *5*) mehrheitlich bereits bekannte Strukturen und Redewendungen wie beispielsweise „Her favourite food is pizza“ verwendet (vgl. Abb 2). Es war spannend zu beobachten, wie leicht es andern fiel, den Beispielstexten passende Ausdrücke wie „My dad is a funny dad. Everytime I’m down he makes me laugh“ herauszupicken und gekonnt in ihren eigenen Text einzubauen.

dlich? Sind die Sätze in einer logischen Reihenfolge? Haben die Verben in der dritten Person Einzahl ein s? Stimmt die Rechtschreibung, oder gibt es allfällige Missverständnisse? Indem die Lernenden andere Texte kritisch beurteilen, lernen sie auch ihre eigenen Texte dementsprechend aufzubauen, reflektieren ihren Sprachgebrauch und erweitern ihre Sprachkompetenz. Die Resultate dieses attraktiven Settings waren jedoch sehr gemischt. Obwohl die Jugendlichen Peerfeedback aus dem Deutschunterricht kennen, war es nicht einfach für sie, explizit auszudrücken, was im fremden Text noch verbessert werden könnte. Ihre

**5** The portrait should be a small poster made up of a good photograph and some text. Use the following resources for help.

- *Project Focus Hawaii* materials
- *Speaking Support* → *Describing people and relationships* (LG p. 154) and *Writing Support* → *Portraits* (LG p. 226)
- your notes from Step 3
- the language support below.

Write a draft text about the person you’ve chosen, in the style of the Hawaiian youngsters.

He/She is like a ... to me.  
 She/He is known as ...  
 He/She likes making .../going .../telling ...  
 She/He makes me laugh/cry/care/wonder ...  
 He/She teaches/taught me how to swim/play the piano ...  
 When she/he goes out/on holiday, I/we ...

**Abb. 2: Voices 1, S. 9**

Bei *Step 6* wurden die Lernenden erneut aufgefordert, 3-er oder 4-er Gruppen zu bilden. Jeder Schüler und jede Schülerin las den Text eines Kameraden und verfasste dazu ein Feedback. Laut der Anweisung sollte zuerst auf den Inhalt geachtet werden: Ist der Text spannend, wäre es interessant, diese Person zu treffen? Passt der Text zum Bild? In einem zweiten Schritt sollte auch den Formen Beachtung geschenkt werden: Ist alles verständlich?

Rückmeldungen waren fast durchwegs positiv und lobend. Zweifellos waren die Texte über Geschwister, Freunde oder Eltern schön und einfühlsam geschrieben, aber dennoch hätte ich mir von diesem Feedback und der anschließenden Zweitfassung mehr erhofft. Ich forderte die Schülerinnen und Schüler deshalb auf, nochmals Zeit und Energie in die Überarbeitung des Textes und die Herstellung des Endprodukts (*step 7*) zu investieren.

### **Nikolas**

*A very important person in my life is my brother Nikolas. He's 16 years old. His nickname is Nicki. He isn't like a normal brother. He's like a very good friend for me. When I have problems, he always helps me when he can and looks through me. He's very tall and athletic. He likes to go to the sea and row. Every time he makes me laugh. When I grew up he taught me how to swim, how to row and how to use a mobile. When he goes out on holiday, he never forgets the sunglasses and the suncream.*

Stephanie, 14

Die Jugendlichen fanden die Aufgabe toll und abwechslungsreich, und für mich war es interessant zu beobachten, wie die Einzelnen an diesen *Task* herangingen. Ich freute mich an der Vielfalt der Fotoporträts und entschied, sie nur formativ zu beurteilen, d.h. mit dem Ziel, den Lernprozesses zu unterstützen. Jeder Jugendliche erhielt auf formaler und inhaltlicher Ebene eine Rückmeldung, in der ich auf ein paar wenige Punkte hinwies, auf die bei einem nächsten Text geachtet werden sollte. Zudem teilte ich jedem mit, welche Wörter oder Wendungen in der persönlichen Merkleiste notiert und gelernt werden müssten. Zu einem späteren Zeitpunkt mussten die Jugendlichen ohne Hilfsmittel einen ähnlichen Text verfassen, welcher dann summativ beurteilt, also benotet wurde.

Als ich die Fotoporträts in meinen Kursen für die obligatorische Nachqualifikation zeigte, hätten die Reaktionen unterschiedlicher nicht sein können: Ein paar Lehrkräfte waren so begeistert von den Plakaten, dass sie diese Aufgabe auch mit ihren Klassen sofort durchführten. Anderen fielen sogleich die Rechtschreib- und Grammatikfehler auf, und ich musste erklären, weshalb es da noch einige Ungereimtheiten gab, und inwiefern diese Texte den *Interlanguage*-Stand der Lernenden abbilden. Ich betonte, dass es hier primär um den Inhalt gehe, auch wenn einzelne Fehler selbstverständlich im Unterricht thematisiert werden müssten. Es gehe hingegen nicht darum, den ganzen Text zu korrigieren, damit die Reinschrift

dann fehlerfrei sei. Das Ziel sei, dass die Lernenden daraus lernten. Meine Antworten konnten die Skeptischen jedoch nicht gänzlich überzeugen.

### **Vielfältige Herausforderungen**

In jeder Klasse sitzen Schülerinnen und Schüler mit beträchtlichen individuellen Unterschieden sowohl in kognitiven Bereichen wie der Sprachkompetenz, aber auch in andern Bereichen wie Motivation oder Sozialverhalten. Vieles ist unvorhersehbar, und in jeder Unterrichtssituation muss die Lehrperson innerhalb kürzester Zeit Entscheidungen treffen und ständig nach der guten Passung suchen. Unterrichten ist deshalb eine hochkomplexe Aufgabe.

Gute *Tasks* ermöglichen es, mit Problemen der Heterogenität umzugehen, da dort jeder auf seinem individuellen Niveau arbeiten kann. Gute Lernaufgaben sind die Voraussetzung, nicht aber die Garantie für effizientes Lernen. Es muss eine Lernkultur entstehen, in welcher das Handeln mit der Sprache und nicht die Grammatik im Zentrum steht, also nicht das Auswendiglernen abstrakter Regeln sondern die pragmatische Weiterentwicklung von sprachlichen Vorlagen. Die Englischlehrkraft ist nicht mehr in erster Linie die Person, welche den Jugendlichen die Sprache und deren strukturierbares Regelsystem „erklärt“ und allen Lernenden die gleiche tägliche Ration einlöffelt, sondern sie befindet sich in einer Rolle eines Lerncoaches, der individuelle Lernprozesse initiiert und begleitet.

Lehrkräfte müssen ihr Handeln adaptiv sowohl auf Klassen- wie auch auf Schülerebene den jeweiligen Bedürfnissen anpassen. Dies erfordert eine hohe diagnostische Kompetenz, denn es geht darum, den Stand der Lernenden zu erfassen und jeden Einzelnen individuell zu fördern und zu fordern. Es kann nicht den Schülerinnen und Schülern überlassen werden, wovon und wie viel sie in einer Stunde profitieren. Kooperative Lernformen müssen klar und sorgfältig eingeführt, begleitet und evaluiert werden. Während Lernende mit geringer Lernmotivation von klaren Strukturen profitieren, können motivierte auch in offeneren Lernumgebungen eigenständig und selbstreguliert lernen (Helmke, 2009).

In einem Fremdsprachunterricht, bei welchem Grammatik- und Regelwissen im Zentrum stehen, hat man die vermeintliche Sicherheit, die Kontrolle über die Lernprozesse zu haben. Neuer Stoff wird eingeführt, geübt, geprüft und abgehakt. Abgehakt und oft auf die Seite gelegt, obwohl die Formen im kreativen Sprachgebrauch selten richtig angewendet werden. Ist der Stoff „durchgenommen“, kann die Verantwortung an die Lernenden übergeben werden. Beim kommunikativen Fremdsprachunterricht, in dem es in erster Linie um Bedeutungsinhalte geht, ist es anspruchsvoller, Lernfortschritte festzustellen und zu beurteilen, was und wieviel die Lernenden aus der vergleichenden Reflexion zwischen Sprachen tatsächlich profitieren. Die Kompetenzbeschreibungen des Referenzrahmens geben zwar Anhaltspunkte, bleiben aber verglichen mit den harten Facts linguistischer Regeln vage.

### **Voraussetzungen für einen erfolgreichen aufgabenorientierten Unterricht**

Voraussetzungen für einen erfolgreichen aufgabenorientierten Unterricht

sind sowohl ein hohes Engagement der Lehrenden wie auch sachlich-fachliche und pädagogische Expertise. Viele Faktoren, allen voran die Lernaufgabe und das Handeln der Lehrkraft bestimmen, ob und in welchem Mass die Lernenden kognitiv aktiviert werden und ihr Wissen erweitern und differenzieren können.

Ein Sekundarlehrer aus einem meiner Kurse meinte, viele Lehrpersonen seien noch zu stark in der alten Methode verhaftet und hätten Widerstände gegen Veränderungen – man müsse sich auf das Neue einlassen, zuversichtlich sein und darauf vertrauen, dass die Kinder lernen: „Man muss es fließen lassen.“ Er meinte damit, dass im inhaltsorientierten kommunikativen Unterricht Lernfortschritte auf der sprachlichen Ebene stattfinden, auch wenn diese nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Lehrkräfte könnten gelassen darauf verzichten, mündliche Äusserungen während einer Diskussion hinsichtlich der formalen Korrektheit zu korrigieren. Zudem müsse nicht jedes inhaltliche oder sprachliche Detail auf Anhieb verstanden sein, da viele Themen und Formen zu einem späteren Zeitpunkt

wieder aufgegriffen werden. Mit diesen Feststellungen hat er zentrale Punkte des aufgabenorientierten Unterrichts erfasst.

Damit sich eine aufgabenorientierte Unterrichtskultur in der Praxis durchsetzt, braucht es drei Voraussetzungen: Erstens das Eingeständnis, dass der grammatikorientierte Unterricht das Ziel des flüssigen und freien Sprachgebrauchs nicht erreicht. Zweitens brauchen Lehrpersonen Mut, um dem Anschein nach bewährte Konzepte über Bord zu werfen und neue Wege zu beschreiten ohne die Garantie, dass diese zum Ziel führen. Drittens kann sich eine neue Lernkultur erst dann etablieren, wenn bildungspolitische Harmonisierungen stattfinden, damit auch die Abnehmer der Schulabgänger kommunikative Kompetenzen mehr gewichten. Solange zum Beispiel bei Aufnahmetests primär formale Richtigkeit geprüft wird, werden die Lehrpersonen ihre Unterrichtsziele weiterhin nach diesen ausrichten, auch wenn grammatikorientierter Unterricht tendenziell langweilig ist. Was den Fremdsprachunterricht für Lernende und Lehrpersonen hingegen attraktiv und lebensnah macht, ist

die Auseinandersetzung mit für die Schülerinnen und Schüler relevanten Themen.

### Anmerkung

<sup>1</sup> Informationsbroschüre zum Lehrmittel mit Hinweisen zu Grundsätzen der Methode, dem Aufbau des Lehrmittels und zu dessen optimaler Nutzung.

### Bibliographie

- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: Kallmeyer.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München: Juventa.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: Meyer, M., Prenzel, M. & Hellenkamps, S. (Hrsg.) *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9*, (S. 219-237). Wiesbaden.
- Stotz, D. & Suter, C. (2009). *Voices 1. English for secondary schools. Course Book*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Keller-Bolliger, R. & Stotz, D. (2009). *Working with Voices*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

Wir danken dem Lehrmittelverlag Zürich für die Erlaubnis zum Abdruck der Lehrmittelauszüge.

### Karin Haller

unterrichtet seit 1993 auf der Sekundarstufe I. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule Zürich im Fachbereich Englisch und studiert im 10. Semester Pädagogik und Anglistik an der Universität Zürich.



Marianne Jacquin  
Genève

## Lire des textes informatifs en classe: quels apprentissages?

Des stratégies de lecture à l'approche actionnelle de textes

*Die Autorin geht der Frage nach dem Einfluss didaktischer Ansätze auf das Leseverhalten von Genfer Gymnasialschülern nach. Im vorliegenden Artikel kontrastiert sie zwei Unterrichtsmethoden zum Lesen informativer Texte. Die erste setzt den Akzent auf das Unterrichten von textsortenspezifischen Lesestrategien, die zweite orientiert sich am Konzept des aufgabenbasierten Unterrichts (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen). Die Analyse von Schülerinteraktionen zeigt, dass die Schüler sich je nach Aufgabentyp mehr oder weniger intensiv mit dem Text auseinandersetzen, sich auf unterschiedliche Textstellen konzentrieren und verschiedene Lesestrategien anwenden. Das Lesen in einer „authentischen“ Aufgabe im Hinblick auf eine Schreibproduktion und die Probleme, denen die Schüler sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben begegnen, deuten auf die Grenzen der „strong version“ (Ellis, 2003) des aufgabenbasierten Unterrichts hin.*

### Introduction

Quels sont les dispositifs didactiques qui permettent de progresser dans l'apprentissage de la lecture en allemand L2? C'est la question centrale à laquelle nous aimerions donner des pistes de réponses à travers une recherche en cours portant sur l'enseignement-apprentissage de la lecture de textes informatifs dans quatre classes du 11<sup>ème</sup> degré au Collège de Genève. Dans une précédente étude menée dans des classes du 9<sup>ème</sup> degré au secondaire obligatoire (Jacquin, 2010) nous avons mis en évidence les limites d'un enseignement explicite de stratégies de lecture lorsque celui-ci fait abstraction de la situation spécifique d'un apprenant en L2 et du genre de textes lus. L'influence du type de tâches proposées aux élèves sur la construction du sens d'un texte a également pu être démontrée (Jacquin, sous presse). A partir de ces constats, nous avons inséré la suite de nos recherches dans le contexte des débats actuels menés autour du Cadre européen des langues (CECR, 2001) en nous focalisant plus particulièrement sur la notion d'approche actionnelle et de sa mise en pratique en classe sous différentes formes (p.ex. Nunan, 2004, Willis, 2007). Nous avons plus précisément cherché à savoir ce qui est enseignable dans différents dispositifs didactiques et quelles sont les démarches des élèves en fonction de l'approche mise en œuvre par l'enseignant. L'enjeu nous semble en effet de constituer, à terme, une base empirique au paradigme actionnel, au-delà des injonctions à modifier les pratiques enseignantes. Dans cette contribution nous allons, plus modestement, présenter une

analyse du travail de deux groupes d'élèves lisant des textes informatifs selon deux approches contrastées.

### Enseigner et apprendre la lecture en classe: dispositifs didactiques contrastés

Les questions de recherche suivantes ont guidé notre analyse: Quelles sont les dimensions de l'objet d'enseignement «lecture en L2» enseignées et travaillées par les élèves selon le dispositif didactique mis en place? Dans quelle mesure la ou les tâches proposées influent-elles sur le degré d'investissement dans les textes? Ou autrement dit: quel type de compréhension du texte permettent-elles d'atteindre?

Ces questions nous ont amené à construire un dispositif de recherche qui met en évidence deux approches. La première s'insère dans le paradigme de l'enseignement des stratégies de lecture, issu des années 80 et qui continue à avoir un impact important dans la formation et dans les pratiques des enseignants. Sont cependant enseignées des stratégies de lecture générales, dites de «bon lecteur», sans prise en compte de la diversité des genres textuels auxquels elles sont censées s'appliquer (Jacquin, 2010). Nous avons par conséquent proposé aux enseignants et aux élèves des activités qui permettent d'enseigner des *stratégies de lecture propres au genre texte informatif*. La deuxième approche s'inspire de l'approche actionnelle (CECR, 2001, chap. 2.1., p.15/16). Nous avons pris le concept de tâche dans son acceptation large

(task-based language teaching, «strong version», Rod, 2003) dans le but de contraster une approche centrée davantage sur l'objet d'enseignement autonome, isolée de la lecture avec une approche travaillant la lecture de manière intégrée, en vue d'une tâche de production. Ce qui nous intéresse ici, ce n'est pas de démontrer la supériorité de l'une ou de l'autre approche. Nous ne prétendons pas non plus qu'elles sont contradictoires. Mais notre objectif est celui de cerner, quels aspects de la lecture chacune d'entre elle permet de travailler dans un contexte scolaire.

Le tableau ci-dessous donne un aperçu des principaux aspects des deux approches et nous permettra d'explicitier plus en détails les caractéristiques des deux dispositifs. Nous renvoyons le lecteur intéressé par le déroulement détaillé à l'encart didactique (dans ce même numéro).

**Tableau synoptique des deux approches didactiques et du déroulement des activités**

	<b>Approche par enseignement de stratégies de lectures (AES)</b>	<b>Approche actionnelle (AA)</b>
Phase 1	Enseignement explicite de stratégies de lecture et de connaissances liées au genre textuel;	Introduction d'une tâche de production à partir d'une lecture et mise à disposition d'un texte modèle;
Phase 2	lecture, en groupes, de textes informatifs (villes allemandes), guidée par des exercices.	lecture, en groupes, de textes informatifs (villes allemandes) orientée vers la production d'une page de programme dans un magazine de voyage.
Phase 3	Correction des exercices, retour sur les stratégies de lecture mises en œuvre.	Présentation des productions élèves, évaluation orale par les pairs et l'enseignant.

La caractéristique principale de l'approche par enseignement de stratégies de lectures (AES) consiste en une intervention de l'enseignant sous forme d'un enseignement *ex-*

**Ce qui nous intéresse ici, ce n'est pas de démontrer la supériorité de l'une ou de l'autre approche. Nous ne prétendons pas non plus qu'elles sont contradictoires. Mais notre objectif est celui de cerner, quels aspects de la lecture chacune d'entre elle permet de travailler dans un contexte scolaire.**

*plicite* des stratégies en lien avec le genre lu. L'enseignant nomme les stratégies à employer, les illustre par la lecture guidée de passages d'un texte informatif sur l'Allemagne et co-construit ainsi la compréhension avec les élèves. Dans un deuxième temps, les élèves sont amenés à lire, de manière autonome, des textes du même genre (sur les villes de Berlin et Hambourg). Ils abordent cette lecture à l'aide d'exercices qui permettent de dégager les thèmes centraux du texte, d'en extraire quelques informations

En outre, les élèves indiquent, pour chaque information trouvée, quelle stratégie de lecture ils ont utilisée et quels passages du texte font obstacle. L'objectif ici est de développer leurs capacités métalinguistiques.

Le dispositif de l'approche actionnelle (AA), contrairement à celui qui vient d'être décrit, privilégie une tâche plus ouverte. Le CECR définit une tâche comme étant «toute visée actionnelle que l'auteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé» (p.20). Nous avons réinterprété l'idée d'action dans le contexte de la lecture comme un «agir» avec des textes, c'est-à-dire comme une utilisation des textes non pas tant comme support pour apprendre à lire (approche AES) mais comme outils au service d'une situation de communication «authentique», dans notre cas une production de texte orientée vers un destinataire défini. Dans une première phase, l'enseignant introduit la lecture en expliquant sa fonction pour la production – la prise d'informations en vue de la production d'une page de programme de voyage en Allemagne destiné à être publié dans un magazine de voyage. Il lit ensuite, avec les élèves, un texte modèle fournissant des éléments de langue nécessaires à la rédaction. Dans une deuxième phase, les élèves sont amenés à lire les textes cités ci-dessus de manière autonome. Ils disposent d'une série d'exercices, conçus comme aide à la compréhension du texte, dont ils peuvent se servir librement pour clarifier certains détails du texte qu'ils estimeraient important à comprendre en vue de la production. Une troisième phase est consacrée à la présentation des productions des élèves, discutées en classe. Celle-ci fait l'objet d'une évaluation informelle de la part de l'enseignant aussi bien sur le plan du contenu que de la forme du texte. C'est ici l'occasion de retravailler quelques aspects de langue qui posent problème

de manière récurrente. On peut mettre les trois phases décrites en relation avec les étapes décrites chez Nunan (2004: 34). Il y a certes, comme il le préconise, dans notre dispositif AA un accent particulier sur la langue et – de manière *implicite* – sur les stratégies de lecture. Mais – et c’est ce qui différencie l’approche de l’AES – la tâche de lecture proprement dite est *subordonnée* à la tâche de production. Si des savoirs linguistiques et/ou des stratégies de lecture générales sont de fait mobilisées, elles ne font pas l’objet d’un rappel ou d’un enseignement explicite de la part de l’enseignant. La lecture remplit, dans les deux cas, une fonction différente. Support d’apprentissage dans le premier («pedagogical task») elle devient un moyen au service de la production, se rapprochant ainsi d’une tâche authentique («target task») (Nunan, 2004).

### **Lire pour comprendre, lire pour produire, lire pour apprendre ... mais apprendre quoi?**

Dans les paragraphes suivants, nous présentons l’analyse du travail de deux groupes d’élèves, le premier travaillant dans le dispositif AES, le deuxième en AA, selon les axes suivants: quel est, de manière générale, le travail accompli par les élèves? De quelle manière la tâche ou les exercices ciblés orientent-ils la lecture? Plus précisément, quels sont les passages du texte sur lesquels la tâche permet de focaliser? Quels sont les effets de cette focalisation sur la profondeur de compréhension? Quels obstacles les élèves rencontrent-ils et quel est l’impact de ces obstacles sur l’accomplissement de la tâche? Et finalement, qu’ont-ils compris du texte lu? Les réponses à ces questions devraient nous permettre de saisir l’objet d’apprentissage investi par les élèves selon le dispositif dans lequel ils évoluent.

### **Le travail accompli par les élèves**

Les deux groupes d’élèves disposaient de 2x45’ pour lire les deux textes proposés (Berlin et Hambourg) selon les deux approches décrites ci-dessus. Qu’ont-ils réussi à faire effectivement? Quels choix ont-ils fait quant à la lecture et aux exercices?

Le premier groupe (AES) lit un seul texte, celui de Berlin, de manière approfondie, à l’aide des exercices proposés. Les élèves passent parfois beaucoup de temps à comprendre un passage ou une phrase précise. Le deuxième groupe (AA) parcourt, de manière plus globale, les deux textes en se lançant directement dans la production du programme de voyage. Les deux activités, lecture et production, sont menées parallèlement, les informations nécessaires pour la production sont d’emblée isolées du texte, fournissant la trame du contenu. Une partie importante du temps est consacrée à la discussion sur les moyens linguistiques pour la production ainsi qu’ à la recherche d’idées complémentaires «hors texte». La tâche joue ici bien évidemment un rôle central. Les élèves du deuxième groupe (AA) ne peuvent pas faire l’économie d’une lecture des deux textes puisqu’ils doivent composer un

programme de voyage incluant la visite des deux villes. L’enjeu du premier groupe (AES) étant celui du degré de compréhension du texte à atteindre à l’aide des exercices, travailler sur un seul texte leur semble envisageable. Mais regardons quelles conséquences ces choix ont sur la manière de lire, en termes d’investissement des passages et d’approfondissement de la compréhension.

### **Des focalisations sur le texte «Berlin» différentes selon le projet de lecture induit par les tâches**

Les deux groupes ont travaillé, dans des perspectives différentes, sur le texte sur Berlin que nous reproduisons ici dans son intégralité. Des explications de vocabulaire ont été données aux élèves du deuxième groupe (AA), alors que le texte de ceux du premier groupe (AES) en contenait moins et exclusivement en allemand, étant donné que l’enjeu était d’employer des stratégies de lecture. Les parties mises en évidence dans le texte correspondent aux passages investis par les groupes. Le lecteur trouvera en italique les mots et phrases travaillés par le premier groupe, en gras les passages investis par le deuxième groupe,



en souligné ceux mentionnés par les deux groupes.

Regardons d'abord comment procède le premier groupe (AES) dans le cadre de l'exercice de recherche des

principaux thèmes. Se basant sur les stratégies de lecture des sous-titres et mots-clés, les élèves repèrent, en six minutes, les thèmes suivants: la ville de Berlin en général, sa culture, son histoire, les changements, la séparation par le mur, le tourisme, le chômage, l'architecture. Lors de cette première lecture, plusieurs obstacles lexicaux apparaissent (*geschichtsträchtig, Gebäude, Veränderung, Teilung*) résolu par une mobilisation coordonnée de plusieurs stratégies de lecture d'ordre lexical (mots dérivé), et textuel (co-texte, connaissances historiques sur Berlin). La relecture d'un passage s'avère particulièrement efficace pour la compréhension d'un événement-clé de l'histoire de Berlin (*Teilung*) et permet d'illustrer la mise en relation des stratégies évoquées auparavant. Nous transcrivons ici une partie de l'échange des élèves à ce sujet:

22'25 **E11**: Je pense que c'est important, *endgültige Teilung*, car comme a dit le prof c'est le mot AVANT une suite de mots, je sais pas ce que ça veut dire par contre (...)

25'46 **E11**: Vous avez mis *eine endgültige Teilung*, paragraphe deux quatrième ligne, je sais pas exactement ce que c'est, mais ça a l'air important

26'18 **E12**: c'est parce que la ville était séparée en quatre quartiers (...) politiques et puis le mur il séparerait

**E13**: donc c'est la séparation (...) le mur [CF, 9.12.09]

Le mot inconnu *Teilung* fait l'objet ici de plusieurs traitements. Repéré dans un premier temps comme mot-clé qui semble «important» dans le sens où il pourrait être considéré comme un des thèmes centraux du texte, il est aussitôt inséré dans son co-texte avec un recours explicite à l'enseignement de cette stratégie de lecture («comme a dit le prof»). C'est finalement la prise en compte du co-texte plus large (lecture presque intégrale de la phrase précédente), combinée à une mobilisation des connaissances historiques sur Ber-

### Ostdeutschland – Berlin im Überblick



Reichstagskuppel mit Quadriga

Dies ist die einzige Metropole Deutschlands *schwärmen*<sup>1</sup> viele, wenn sie von Berlin sprechen. Die größte deutsche Stadt ist Berlin *in jedem Fall* - und *wahrscheinlich* die geschichtsträchtigste<sup>2</sup>. Berlin gehörte immer wieder zu den kulturellen Zentren der Welt: Im 18. Jahrhundert, als Hauptstadt Preußens, wurde hier die *Aufklärung*<sup>3</sup> groß geschrieben. In den „*Goldenen Zwanzigern*“ feierte die Metropole rauschende Feste. Heute gehört sie wieder zu den Szene-Städten Europas.

#### Die Stadt atmet **Geschichte**

Viele Aspekte der deutschen Geschichte lassen sich in Berlin nachvollziehen<sup>4</sup>: Nach der *Naziherrschaft* und dem *Zweiten Weltkrieg* wurde die Metropole zwischen den vier *Siegermächten*<sup>5</sup> USA, Frankreich, Großbritannien und Sowjetunion aufgeteilt. 1961 kam dann die *endgültige Teilung*: Die *Mauer* wurde quer durch Berlin gebaut. Erst durch die friedliche **Revolution** wurde das DDR-Regime beendet. Am 9. November **1989** wurde die Grenze geöffnet, ein Jahr später wurde Deutschland *wiedervereinigt*<sup>6</sup>.

*Mittlerweile* ist Berlin Hauptstadt, Regierungs- und **Parlamentssitz** Deutschlands - *auch wenn* die Ministerien in der früheren Hauptstadt Bonn *ebenfalls* ihre Dependancen haben und ein großer Teil der Beamten noch dort arbeitet. Das **Regierungsviertel** mit dem **Reichstag**, in dem das Parlament tagt, das **Brandenburger Tor**, aber auch viele zentrale Plätze wie der Gendarmenmarkt sind beliebte *Touristenziele*, die noch heute Geschichte atmen. Gleichzeitig ist am Potsdamer Platz - *während* des Kalten Krieges Todesstreifen - eine imposante, hochmoderne Skyline entstanden. Auch der Alexanderplatz, ehemals *das Stadtzentrum* Ostberlins, *hat sein Gesicht* in den vergangenen Jahren *verändert*. Und auch in den einzelnen *Bezirken*<sup>7</sup>, vor allem im Osten der Stadt, findet man viele **Spuren**<sup>8</sup> *der deutschen Geschichte*. Der Verlauf der **Berliner Mauer** allerdings ist kaum noch zu erkennen, so sehr hat sich die Stadt in den vergangenen Jahren gewandelt.

#### **Doppeltes Kulturprogramm**

Doch die Stadt ist mehr als nur ein historischer Ort: Auch das kulturelle Programm kann sich sehen lassen. Die imposanten *Gebäude* auf der **Museumsinsel** lassen das alte Preußen wieder aufleben. Große **Architekten** wie Schinkel und Langhans haben sich hier **verewigt**<sup>9</sup>. Das Bode-Museum zum Beispiel gehört zu den Highlights der Museumsinsel. **Drei große Opernhäuser**, unzählige<sup>10</sup> **Theater, Kleinkunsthäuser** und Museen unterhalten die Großstädter. Außerdem **beglücken**<sup>11</sup> beim **Filmfestival** „Berlinale“ die **Stars** und Sternchen der **Kinobranche** jedes Jahr **im Februar die Stadt**.

#### **Arm aber sexy**

Die Kreativbranche hat sich hier angesiedelt<sup>12</sup>, viele Medien-, Musik- und Künstlerbüros sind überall in der Stadt verteilt. Das Problem ist das fehlende Geld: „Arm, aber sexy“ nannte der Regierende Bürgermeister Klaus Wowereit einst seine Stadt Berlin. Denn nicht nur die *Arbeitslosigkeit* ist mit rund *14 Prozent* relativ *hoch*. Auch die *Verschuldung* der Stadt ist enorm. Das hält die Berliner aber nicht vom Feiern ab: Berlin ist mittlerweile eine szenige Partylocation mit vielen schicken Clubs.

lin qui permet de surmonter l'obstacle lexical et de confirmer l'hypothèse de l'importance de la thématique au-delà de l'exercice à résoudre.

Un deuxième moment du travail du même groupe, dans le contexte d'un exercice qui demande de souligner les adverbes et connecteurs textuels, montre l'efficacité de la démarche pour comprendre la structure du paragraphe, décrivant les changements profonds qu'a subi la ville suite à la chute du mur.

- 13'36 **E11:** c'est quoi déjà un adverbe  
**E12:** genre *ebenfalls*, aussi, *mittlerweile* (...)  
 18'12 **E13:** la phrase sur *während* xxx ils disent qu'il y a des oppositions entre l'ancienne histoire allemande il y en a une [de phrase] qui est indiquée dans le texte ici *das Stadtzentrum hat sein Gesicht verändert* [CF, 16.12.09]

Ce qui est à souligner dans ce bref échange, c'est la manière dont l'attention focalisée sur un aspect linguistique textuel (les adverbes de temps) permet d'une part de comprendre la structure thématique globale du texte (l'opposition entre hier et aujourd'hui) et d'autre part de repérer la phrase-clé permettant de corroborer la première hypothèse faite à son sujet.

A une lecture relativement détaillée, le deuxième groupe (AA) oppose une lecture plus en survol, à la recherche d'informations pour produire un texte. Illustrons leur démarche par quelques lignes d'échange typique entre élèves:

- 33'05 **E11:** *Reichstag* c'est le quartier de *Regierungsviertel* ↑  
**E12:** tant pis (écrit) *dann könnte man den Reichstag besuchen*  
**E3:** avons-nous une activité du soir ↑ (...)  
**E2:** on peut dire aller au centre ville  
**E1:** c'est banal  
**E2:** *Restaurants Kleinkunstbühnen* c'est galerie d'art (...)



- 35'05 **E1:** on dit théâtre et clubs  
**E2:** (*lit*) *arm aber sexy* pauvre mais sexy mais je n'ai pas compris  
**E3:** ça parle d'un film (...)  
**E2:** *danach* ça prend un ou deux n ↑ *kann man zu Theater gehen / am nächsten Tage*  
**E1:** on va jamais y arriver on va boucher les trous avec les saucisses (*rires*) [IG, 25.11.09]

Ce qui ressort de cet échange, c'est d'abord la lecture basée sur des mots-clés pouvant fournir des attractions touristiques à faire valoir dans le texte à produire. Les obstacles de compréhension (*Reichstag*, *Kleinkunstbühnen*) n'en sont pas lors du passage à la production. Les élèves s'en servent, dans des phrases parfaitement correctes, sans savoir ce qu'ils font visiter à leurs clients. L'essentiel c'est bien de trouver des idées, y compris en dehors du texte («centre ville», «restaurants», symboliquement «les saucisses») pour

pallier au manque d'informations, selon les élèves qui ne comprennent pas toute une série de noms propres désignant des réalités historiques et culturelles de la ville à visiter. Il est à ce propos significatif que la plupart des activités proposées reprennent des mots connus, soit au niveau de la lecture (p.ex.: *Theater*, *Club*) soit de l'écriture (centre ville, restaurants, film). Ensuite, la logique même de la démarche fait par moment obstacle à la compréhension du sens de certains passages, pourtant compris au niveau de leur signification littérale, ici le sous-titre *arm aber sexy* qui se transforme, lors de la recherche d'activités du soir, en titre de film. Finalement, l'extrait est significatif de l'ensemble du corpus de par l'illustration d'un effort constant de mise en texte locale, dont témoignent les questions répétées portant sur la langue (choix du vocabulaire, grammaire, orthographe).

**Une des conditions pour faire avancer l'élève, aussi bien dans ses compétences de lecture/production que dans l'acquisition d'outils stratégiques et linguistiques consisterait à penser des activités permettant à la fois de travailler en profondeur différents objets et de les articuler au sein d'une séquence qui, nécessairement, relèvera d'un «faire comme si», d'une fictionnalisation.**

**Les effets paradoxaux d'une tâche «authentique»**

De la brève analyse contrastive ressortent des différences fondamentales dans la manière dont les élèves abordent le(s) texte(s). Le premier groupe (AES) fait une lecture approfondie et contextualisée de certains passages. Des obstacles à la compréhension sont abordés à l'aide de stratégies de lecture de différents niveaux, coordonnées avec succès. Les exercices soutiennent la construction de la compréhension du texte. A l'opposé, le deuxième groupe (AA) n'accorde que peu de temps à la lecture proprement dite. Il s'en sert, conformément à la consigne de travail, comme source d'idées pour la production de texte, ce qui entraîne un certain nombre d'effets, tels qu'une lecture décontextualisée, basée exclusivement sur des mots-clés, l'absence de mobilisation de stratégies de lecture en cas d'incompréhension, une focalisation forte sur la mise en texte linéaire (Bronckart, 1985). La tâche semble ici plutôt faire obstacle à la lecture qu'à la soutenir.

Or, la lecture d'un texte informatif, comme l'indique le genre, sert à (s') informer. La tâche conçue selon l'approche actionnelle visait à faire jouer aux élèves un rôle «authentique» de concepteur expert d'un voyage. Mais les obstacles rencontrés lors de la lecture, aussi bien au niveau des savoirs linguistiques que culturels sont tels, que les élèves se voient obligés, en l'absence d'outils leur permettant justement d'appréhender la lecture du genre informatif, de combler les lacunes par des éléments qu'ils ne comprennent pas, par la connaissance générale qu'ils ont d'un voyage ou encore par des stéréotypes. La fonction du genre en tant qu'outil de communication est vidée de sa substance, loin d'un «agir authentique», la tâche se transforme en tâche scolaire au sens négatif du terme, en tant que but à atteindre et non plus comme moyen d'apprentissage.

Ces premières observations plaide-

raient, du point de vue de la pratique, pour une conciliation des deux approches, en prenant comme point de départ la lecture-production (orale ou écrite) de genres textuels. L'approche actionnelle formerait ainsi un cadre plus général – analogue à la pédagogie du projet (Puren, 2006) – intégrant des moments de concentration sur les différents genres à lire et produire, à la fois en termes de stratégies de lecture/production qu'en termes de formes linguistiques propres à ces genres. Une des conditions pour faire avancer l'élève, aussi bien dans ses compétences de lecture/production que dans l'acquisition d'outils stratégiques et linguistiques consisterait à penser des activités permettant à la fois de travailler en profondeur différents objets et de les articuler au sein d'une séquence qui, nécessairement, relèvera d'un «faire comme si», d'une fictionnalisation. D'un point de vue de la recherche, il reste à mieux comprendre quelles ressources les élèves mettent réellement en œuvre lorsqu'on les confronte à des dispositifs et en quoi ceux-ci favorisent ou non un travail sur des contenus disciplinaires permettant de faire progresser l'élève.

**Notes**

<sup>1</sup> Schwärmen: begeistert sein, sehr gern haben

<sup>2</sup> Voll von geschichtlichen Ereignissen, Phänomenen

<sup>3</sup> Die Aufklärung = Les Lumières (mouvement philosophique et littéraire du 18<sup>ème</sup> s.)

<sup>4</sup> Lassen sich nachvollziehen: kann man gut sehen

<sup>5</sup> Gewinner

<sup>6</sup> Das Gegenteil von Teilung

<sup>7</sup> Der Bezirk: der Stadtteil, großes Quartier

<sup>8</sup> Spuren = traces

<sup>9</sup> Sich verwiegen: seit immer schon da sein und weiter da sein

<sup>10</sup> Sehr viele

<sup>11</sup> Glücklich machen, freuen

<sup>12</sup> Wohnt hier

**Bibliographie**

Bronckart, J.-P. *et al.* (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris: Delachaux & Niestlé.

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.

Jacquin, M. (2010). *Enseigner et apprendre la lecture en allemand langue étrangère*. Sarrebruck: Editions universitaires européennes.

Jacquin, M. (sous presse). *Strategisches Lesen im DAF-unterricht: Welche Rolle spielt die Aufgabenstellung? Deutsch als Fremdsprache* Heft 4/2010.

Nunan, D. (2004). *Task based language teaching*. Cambridge: University Press.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40.

Willis, D. & J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: University Press.

Source du texte «Berlin»: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,3285957,00.html>

**Marianne Jacquin**

est chargée d'enseignement en didactique de l'allemand à l'Institut de formation des enseignants du secondaire (IUFÉ) de l'Université de Genève. Ses recherches portent sur la didactique du français langue première et de l'allemand langue étrangère, plus particulièrement sur l'enseignement-apprentissage de la lecture.

Patricia Pullin  
Zürich

## Tasks and English as an International Language in Academic Settings

*Cet article examine l'application de l'apprentissage par tâches dans un contexte académique où l'internationalisation de l'éducation et les changements à l'égard de l'anglais à une échelle globale amènent de nouveaux défis pour ceux qui utilisent et apprennent cette langue. Nous soutenons que, pour faire face à ces défis, il convient dans l'enseignement d'encore plus souligner les aspects pragmatiques de l'interaction et de travailler à une meilleure prise de conscience des divers usages de l'anglais dans le monde. Cet article souhaite montrer qu'il est possible d'utiliser les tâches pour créer des situations d'apprentissage pertinentes et motivantes pour des apprenant-e-s adultes et pour amener la prise de conscience des questions clé autour de l'utilisation de l'anglais comme langue internationale.*

### Background and context

This article considers the use of tasks in an English course currently being developed and taught by the author at the University of Zurich and ETH Language Center. The Center provides language courses and support for undergraduate students at bachelor and master levels, doctoral candidates, and academic and administrative staff in 12 modern languages, reflecting both national and European policies of promoting multilingualism.

Since seminal work on tasks, (e.g. Long, 1989; Prabu, 1987), the use of tasks has become widespread in language teaching (Adams, 2009). The relevance of tasks in academic contexts can be linked to recent changes within Higher Education (HE). The Bologna Reform and global internationalisation of HE has led to an increasing use of English in non-English speaking

universities, resulting in both new opportunities and challenges for students, and staff (Mauranen *et al.*, 2010).

The spread of English as an international language (EIL) or global lingua franca (ELF)<sup>1</sup> is unprecedented (Gradol, 2006). McKay (2006:114) argues that “changes in the nature of English and English language learners warrant a re-evaluation of two widely accepted notions in ELT: namely, that the goal of English learning is native-speaker competence, and that native speaker culture should inform instructional materials and teaching methods.” She notes the importance in curriculum development of both recognising the nature and use of English as a global language, whilst also considering the ways it may be embedded in the local context.

Also of relevance to task-based learning and the task reviewed below is the



plea from a number of educationalists, notably Block (2003), that more attention be given to interpersonal or relational functions of language, thus moving beyond the traditional focus on language as a system. He notes that “Learning is about more than the acquisition of linguistic forms; it is about learners actively developing and engaging in ways of mediating themselves and their relationships to others ...” (Block, 2003:109). One of the strengths of task-based learning is that it allows for the creation of a social context and thus an inherent need to consider pragmatic aspects of communication.

The particular focus of the article is, firstly, on the use of tasks in raising awareness of pragmatic aspects of communication in English in non-English speaking contexts, and secondly, on the design of tasks that are both relevant to the context and personally motivating for course participants. Kasper and Rose (2001) provide a straightforward definition of pragmatics that is relevant to the teaching of EIL:

“... interpersonal rhetoric – the way speakers and writers accomplish goals as social actors who do not just need to get things done but must attend to their interpersonal relationships with other participants at the same time”. (Kasper & Rose, 2001:2)

## 2. Task-based learning and teaching for administrative staff and doctoral candidates

The task reviewed here is set within the context of a new course on Workplace Communication for participants whose level of competence in English is at least C1 on the Common European Framework of Reference (CEFR), and who use English regularly for administrative work. The course is run over seven weeks with two teaching periods per week. Key aims relevant

to the task discussed here are to raise awareness of the nature and use of English internationally and in non-English speaking contexts, and to help participants to develop appropriate and flexible communication skills in English.

The profile of the current nine course participants is as follows:

<b>ETHZ</b>	6
<b>University of Zurich</b>	3
<b>Gender</b>	1 male 8 female
<b>Age ranges</b>	3 x 20-30 2 x 31-40 4 x 41-50
<b>Native languages</b>	Chinese, German, Slovak, Swedish
<b>Other languages within the group</b>	Czech, English, French, Italian, Spanish
<b>Languages used regularly at work</b>	Czech, English, French, German
<b>Posts</b>	3 senior administrators 3 office managers/admin. assistants 3 doctoral students (including 1 also middle-level administrator).

This reflects increasing diversity in academic contexts, notably in terms of age, linguacultural, professional and disciplinary backgrounds. Whilst this overview does not give detailed information on each individual, it is worth noting that English is used for both internal and external, i.e. international, communication by all participants.

The task reviewed here can be defined as a task as it fulfills the following criteria (Ellis, 2003):

1. Primary focus is on meaning;
2. There is a knowledge gap in terms of information to be conveyed and understood;

3. Learners rely on their own resources (linguistic and non-linguistic);
4. There is a clearly defined outcome, other than use or practice of language.

## 2.1 Background and pre-task phases

The task involves the simulation of a meeting. This was chosen as meetings are a central activity for most people in academic settings and often bring people together who have different goals, different working styles and affinities (Boden, 1994). Thus a certain amount of negotiation and adaptability is necessary. As a task, such a simulation offers an opportunity to enact and reflect on both transactional and relational functions of language, i.e. achievement of goals and nurturing of interpersonal relationships that underpin the achievement of goals.

The simulation is held in week four of the course. In the three prior lessons, a number of areas are covered which work towards achievement of the overall aims of the course, and feed into the meeting simulation. In the first lesson, input is given on change in relation to the English language, notably that there are now more non-native speakers of English than native speakers and that, as such, the language can no longer be considered to “belong” to the English. Consequently, whereas English was taught in the past with the aim of speaking to and like native speakers, this may no longer be relevant. Most learners or users will not need the language to integrate into an English-speaking environment, but to communicate with both native and non-native speakers internationally and, in many cases, in their home contexts.

Analysis and discussion on a number of e-mails is used to raise awareness of aspects of effective communication and potential pitfalls. For example, appropriate terms of address are considered as are cultural differences in

usage. The notion of politeness was raised by the current class at this stage. This is covered explicitly later in the course, particularly in relation to the fact that whilst politeness is universal in nature, its enactment varies according to context and problems may occur when expectations are different, yet interlocutors do not realise they are operating on different systems (Thomas, 1995).

Drawing on participants' own experience, a discussion is held on features of an effective meeting and what can go wrong with meetings. Subsequently, two activities are organized on relational aspects of language and monologic speech. Firstly, participants are given written input on giving feedback, taken from an authentic context. This covers aspects of feedback such as being specific and constructive. Participants are asked to reflect on this in relation to themselves, both as givers and receivers of feedback, and then discuss their experiences and feelings on the subject. This is directly connected with the following task, which, after input on structuring spoken language, involves each individual planning and delivering a talk on his or her working group or environment. In the current course, this included chairs, research groups and administrative offices. The talk should last no longer than

**One of the strengths of task-based learning is that it allows for the creation of a social context and thus an inherent need to consider pragmatic aspects of communication.**

two minutes. In groups of three, each person takes it in turn to speak, give feedback and act as timekeeper. Both of these preparatory tasks feed into the simulated meeting in that they address the need to find appropriate, often tactful language in interaction, and deliver information succinctly.

In week 2, the class divides into groups and are offered a choice of tasks (see below), which are intended to reflect concerns that could be of relevance to anyone working in a university. Participants are also encouraged to use their real workplace identities, to create greater authenticity and involvement. In the current course, one group chose Task 1 and the other Task 3.

Each group decides on who will chair the meeting and who will take notes and write up the minutes after the meeting. The participants organise and run the meeting with no input from the teacher. They are given the following instructions for homework:

**Choice of Tasks**

1. The University and the ETH are seeking means for saving money at grass-roots level, i.e. in individual offices. Your mandate is to brainstorm and collect ideas and then decide which would be most feasible to implement throughout the two organizations.
2. You have been asked to make proposals for team-building activities that would be appropriate for staff from a wide range of backgrounds and ages. These would then be proposed to team leaders throughout the two organizations as "templates" for team building.
3. You are required to consider the subject of training and professional development within our organizations, particularly in relation to the time constraints we all face. Brainstorm the issue and make suggestions for different approaches to training, e.g. with regard to time, place and meeting individual needs.

- The Chair(s) should set up the meeting and circulate the agenda for the meeting in lesson 4. In preparing for the meeting you can mail each other if necessary and later submit the e-mails to the teacher for feedback.

This reflects one of the principles of task-based learning in that the teacher should stand back and allow the learners to use their own resources.

**2.2 The task: simulation of a meeting**

In the meeting simulation, the focus is very much on appropriacy, and the task is what Ellis (2003) terms as "unfocused" in that it is not designed to elicit the use of particular forms. Before the meeting begins, the teacher explains her role in that she will be observing and taking notes for feedback and discussion after the meeting, but will not be involved or available for questions.

In the current course, both groups were very well prepared and the Chairs were effective in the use of their organizational skills and the language. With regard to language, a number of interesting points can be noted. The group working on economising had spent time before the meeting introducing each other by mail, in addition to exchanging goal-related points. This appeared to result in the building of interpersonal rapport and a relaxed yet enthusiastic approach from the beginning of the meeting. The cohesive nature of the group was reflected in backchannelling, similar body language, simultaneous laughter and, above all, a level of trust that allowed open questions and answers regarding understanding.

The Chinese member of the group, a doctoral student and researcher, maintained good eye contact at all times and was consequently able to gauge a possible lack of understanding at one point, apparent through the others' slightly confused looks.

She asked at this point, “do you understand what I mean?”. Her tone was open and non-threatening. After a pause, one of the group responded “not exactly” and they all laughed. Identifying a lack of understanding is of importance, but also admitting to not having understood is crucial, although it may be difficult to enact diplomatically. The indirectness of “not exactly” avoided offence and possible feelings of incompetence on either side. The lack of understanding had probably arisen because the Chinese doctoral student’s accent, which, although clear, was unfamiliar to the rest of the group. Later, a further lack of understanding arose between the same doctoral student and the others, this time because of disciplinary differences. The doctoral student wanted to explain that materials left over after experiments could perhaps be used elsewhere. However, the other members of the group were initially unable to understand exactly what she meant by materials. When she gave the concrete example of

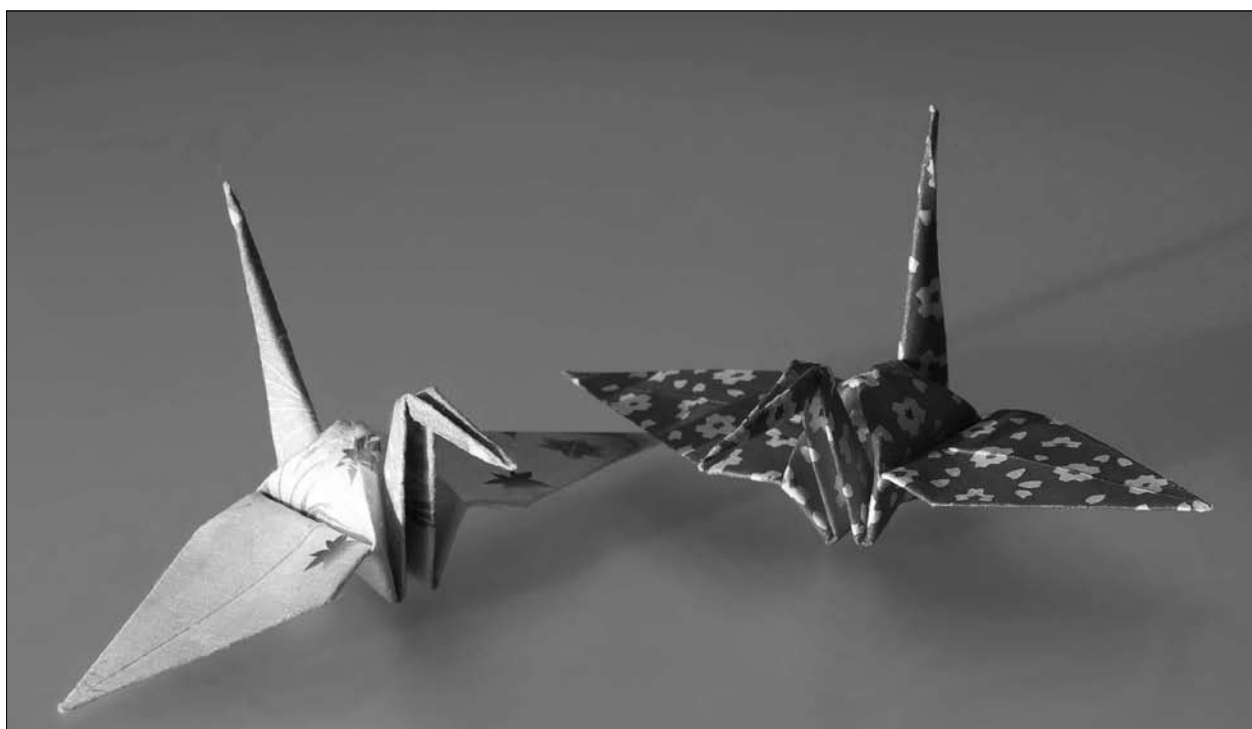
chemicals, the meaning became clear and helped the others to enter a very different environment from their office workplaces. When discussed after, this served to show that difficulties in communication can arise from disciplinary differences and that concrete examples can be helpful in overcoming these difficulties.

The groups also showed the ability to negotiate meaning in finding suitable lexis when a particular word did not come to mind at once. For example, when the word “confidential” would have been appropriate, but the speaker appeared to be searching for the word, saying “how do you say”, another participant came up with the word “sensitive” and the original speaker noted “yes, sensitive material”. Research into English as a lingua franca (ELF) has shown that such mutual support, accommodation and negotiation of meaning is a successful feature of language in ELF communication (Mauranen & Ranta, 2009).

### 2.3 Post-task phase and activities

After the meeting, participants in each group were asked how they felt about the meeting and feedback was positive. The teacher then gave each individual feedback in terms of language. A number of participants in the group were not formulating questions correctly, for example saying “why you don’t ...”. This may have been due to communicative pressure or fossilized errors. It is important in feedback on such tasks to emphasise the effectiveness of communication, rather than to focus too much on grammatical errors, particularly when this is not the main aim of the task. Nevertheless, advanced learners can find feedback on habitual grammatical errors helpful in giving them specific targets for improvement.

Further feedback was given on particular linguistic forms and their pragmatic impact, focusing on good examples, such as one participant saying “I just have one little comment” in prefacing disagreement with another participant. Here, the words “just” and “little”



serve to downtone the impact of the disagreement. In other cases, input was rather direct, for example, “I feel completely bored by that” with respect to one of the ideas put forward by another participant for team-building activities. How this might impact on the listeners was briefly discussed and alternatives formulated. Use of words that are not English or refer to information that is based on the local context were also considered. “Protocol” (a false cognate of the German “Protokoll”) does not mean “minutes” in English and could cause confusion in international meetings. Similarly, reference to ASVZ would need explanation, i.e. the sports association. It is recognized that anyone working in the German-speaking part of Switzerland would quickly learn the local meaning of “handy” and “beamer”, however for new arrivals or visitors it is important to use standard forms and be aware of differences such as “cell phone” and “mobile phone” in different varieties of English.

#### 2.4 Follow-up tasks and activities

Further shorter tasks are also integrated into the final lessons of the course, notably roleplays and discussions relating to difficult situations the course participants have to deal with either face to face or on the telephone. Pedagogically, this allows recycling of points covered in earlier parts of the course and thus deepening of knowledge and increased self-awareness through the creation of different situations for interaction.

#### Conclusions

In this article, the application of tasks has been shown to be of value in replicating social contexts and raising awareness of aspects of interaction that are of direct relevance to the learners. In times of global change, Kachru (2008:181) argues that “It is

crucial for the increasing globalizing communities to make sure that their interactions using various Englishes across cultures and communities are effective in realizing the goals of such interactions.”

Standard varieties of English that are codified in terms of grammar and vocabulary are of clear value in teaching, as one cannot “teach” diversity. Yet many learners remain unaware of the heterogeneous nature of English and its spread around the globe until they are confronted with concrete challenges deriving from the diversity in uses of English as an international language. Mauranen *et al.* (2010:7) note that: “The successful use of ELF demands new skills from its speakers, native or non-native, compared to those which traditional language education has prepared people for.” Task-based learning would appear to be an ideal vehicle to develop these skills that go beyond idealized native speaker models and raise awareness of new challenges in using English as an international language, where an emphasis on comprehensibility and effective communication through adaptability, self-awareness and openness to differences are of prime importance.

#### Note

<sup>1</sup>The terms English as an international language (EIL) and English as a lingua franca (ELF) are often used interchangeably. It is important to note that ELF is a field of research concerning language in use and language planning. Both terms refer to functions of use in the language, i.e. what users “do” with the language and are not codified varieties of English that can be taught. Findings from the research are, however, of considerable pedagogical value.

#### References

- Adams, R. (2009). Recent publications on task-based language teaching: a review. *International Journal of Applied Linguistics*, 19/3, 339-355.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Boden, D. (1994). *The Business of Talk*. Cambridge: Polity Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council.
- Kachru, Y. and L. Smith. (2008) *Cultures, Contexts, and World Englishes*. New York: Routledge.
- Kasper, G. & Rose, K. (2001). Pragmatics in Language Teaching”. In Rose, K. & G. Kasper (eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 1-9). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1989). Task, group, and task-group interactions. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 8, 1-26.
- Mauranen, A., Hynninen, N. & Ranta, E. (2010). English as an academic lingua franca: The ELFA project. *English for Specific Purposes*, 29, 183-190.
- Mauranen, A., & Ranta, E. (2009) (eds.). *English as a Lingua Franca: Studies and findings*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- McKay, S. (2006). EIL Curriculum Development. In Rubdy, R. & M. Saraceni (eds.), *English in the World* (pp. 114-129). New York: Continuum.
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*. London: Longman.

#### Patricia Pullin

is Head of English at the University of Zürich and ETH Zürich Language Center. Her teaching and research interests are in curriculum development, English as a lingua franca and interpersonal functions of language in academic and professional settings.

Brigitte Reber  
Bern

# Tasks auf dem Papier und im Klassenzimmer: What a difference!

*A task isn't a fixed entity but is shaped by the way learners interpret it in the classroom. At the Bern University of Teacher Education (PHBern) students created oral tasks for their learners and analysed the interaction which the tasks generated. Pairs of learners were recorded and then interviewed using stimulated recall (Gass & Mackey, 2000). Most teacher students were rather disappointed by the scarcity of natural, fluent communication their tasks produced. Results show that learners do indeed interpret tasks in ways which might not match their teachers' intentions. Some tended to orient themselves to a more exercise-type of language use and adopted a more drill-like pattern of turn-taking. Others pooled their resources and solved the task as a joint activity. It seems to be very important for teachers to listen in carefully while learners are solving tasks so that future tasks can be adapted to learners' needs and learners can be made aware of the potential they can give to tasks.*

Aus der Literatur wissen wir, dass ein *Task* kein fixes Gebilde ist, sondern eine flexible, sich ändernde Gestalt haben kann (Berben, Van den Branden, & Van Gorp, 2007). Ein *Task* auf dem Papier (*task-as-workplan*) kann, aber muss nicht dem *Task* entsprechen, wie er dann tatsächlich von spezifischen Lernenden in einer bestimmten Situation umgesetzt wird (*task-in-process*; Breen, 1986). Ein *Task* kann zum Beispiel entworfen worden sein, um die Flüssigkeit zu fördern, aber spezifische Lernende werden vielleicht während der Durchführung zeigen wollen, wie gut sie die Sprache beherrschen und sich nicht in erster Linie darauf konzentrieren, die Sprache kommunikativ anzuwenden (Ellis, 2003). Werden *Tasks* aus einem Lehrmittel übernommen, kann auch die Lehrperson die ursprüngliche Absicht der Autorin/des Autors eines *Tasks* uminterpretieren. So wird das Lernpotenzial eines *Tasks* letztlich von allen Beteiligten mit beeinflusst. Im Rahmen des Forschungsprojekts „Dialogisches Sprechen im Fremdsprachenunterricht 09“ kreierten Studierende der PHBern *Tasks* für ihre Lernenden und analysierten die Interaktionen, welche beim Durchführen der *Tasks* (Willis, 1996) entstanden. Die Untersuchung hatte explorativen Charakter und sollte unter anderem aufzeigen, ob aus früheren Untersuchungen bekannte Aspekte auch in anderen Kontexten auftauchen und es sich lohnen könnte, diesen genauer auf den Grund zu gehen. Die Untersuchungen beschränkten sich auf *Tasks*, die in Partnerarbeit gelöst werden mussten und bei denen der Schwerpunkt auf dem freien Sprechen lag; bei den Teilnehmenden handelte es sich um Oberstufenschülerinnen und -schüler mit 2.5 bis 3.5 Jahren

Fremdsprachenunterricht. Während der Durchführung im normalen Klassenunterricht wurde jeweils die Interaktion zweier Lernender aufgenommen. Unmittelbar im Anschluss an die Aufnahme wurden die Beteiligten mittels *Stimulated Recall* (Gass & Mackey, 2000) interviewt. Dabei spielten die Studierenden den Lernenden die Aufnahme der Interaktion vor und regten sie mit geeigneten Fragen an zu erzählen, was sie während der Durchführung des *Tasks* dachten. Ziel des *Recalls* war, die Sicht der Lernenden auf ihr Verhalten während der Interaktion in die Auswertung integrieren zu können. Die Aufnahmen und das Interview wurden transkribiert, und schliesslich qualitativ ausgewertet (Richards, 2003).

Bei allen *Tasks* war es die Absicht der Studierenden, die SchülerInnen zum freien Sprechen zu bringen. Die meisten Studierenden waren nach der Datenerhebung und ersten Transkription allerdings recht enttäuscht darüber, wie wenig freies Sprechen ihre Aufgaben letztlich generiert hatten. Dies war besonders eindrücklich in Interaktion A.

### Interaktion A

Aufgrund von biografischen Daten und einem Bild mussten die Lernenden dem Partner eine bekannte Persönlichkeit so beschreiben, dass dieser erraten konnte, um wen es sich handelte. Im Anschluss daran sollten sie wieder im Gespräch drei Unterschiede und drei Gemeinsamkeiten der beschriebenen Personen herausfinden. Die Aufgabe wurde lediglich mit einem kurzen Beispiel eingeführt. Anderweitige Unterstützung erhielten die Lernenden nicht (Ausschnitt 1).

---

### Ausschnitt 1

- 1 A: Auso, my person is born the (...) fourteenth of ehm (...)  
September ((Kichern)) on 1983 in London.(.)
- 2 B: Eh, my person is born in, at eh (...) twenty-second  
ehm of, °of° March 1979.
- 3 A: >Whole family loves music, especially jazz.<
- 4 B: Ehm (...) Ehm, he lives in Switzerland and (...) he  
was a carpenter ((letztes Wort langsamer gesprochen))
- 5 A: She studied music.<sup>2</sup>
- 

(Transkriptionskonventionen siehe Anhang)

Die Lernenden lösen die Aufgabe, indem sie abwechslungsweise die vorgegebenen biografischen Informationen vom Aufgabenblatt ablesen. Zum Teil formulieren sie diese in ganze Sätze um, zum Teil belassen sie sie in der ursprünglichen stichwortartigen Form.

Die beiden Lernenden tragen zwar gleichmässig zum Dialog bei, aber in einer eher mechanischen Art. Die einzelnen Gesprächsschritte bauen nicht aufeinander auf, es werden lediglich Fakten aneinander gereiht, ohne das Vorangehende irgendwie zu kommentieren. Zum Beispiel vom Thema 'Familie' (3) wird übergangslos zum Wohnort gewechselt (4). Dies, weil (wie auch aus dem *Recall* hervorgeht) auf ihren Aufgabenblättern die Informationen auch genau in dieser Reihenfolge angegeben sind. Gegenseitiges Verstehen wird nicht ausgedrückt, obschon dieses für das Lösen der Aufgabe wichtig wäre und findet, wie im *Recall* festgestellt werden konnte, zum Teil auch gar nicht statt (z.B. Zeile 4: „carpenter“). Trotzdem wird der Dialog fortgesetzt.

Es könnte argumentiert werden, dass dies an der Aufgabenstellung liegt. Die eine Schülerin hätte zuerst in einem Monolog ihre Person beschreiben können, die andere zuerst nur zuhören, dann raten und erst nachher ihre Person beschreiben. Ein Aufeinander-Eingehen ist gar nicht nötig.

Allerdings wäre ein solcher Monolog dann im zweiten Teil des *Tasks* beim Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden nicht mehr möglich

gewesen, aber diesen interpretieren die Lernenden zu einer Schreibaufgabe um. Wenn sie sprechen, verwenden sie die Muttersprache und notieren sie auf ihrem Arbeitsblatt lediglich die Unterschiede zwischen den beiden Persönlichkeiten in der Zielsprache. Das intendierte freie Sprechen wird zum lauten Vorlesen mit anschließender Schreibaufgabe.

Als mögliche Ursache dafür sehen die Studierenden, dass die Lernenden sich durch die Aufnahme gehemmt fühlten oder aufgrund des detaillierten Auftragsblattes sich an einer Sprachübung orientierten statt an einer natürlichen Kommunikation oder aber eine freiere Art von Kommunikation im Unterricht nicht gewohnt sind.

### Interaktion B

Bei Interaktion B bestand die Aufgabe der Lernenden darin, sich auf eine Feriendestination, die Art der Unterkunft, verschiedene Aktivitäten usw. zu einigen. Dazu wurden ihnen unterschiedliche Rollen zugeteilt, so dass sie zu Beginn entgegengesetzte Positionen zu vertreten hatten. Nach einer Vorbereitungszeit sollten die Lernenden während längerer Zeit frei sprechen. Bei der Durchführung dauerte die Interaktion lediglich 3 Minuten 47 Sekunden; die beiden Lernenden einigten sich sehr schnell, wo und wie sie ihre Ferien verbringen wollten (Siehe Ausschnitt 2, S. 52).

Nachdem sie sich geeinigt haben, wer beginnt, begründet N, warum er nach

Mallorca fahren möchte, worauf M nach einer relativ langen Pause reagiert und ihre Präferenzen ausdrückt. N widerspricht – wieder nach einer relativ langen Pause – und fügt einen weiteren Wunsch mit Begründung an. M beginnt sofort mit einem Gegenargument und bietet dann nach einer Pause einen Kompromiss an, indem sie aufzeigt, dass Ns Wünschen auch in Genf Rechnung getragen werden könnte, worauf N einwendet, dass er aber gerne fliegen würde. Nach dem Einwand, dass M Angst habe davor, scheint N das zu akzeptieren und will gleich weiterfahren, worauf M anfügt, dass sie mit dem ‚auto‘ gehen will, stockt aber bei ‚auto‘. N flüstert dann ein ‚bus‘ zu, wahrscheinlich weil er annimmt, dass M autobus sagen wollte. M nimmt das ‚bus‘ auf und will weiterfahren, stockt aber wieder, worauf N wieder zuflüstert und nach einer Pause und Lachen von M leise fragt, was ‚fahren‘ heisse, worauf M das französische Wort für ‚fahren‘ verwendet um zu fragen, auf welche Destination sie sich nun einigen. N bestätigt dann, dass er mit Genf einverstanden ist.

Die einzelnen Beiträge der Lernenden zu Beginn der Interaktion sind recht lang. Dies mag mit der Möglichkeit zur Vorbereitung zu tun haben. Auffällig sind zu Beginn auch die langen Pausen, bevor die Sprechenden auf die Beiträge des Gegenübers reagieren. Im *Recall* erwähnt M, dass sie in Zeile 4 zuerst überlegt habe, ob das, was sie sagen wollte, richtig konjugiert sei und ob es passe, ob es überhaupt die richtigen Wörter seien. Später fügt sie bei, es sei schwierig gewesen, frei zu sprechen, ohne den Dialog vorher proben zu können. So wisse man zum Voraus nicht, was der andere sagen wolle, und dann würden einem jeweils die Worte fehlen.<sup>1</sup>

Es scheint, dass die Lernenden es nicht gewohnt sind, den Sprecherwechsel spontan zu organisieren, ihre Beiträge in der Regel vorformulieren und dabei wohl auch relativ stark auf die Kor-

---

## Ausschnitt 2

- 1 N: Söli afoh?  
2 M: Mh. ((zustimmend))  
3 N: Ehm, je veux parti à Mallor à Mallorca. Ehm, Il fait beau temps et le soleil brille tout le j::our.  
4 M: (..) Ähm (..) je (.....) je préférais nous (..) nous allons à Genève, (...) parce que il est près de nous, (...) äh nous prenons un le vélo.  
5 N: (..) Oh, non. Ehm, je veux passer la vacance dans une hôtel ((spricht h aus)), une hôtel ((spricht h aus)) cher au bord de la mer, parce que ehm je veux dormir au bord de la mer et nag::er dans la mer.  
6 M: Mais (..) tu (..) ehm pouvais nager dans la lac de Genève? Et il est (...) ehm nous (...) pouvons faire (...) du camping? C'est aussi près de la lac, de le lac. (...) Et nous dormons dans un tente ((spricht t nicht aus)), et vous et nous nous faisons nager, nageons, camping ((engl. Aussprache)), et faire du >vélo<, monter le cheval et de (..) autres (...) activités ((spricht s aus bei activités)).  
7 N: (...) Oh, okay, ehm. Mais à Mallorca nous partons avec l'avion. Ehm j'aime ça.  
8 M: (...) Äh (...), äh (...), moi, je déteste (...) pren::ner l'>avion<.  
9 N: Ah, oh, c'est=  
10 M: = >J'ai peur<  
11 N: Ce n'est pas beau. Okay. Nous=  
12 M: =Avec l'auto, ähm nous prenons l'>aut<, ehm l'auto  
13 N: °°bus°°  
14 M: ehm  
15 N: °°bus°°  
16 M: l'autobus ou l'auto (..) pou::r ehm (.....)  
17 N: °°Genève°°  
18 M: (.....)((lacht)) pour (...)  
19 N: °°was heisst fahre?°° (..)  
20 M: conduisons à Genève? Ou Mallorca.  
21 N: Oh, okay ehm. C'est d'accord. C'est beau. Nous partons au Genève.
- 

rektheit achten, insbesondere wenn davon eine Aufnahme gemacht wird. Eine weitere Herausforderung scheint zu sein, dass die zu verwendenden Wörter zwar vorhanden sind, aber noch zu wenig schnell abgerufen werden können: „Man weiss dann meistens nicht, was man sagen will und die Wörter müssen einem gerade wieder in den Sinn kommen und so“, sagt M.

Die Schülerin drückt die Schwierigkeit aus, dass sich eine Konversation

im Moment entwickelt, Inhalt und Sprecherwechsel nicht im Voraus definiert sind und Wörter sofort abgerufen werden müssen. Die Frage bleibt, ob die Lernenden bei grösserer Vertrautheit mit freiem Sprechen (ohne vorzuformulieren und allzu stark auf Korrektheit zu achten) und ohne in ein Mikrofon sprechen zu müssen, weniger schnell einlenken und die zur Verfügung gestellte Zeit zum Sprechen besser nutzen würden.

## Interaktion C

Bei der dritten Interaktion unterschieden sich die Erwartungen der Studierenden vom Ergebnis des *Tasks* vor allem im Bereich der Komplexität der Sprache. Die Studierenden führten ihre Lernenden mit mehreren *Pre-tasks* (Lesen einer Zimmerbeschreibung, Sammeln von Wörtern für Möbel und Gegenstände, die in einem Zimmer sein können) an den *Task* heran. Für die eigentliche Aufgabe erhielten die Lernenden je ein Bild mit zehn Unterschieden. Auf jedem Bild waren fünf andere Objekte in der Zielsprache angeschrieben. Ohne einander die Bilder zu zeigen, mussten die Lernenden die Unterschiede herausfinden (Siehe Ausschnitt 3, S. 53).

Auffällig ist, dass die Lernenden immer wieder „tu as...“ verwenden und nicht etwa die in den *Pre-tasks* verschiedentlich vorgekommene Struktur „il y a“. Die Sprache bleibt sehr einfach.

Zu Zeile 13 des Ausschnittes sagt C, dass dort eine sehr lange Pause entstanden sei, weil der Partner ja hätte fragen können, denn er selber habe ja schon zwei Sachen gefragt und dann sei D an der Reihe gewesen. Für ihn scheint klar zu sein, dass man sich abwechseln muss. Und so wirkt der Dialog zusammen mit der einfachen Sprache eher wie ein Drill-Übung, aber ohne die vorher vorgekommene Struktur aufzunehmen. Im *Recall* nennt ein Schüler den *Task* auch eine „Übung“, sagt aber, dass sie solche „Übungen“ gerne machen. Wenn sie am Abend nichts zu tun hätten, redeten sie per MSN vier Stunden so miteinander, machten ein paar Dialoge. Für sie scheinen solche Dialoge etwas Theatralisches zu haben, man kann ein paar davon „machen“. Dies erklärt vielleicht auch die eher unernst wirkenden Kommentare von D in Zeilen 44 und 52 und den Gebrauch von Französisch mit berndeutschem Akzent.

---

### Ausschnitt 3

- 10 C: Non, Je n'ais pas un cadeau. (.....) Tu as une chaise? ((letztes Wort sehr laut))
- 11 D: Oui.::: J'ai une chaise::: ((sehr breit gesprochen, wohl Französisch mit berndeutschem Akzent imitierend))
- 12 C: Ah,::: c'est bien, c'est bien. ((sehr breit gesprochen, wohl Französisch mit berndeutschem Akzent imitierend))
- 13 D: Et oui? (?) ((Beatbox-Geräusche)) (.....) Tu as un tableau?  
(mehrere Zeilen übersprungen)
- 37 D: Tu n'as pas de rideau?
- 38 C: Oh, non. [Non.]
- 39 D: [Non?]
- 40 C: Non, non.
- 41 D: Non.
- 42 C: Tu as (...) ehm tu as une >télécommandée?<
- 43 D: Oui, [j'ai un.]
- 44 C: [Ah, yeah.] C'est incroyable.
- 45 D: Et oui.
- 46 C: Tu as une cloture?
- 47 D: Quoi?
- 48 C: Cloture. (...) Regardes c'est ça.
- 49 D: Non. Non, non, non. Zzz.
- 50 C: Zzzzzzz. (?) (.....) Tu as un fauteuil?
- 51 D: Fauteuil? Oui j'ai un.
- 52 C: Oui c'est bien. C'est bien, mon collègue.
- 53 D: Oui, bien.
- 

### Interaktion D

Die folgenden Daten stammen aus einer früheren Untersuchung (Reber, 2005). Diese Interaktion hätte wahrscheinlich den Erwartungen der Studierenden eher entsprochen. Die beiden Lernenden müssen wieder im Gespräch Unterschiede herausfinden. Diesmal dauert die Interaktion fast 14 Minuten (Siehe Ausschnitt 4, S. 54).

L beginnt mit dem Beschreiben der Vögel auf dem Bild, worauf K mit einem "yeah" bestätigt, dass sie folgen kann und K in Zeile 91 Ls angefangenen Satz beendet. K zögert, worauf L ein neues Thema initiiert. Wegen der falschen Position des "too" (92) wird L falsch verstanden, was L wiederum falsch interpretiert (94), schliesslich aber doch richtig gelöst werden kann (96). Darauf beginnt K mit einem

neuen Thema und spricht über den abgebildeten Jungen, stockt, worauf diesmal L den Satz beendet (98). L nimmt dieses Thema auf und beginnt den Jungen detaillierter zu beschreiben. Sie stockt (100), worauf wieder K ergänzt mit einer Frage. L stockt weiterhin und K gibt die Antwort (103). L bestätigt mit "yes" (104). K will das Thema noch weiter ausführen, stockt aber wieder und L bietet eine Auswahl an möglichen Wörtern an, die K's Aussage weiterführen könnten (106). K bestätigt die Richtigkeit des einen Wortes, worauf L mit dem Beschreiben der Kleidung weiterfährt (108). Sie stockt. K spekuliert, was L sagen will und antwortet darauf, als ob L die Frage ganz gestellt hätte (109). Sie will ergänzen, wie das T-Shirt des Jungen in ihrem Bild aussieht, ihr fehlt aber das passende Wort. Sie sagt es leiser auf

Deutsch (110). L reagiert mit "I don't know", was sich wahrscheinlich darauf bezieht, dass sie auch nicht weiss, was "gestreift" in Englisch heisst und führt dann den eigentlichen Dialog weiter, indem sie auf die Aussage von K reagiert (112).

Auffällig in diesem Dialog ist, wie die beiden Lernenden gemeinsam Sprache produzieren. Wann immer eine Lernende stockt, eilt die andere zu Hilfe. Dies geschieht, indem eine Auswahl an möglichen Wörtern angeboten, die Aussage fortgesetzt oder aber einfach spekuliert wird, was gesagt werden soll und dann weitergefahren wird. Im Interview beschreiben die Lernenden dieses Verhalten als etwas sehr Angenehmes, solange es ausgeglichen verwendet werde:

„Wir helfen einander oft, wenn die eine irgendwie „mh, ehm“, wenn sie nicht sofort weiter weiss, dann hilft man. Es stört mich nicht, wenn ich da unterbrochen werde. ... Ich lerne von ihr, wenn sie mir hilft und ich ihr helfe.“

Die Lernenden tragen ihre Ressourcen zusammen und lösen so die Aufgabe gemeinsam. Diese kollaborative Art der Sprachproduktion führt dazu, dass die Schülerinnen Sprache produzieren, welche wohl jede alleine nicht hätte produzieren können und somit zu höherer Komplexität.

Eine mögliche Erklärung für diese Ko-Konstruktionen könnte sein, dass Sprecherin K spricht und dann ins Stocken gerät, weil die Anforderungen des *Tasks* ihre Verarbeitungskapazität übersteigen. Die ZuhörerIn, welche selber nicht Sprache produzieren muss, hat hingegen noch mehr Ressourcen zur Verfügung und kann deshalb von ihrer Partnerin übernehmen und die Aussage weiterführen, bis auch sie ins Stocken gerät und wieder K übernehmen kann (Snyder Ohta, 2001). Solche Ko-Konstruktionen bedingen gegenseitiges Vertrauen: Ich beginne zu sprechen, ohne genau zu wissen, wie ich meinen Beitrag beenden werde. Dies beschreibt K auch im Interview:

#### Ausschnitt 4

- 88 L: Ehm the two birds ehm the the bird in the front  
89 K: °Yeah°=  
90 L: =ehm look to the left side and the bird behind ehm=  
91 K: =To the right side yes ehm, (.) eh, hhh=  
92 L: =You have too platform tw twelve.  
93 K: No one?  
94 L: [Platform] one.  
95 K: [°platform ?°] Platform twelve. [Yes]  
96 L: >[Yes] I too<  
97 K: Ehm, do you see the the the guy in the and the  
98 L: In the middle.  
99 K: Yes.  
100 L: Yes he is ehm (.) °what i°  
101 K: What he make?  
102 L: Ehm(..) [(°?°)]  
103 K: [He walk] around.  
104 L: Yes.  
105 K: And he have ehm:  
106 L: Trousers eh a a °traffic° [°Trainerhose°]  
107 K: [Yes] trousers yes  
108 L: And a ehm a shirt with ehm (..)  
109 K: No no (.) he haven't eh a text.  
110 L: No no not a text ehm (..) the hhh (..) °gestreift°.  
112 K: Oh ehm (..) uhm I don't know. Ehm no he have a a white T-shirt.

„Ich sass nicht da und dachte ‚Jetzt will ich diesen Satz sagen. Was ist dieses Wort hier, was ist das Wort dort.‘ Ich fing einfach an zu sprechen, sonst wäre es zu langweilig. Wir redeten einfach...“

In diesem Punkt unterscheiden sie sich von einigen anderen Lernenden, bei denen man im *Recall* oder auch im Transkript sieht, dass sie vorformulieren, bevor sie mit Sprechen beginnen. Konversationen, welche nicht vorausgeplant, sondern im Moment von den Sprechenden entwickelt werden, zwingen die Beteiligten gut zuzuhören, jeweils das Neue an das schon Gehörte/Verstandene anzuschliessen und ihre Sprechschritte so zu konstruieren, dass sie vom Gegenüber verstanden werden (Van Lier, 1997). Dies könnte für die Sprache und das Sprachenlernen während der Bearbeitung eines *Tasks* ausschlaggebend sein: gut zuhören

und verstehen müssen, um dann das Eigene anfügen zu können und dies so formulieren zu müssen, dass das Gegenüber folgen kann.

K sagt im Interview:

„Auf diese Art lernen wir etwas, wenn wir einander erklären müssen und gemeinsam nach Wörtern suchen. So habe ich viel von der Aufgabe, wenn ich selber denken muss und sie denkt auch und, wer weiss es zuerst.“

Der *Task* wird zu einem gemeinsamen Ratespiel, wo jede mitdenken muss und man gemeinsam nach sprachlichen Lösungen sucht.

Als wichtigen Bestandteil für das Gelingen dieses gemeinsamen Lösens nennen beide Schülerinnen im Interview die Reaktionen des Gegenübers. Im Transkript und auch aus dem *Recall* sieht man, wie sie signalisieren, dass sie einander folgen können (mit

„yes“ „yeah“, oder Wiederholungen). Wenn sie nicht folgen können, werden Probleme gelöst, als letzte Ressource die Muttersprache beigezogen (110), bis wieder eine gemeinsame Basis fürs Weiterfahren besteht.

Auch bezüglich Sprecherwechsel finden sich bei dieser Interaktion interessante Aspekte. Eine Lernende betont, wie wichtig ihr Ausgeglichenheit sei und dass sie es nicht möge, wenn eine Person dominiere, auch nicht, wenn das sie selber sei. Hingegen wird weder im *Recall* explizit auf das Abwechseln Bezug genommen, noch lässt sich eine entsprechende Routine im Transkript feststellen. Der Sprecherwechsel wird durch die kollaborative Art natürlicher organisiert.

K und L drücken im Interview beide aus, dass für sie das freie Produzieren von Sprache, wie sie es mit diesem *Task* tun konnten, sehr wichtig sei. K begründet dies mit folgenden Worten:

„Das ist das Problem im Französisch, da habe ich nur Einzelteile, weil wir nicht einfach so die Sprache verwenden wie im Englisch.“

Eine Hypothese wäre, dass die Art, wie K und L den *Task* interpretieren und die Tatsache, dass sie die Sprache oft zum freien Sprechen verwenden, ihnen letztlich ermöglichen, vom Einzelteil/Einzelwort zum Satzbaustein/*Chunk* zu gelangen und so eine gewisse Flüssigkeit und Natürlichkeit im Sprechen zu entwickeln. Allerdings muss festgehalten werden, dass wohl neben der Vertrautheit mit dem freien Sprechen und der Interpretation durch die Lernenden noch andere Faktoren wie zum Beispiel die Partnerwahl, der Lerntyp oder die Vertrautheit mit der Lehrperson die Interaktion beeinflusst haben.

Welche Rolle die Aufgabenstellung selber für die unterschiedlichen Interaktionen spielte, kann nur vermutet werden. Ellis fasst die Resultate verschiedener Untersuchungen zum Effekt von *Task*-Variablen auf den Sprachoutput zusammen (Ellis,

2003: 126f). Gewisse Variablen scheinen zu höherer Komplexität zu führen (z.B. Unterstützung durch den Kontext, wenige Elemente in der Aufgabe, geschlossene Aufgabe mit einer Lösung wie in Interaktionen A, C, D verwendet), andere wiederum zu mehr Flüssigkeit (z.B. offener Ausgang wie in der Aufgabe zu Interaktion B). Bezüglich Korrektheit scheint dann eher die Durchführung eines *Tasks* entscheidend zu sein und insbesondere eine Wiederholung oder Vorbereitungszeit zu besseren Leistungen zu führen.

Eine sehr ähnliche Aufgabenstellung kann aber trotzdem zu unterschiedlichem Sprachoutput führen, wie die Beispiele C und D zeigen. Die Lernenden in C orientieren sich eher an einem Rollenspiel, wechseln sich beim Sprechen bewusster ab und verwenden eine sehr einfache Sprache, obschon die *Pre-tasks* eine komplexere Sprachproduktion unterstützen müssten (Ellis, 2003: 133). Die Lernenden in Interaktion D hingegen betrachten die Aufgabe eher als eine Art Wettbewerb, bei dem es darum geht, so schnell als möglich die Unterschiede herauszufinden, planen deshalb wohl weder bewusst den Sprecherwechsel noch formulieren sie vor und ihre Sprache ist trotz fehlenden *Pre-tasks* stellenweise recht komplex. Man kann also vermuten, dass Aufgabenvariablen zwar einen gewissen Output begünstigen, aber der tatsächliche Output sehr stark von vielen anderen Faktoren wie zum Beispiel der Interpretation durch die Lernenden oder der Vertrautheit mit der Interaktionsart abhängt.

### Fazit

Die Studierenden werden in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit wohl noch oft erleben, dass Lernende *Tasks* anders interpretieren, als sie es sich vorgestellt haben. Dabei wird sich die Fähigkeit, gut hinzuhören und daraus Konsequenzen für künftige Aufgabenstellungen abzuleiten als wertvoll für

die Unterrichtsentwicklung erweisen. Dieses bessere Verständnis für die Wechselwirkungen zwischen Aufgabe auf dem Papier und dem, was damit im Klassenzimmer gemacht werden kann, erwähnen die Studierenden denn auch als grössten persönlichen Gewinn aus dem Forschungspraktikum. Gleichzeitig scheint es aber auch wichtig zu sein, dass den Lernenden bewusst wird, welches Potenzial sie selber einem *Task* geben können, dass sie mit dem Lösen eines *Tasks* ganz wesentlich die Kommunikationsmuster und somit auch Sprachlerngelegenheiten beeinflussen können: „Learners do not simply comply with the *Task*, but rather they actively construct it“ (Donato, 2004, S. 290).

### Anmerkung

<sup>1</sup> Die *Recall Interviews* wurden in Mundart geführt, die verwendeten Ausschnitte in diesem Text zum besseren Verständnis in Standardsprache übertragen.

### Bibliographie

- Berben, M., Van den Branden, K., & Van Gorp, K. (2007). „We’ll see what happens“: Tasks on Paper and Tasks in a Multilingual Classroom. In *Tasks in Action: Task-Based Language Education from a Classroom Perspective* (pp. 32-67). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Breen, M. (1986). Learner Contributions to Task Design. In C. N. M. Candlin (Hrsg.),

*Language Learning Tasks* (pp. 23-46). Hemel Hempstead: Prentice-Hall International and Lancaster University.

- Donato, R. (2004). 13. Aspects of Collaboration in Pedagogical Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(-1), 284-302.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford applied linguistics. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. New Jersey London: Lawrence Erlbaum.
- Reber, B. (2005). *A friend in need is a friend indeed. The possible benefits of interaction generated by a spot-the-difference task* (unpublished Master thesis). Birmingham: Aston University.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. New York: Palgrave Macmillan.
- Snyder Ohta, A. (2001). *Second Language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Van Lier, L. (1997). *Interaction in the language curriculum : awareness, autonomy and authenticity* (Bd. 2). London [etc.]: Longman.
- Willis, J. (1996). *A framework for Task-based learning*. Longman handbooks for language teachers. Harlow, Essex: Longman.

### Brigitte Reber

ist Dozentin für Fachdidaktik Englisch an der PHBern. Nach dem Sekundarlehramt an der Universität Bern unterrichtete sie während 16 Jahren an einem Oberstufenzentrum. Ihr Interesse an *Task-based language learning* wurde während ihrer Master-Ausbildung an der Aston University geweckt. Seit Beginn dieser Ausbildung hat sie mit den eigenen Klassen TBL ausprobiert und in kleineren Aktionsforschungsprojekten besser verstehen gelernt, was im Klassenzimmer alles ablaufen kann.

### Anhang – Transkriptionskonventionen

?	steigende Intonation	-	Abbruch
.	fallende Intonation	[	Überlappung beginnt
,	gleichbleibende Intonation	]	Überlappung endet
°...°	leiser	(?)	nicht hörbar
°°...°°	sehr leise	?...?	unklar
::	Dehnung/Längung des unmittelbar vorausgehenden Lautes, mehrfache Doppelpunkte geben eine längere Dehnung an	(...)	Pause, jeder Punkt entspricht ungefähr einer halben Sekunde
> ... <	als die Äusserungen vorher und nachher	=	keine Pause, schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Einheiten
(( ... ))	Bemerkungen, Kommentare	ehm	Verzögerungssignale

*Die Transkripte sind zum Teil unterschiedlich detailliert. Sie wurden im Wesentlichen so übernommen, wie sie von den Studierenden erstellt wurden.*



Hans Weber  
Solothurn

## Lauter Kleinigkeiten

“Klein” erscheint uns nicht nur einfach als “nicht gross”, sondern in einer Bandbreite von “ungenügend (gross)” bis “niedlich”. Das zeigt sich bereits bei der ersten indogermanischen Wurzel, die ich Ihnen vorstellen möchte, \**pau-*.

L’adjectif grec *paûros* “petit, court, en petit nombre” – la dimension devient facilement quantité – est à rapprocher de l’adjectif latin *parvus*, terme habituel pour “petit”. Cette parenté ne vous semble-t-elle pas évidente? Eh bien, en latin antique, *v* égale *u*, et *r* aime changer de place dans bien des langues (métathèse). Comme dans le nom *Roland / Orlando*. Et en français *formage* est devenu *fromage*.

Et il y a aussi *paulus* “petit” et *paucus* “en petit nombre” avec son diminutif *pauxillus*. Le romanche a gardé la voyelle “noble” *pauc*, tandis que

l’italien et l’espagnol *poco*, le catalan *poc* et le portugais *pouco* reflètent la prononciation populaire avec *o*. Quant au français, son évolution est rarement simple et directe: *peu*. - Et nous trouvons enfin *pauper* (italien *povero*, espagnol *pobre*, français *pauvre*, etc.). Ce mot s’analyse comme \**pau-per-os* “qui produit peu (d’abord dit de la terre et des animaux)”.

Il diminutivo di *parvus*, *parvulus* è molto comune. Ha dato *pargolo* “bambino, fanciullo”, con il suo diminutivo *pargoletto*. La *g* vi sembra strana? Eh sì, la *v* latina è potuta diventare *g* in italiano, come nella parola *uvula* → *ugola* (luette, Halszäpchen).

Schliesslich gibt es noch griechisch *phaûlos* (aus *phlaûlos*) “schwach, gering”, verwandt mit deutsch *blöde* (althochdeutsch *blôdi* “gebrechlich, zaghaft”).

Im Germanischen finden wir den



entsprechenden Stamm \**faw-*: gotisch *fawai*, englisch *few*, isländisch *fáir*, schwedisch *få* “in geringer Anzahl, wenig”.

### Pit-, pic-

Non è necessario cercare una radice indoeuropea per il secondo gruppo. Il popolo ha creato forme più espressive di *parvus* su una base *pit-/pet-*, *pic-/pec-*. Della serie popolare *pititus*, *pitinnus*, *pitullus*, il francese e il catalano hanno preferito il primo: *petit*. L'italiano ha scelto una formazione diversa: *piccolo* (e *picciolo*) come pure *piccino*. Quest'ultimo sarebbe una retroformazione di *piccinino*, dal latino popolare \**pizinninum*, che ha tutta l'aria di appartenere al linguaggio infantile. Non dimentichiamo il romancio *pitschen* con il suo “diminutivo” *pitschin*.

Il vecchio sardo ha *pikinnu*, che corrisponde al portoghese *pequeno* e allo spagnolo *pequeño*, che ricordano tutti e tre il latino popolare *pitinnus*, ma con la /k/, pure preferita dall'italiano.

Et le français a *pékin*! Un mot d'argot militaire, probablement emprunté au provençal *pequin* “chétif, maigre”. Cet adjectif semble avoir été introduit dans les armées révolutionnaires par des soldats originaires du midi pour désigner le civil. Par extension il sert à désigner familièrement le non-initié.

### Min-

Then there is the most expressive root of all, *min-*. But this family is so large, and still growing, that I'm afraid it wouldn't hold in one page and needs an article of its own. But I intend dealing with it later.

### Other formations

Well, let's look at some small groups instead. In Scandinavian, e.g. in

Swedish, the two words *liten/lille* and *små* complement each other. And in English, so to speak a cousin tongue in many (structural) respects (the relative clause, the personal endings of the verb, etc.), *little* and *small* each have their own function, though the difference is less clear-cut. But would you say – or sing – “With a small bit of luck!”?

Um gewisse indogermanische Stämme einander zuzuordnen, sollten wir wissen, dass *s-* im Anlaut vor Konsonant eher instabil ist. So stehen englisch *smelt*, deutsch *schmelzen* neben englisch *melt*, englisch *sneeze* neben deutsch *niesen*. Und so stehen auch indogermanisch \**mol-* und \**smol-* nebeneinander. Vom ersten stammt russisch *malyj* ab “klein” – das “Malyj teatr” ist das Gegenstück zum “Bol'soj teatr” – und latein *malus* “schlecht” (das Kleine wird geschmäht)! Und von der zweiten Wurzel stammt germanisch \**smal-* ab (altnordisch *smalr/smá*, englisch *small*, deutsch *schmal*). Deutsch *schmal* hat zwar eine andere Bedeutung, aber man spricht immerhin von *Schmalvieh* “Schafe, Ziegen” und *Schmaltier* “Ricke, weibliches Reh”. Zu diesem Stamm gehören auch *schmälen*, *schmähen* “klein machen, d.h. verächtlich machen”. Und *Schmach* bedeutete ursprünglich “Kleinheit, Niedrigkeit”.

Das andere Adjektiv, *little*, hat noch keine Etymologie. Urgermanisch \**lutila* ergab altenglisch *lytel*, althochdeutsch *luzzil*, niederdeutsch *lütt* und friesisch *lyts*.

*Less* “of not so great extent or size” functions as a comparative, and *least* “little beyond all others” functions as a superlative for *little*.

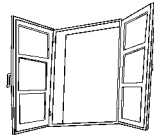
Neuhochdeutsch *lützel* kommt nur noch regional und in Ortsnamen vor, zum Beispiel in *Lëtzebuerg* [ë = ö] (Luxemburg) und dem auffälligen *Kleinlützel* (an der Schweizer Grenze zum Elsass). Dieses weist uns auf das Ersatzwort hin, *klein*. Die heutige Bedeutung hat dieses Adjektiv erst seit der frühneuhochdeutschen Zeit;

vorher bedeutete es “zierlich, fein”, und noch früher wohl so etwas wie “frei von Schmutz”. Of course, this is the same word as English *clean*, which has kept the old meaning. It may be formed on the root \**klai-*, English *clay*. How that? Well, etymologists think the primary meaning was “shining with oil”...

Schweizerdeutsch ist *klein* superkorrekt zu *chlii* geworden (ausgenommen in Basel, das *glai* bewahrt hat). Und zürichdeutsch hat das Neutrum zweimal dieselbe Endung: “es *chliises* Chind”!

Then there's the isolated adjective *tiny* “very small”, of unknown origin. Middle English /i:/ gradually evolved into /ai/ and consequently the word lost its expressivity, for /i:/ - and not the diphthong - symbolizes “littleness”. That's why the /i:/ sound was restored in the parallel form *teeny*. This also occurs in the rhyming pair *teeny-weeny*. *Weeny*, by the way, may be an off-shoot of *wee*. You probably consider this to be typical of northern or Scots speech, and so it will come as a surprise that *wee* was current in south England as early as 1600. Moreover, this word is not simply symbolic with its /i:/ sound: it is said to go back to Middle English *wei*, *wee*, Anglian *wêg*, *wêge*, “weight”. The use for “small” appears to have originated in such a phrase as “a little wee thing”, meaning “a small amount of a thing”, hence “a little thing”.

Und schliesslich treffen wir auf das Wort *winzig* neben mundartlich *munzig* und der Kreuzung *wunzig*. Einige sehen einen Zusammenhang mit *wenig*. Und dieses Wort, wie gotisch *wainans* “elend”, ist eine Ableitung zu *weinen* und bedeutete also ursprünglich “be-weinenswert, erbärmlich, elend” – ein trauriger Schluss...



Reto Hunkeler  
St. Gallen

# Die Überprüfung der berufsspezifischen Fremdsprachenkompetenz an Schweizer PH

## Kurzüberblick und zwei praktische Beispiele

*Une enquête sur la question du rôle des diplômés de langues internationaux dans les Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) en Suisse (2009) a donné lieu à une réflexion autour d'éléments pertinents pour l'évaluation de compétences langagières spécifiques à la pratique professionnelle pour l'enseignement des langues étrangères pour ces instituts de formation. Si relativement peu de HEP utilisent des instruments spécifiques à l'évaluation de ces compétences, elles proposent par contre une large gamme d'attestations sous diverses formes: c'est au travers d'un exemple d'attestation pour le niveau jardin d'enfants/école primaire et d'un exemple pour le niveau du secondaire I que nous allons illustrer cela. C'est dans ce contexte précis que nous allons tenter de montrer comment nous pourrions poser des bases qui serviraient de points de repères à l'évaluation de compétences pour la pratique professionnelles. Pour terminer, nous nous pencherons sur la problématique posée par le concept de «compétences en langues étrangères pour la pratique professionnelle» et nous montrerons comment les éléments de l'évaluation de ces compétences peuvent être rattachés à un «profil langagier de compétences pour la pratique professionnelle».*

### 1. Kurzüberblick

Im Frühjahr 2009 führte das Institut für Fachdidaktik Sprachen der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen eine Untersuchung zum Umgang mit internationalen Sprachdiplomen an den Pädagogischen Hochschulen (PH) der Schweiz (IFDS, 2009) durch. Die Arbeit wurde von der EDK und der COHEP in Auftrag gegeben, die anhand der Resultate ein präzises Bild der sprachkompetenzbezogenen Anforderungen sowie der Handhabung und der Einstellungen zu internationalen Sprachdiplomen an den PH gewinnen wollten. Zusätzlich sollte untersucht werden, welche berufsspezifischen Elemente in die Überprüfung der Fremdsprachenkompetenz einfließen, denn die Relevanz einer berufsspezifischen Fremdsprachenkompetenz angehender Lehrkräfte hatte die EDK bereits 2007 in ihrem Vernehmlassungsentwurf zu den Sprachkompetenzniveaus in der Grundausbildung der Lehrkräfte der obligatorischen Schule (z.B. Leitlinien EDK 2007: 6) unterstrichen. Die Ergebnisse der Studie vermitteln ein uneinheitliches Bild.<sup>1</sup> Dies gilt in besonderem Masse für den Nachweis einer berufsspezifischen Fremdsprachenkompetenz: Während diese an einzelnen PH im Verlauf des Studiums oder am Ende der Ausbildung promotionswirksam ist, nehmen die anderen PH keine explizite Überprüfung dieser Kompetenz vor (vgl. Abbildung 1).

Im Rahmen der Untersuchung wurden die Sprachverantwortlichen der PH und Dozierende für Fremdsprachen, unterteilt nach Kindergarten/Primar-

und Sekundarstufe I und gesondert nach Sprachen, unter anderem zur Beantwortung der Frage: „Welche berufsspezifischen Elemente kommen heute bei der Überprüfung der Sprachkompetenz der angehenden Lehrpersonen für Fremdsprachen zur Anwendung?“ eingeladen. Die Rückmeldungen lassen den Schluss zu, dass unter den Sprachverantwortlichen und vor allem bei den Dozierenden für Fremdsprachen grosse Einigkeit darüber herrscht, dass eine ausschliessliche Überprüfung der allgemeinen sprachlichen Austrittskompetenz von Lehrkräften im Rahmen der Erstausbildung nicht ausreichend ist und daher im Verlauf der Ausbildung und/oder beim Austritt auch die berufsspezifische Fremdsprachenkompetenz überprüft werden sollte. Dabei stelle der Wunsch „nach einem möglichst engen Bezug zwischen sprachlicher Ausbildung und späterer Berufstätigkeit“ das wichtigste Argument für den Einbezug berufsspezifischer Elemente dar. Da internationale Sprachdiplome dies nicht zu leisten imstande seien, hätten einzelne PH begonnen, selber solche Prüfungselemente zu entwickeln.

Trotz dieser breiten Übereinstimmung wurde in der Untersuchung festgestellt, dass nur gerade an rund einem Drittel der Schweizer PH sowohl auf der Kindergarten/Primar- als auch auf der Sekundarstufe I die berufsspezifische Sprachkompetenz der angehenden Lehrpersonen im Rahmen von internen Prüfungen oder Tests *gezielt* geprüft wird. Hingegen werden gemäss der Hälfte der Sprachverantwortlichen und zwei Dritteln der antwortenden

**Abb. 1 Bestandsaufnahme von berufsspezifischen Prüfungselementen an Schweizer PH (Stand Mai 2009)**

<b>Kindergarten / Primarstufe</b>	<b>PH Fribourg</b>	<p>-mündliche Produktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dialogisches Sprechen über authentische und konkrete Situationen aus der Berufspraxis (z.B. Elternkontakte, Kollegium u.a.); Vorstellen von Lösungsansätzen zu methodisch-didaktischen Problemstellungen</li> </ul> <p>-schriftliche Produktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion zu Themen in Verbindung mit immersiv unterrichteten Lektionen oder allgemein aus der Berufspraxis</li> </ul>
	<b>PH GR</b>	<p>-mündliche Produktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion nach dem Praktikum im L2-Gebiet</li> </ul> <p>-schriftliche Produktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fixieren von Erfahrungen im Bereich Zweitsprachunterricht für L2 im Sprachenportfolio</li> </ul>
	<b>FHNW</b>	<p>-mündliche Produktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «communication en classe»</li> <li>• flexible Reaktion auf Beiträge der Lernenden, Durchführung einer inhaltsorientierten Sequenz</li> </ul> <p>-schriftliche Produktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Präparationen der Unterrichtsstunde in der Fremdsprache</li> <li>• schriftliche Bearbeitung authentischer Texte für Lernende</li> <li>• Verarbeitung/Zusammenfassung von (bildungs-)theoretischen und didaktischen Texten zum Fremdsprachenunterricht</li> </ul> <p>-mündliche Rezeption:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umgang mit authentischen Texten für Lernende</li> <li>• Verstehen von (bildungs-)theoretischen und didaktischen Beiträgen zum Fremdsprachenunterricht</li> </ul> <p>-schriftliche Rezeption:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umgang mit authentischen Texten für Lernende</li> <li>• Verstehen von (bildungs-)theoretischen und didaktischen Texten zum Fremdsprachenunterricht</li> </ul>
	<b>PHZ Zug</b>	<p>-mündliche Produktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kommunikative Arbeitsanweisungen, ein- und auffordernder Charakter von lehrseitigen Sprechakten</li> <li>• lehrseitige Unterstützungen bei der Kompetenz Sprechen</li> <li>• Korrekturverhalten</li> </ul> <p>-schriftliche Produktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verfassen einer umfassenden Lektionsplanung</li> </ul> <p>-schriftliche Rezeption:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verstehen französischer wissenschaftlicher Texte und damit einhergehend Aufbau einer fachdidaktischen Terminologie</li> </ul>
<b>Sekundarstufe I</b>	<b>PH Bern</b>	<p>-mündliche Produktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “classroom language”</li> <li>• grammatische und didaktische Terminologie</li> <li>• Diskussion von Artikeln aus dem Berufsfeld (Schule, Jugendalter, Familie u.a.)</li> </ul>
	<b>PHZ Luzern</b>	<p>-mündliche Produktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Präsentation des aktualisierten ESP</li> </ul>
	<b>PHSG</b>	<p>-mündliche Produktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gespielte Lektionssequenzen</li> <li>• Phonetikkenntnisse</li> <li>• Stellungnahme zu einem berufsspezifischen Themenbereich (z.B. leistungsschwache Schüler/innen, Trilingualismus u.a.)</li> </ul> <p>-schriftliche Produktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• schriftliche Bearbeitung authentischer Texte für Lernende</li> </ul> <p>-mündliche Rezeption:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umgang mit authentischen Texten für Lernende</li> <li>• Verstehen von (bildungs-) theoretischen und didaktischen Beiträgen zum Fremdsprachenunterricht</li> </ul>

**Die berufsspezifische Sprachkompetenz wird nicht nur in den eigentlichen Sprachmodulen gefördert, sondern im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes in den Fachdidaktiken thematisiert und in den Praktika geschult.**

Dozierenden für Fremdsprachen an ihren jeweiligen PH bei der Überprüfung der Sprachkompetenz der Studierenden berufsspezifische Elemente miteinbezogen. In diesem Zusammenhang zeigte die Untersuchung aber auch, dass die Entwicklung berufsspezifischer Prüfungselemente an den einzelnen PH unter Aufwendung beträchtlicher finanzieller und personeller Ressourcen häufig im Alleingang geschieht.

Im Rahmen der Untersuchung haben die Autoren den Versuch unternommen, die breite Vielfalt der zum Zeitpunkt der Untersuchung praktizierten Überprüfungsformen der berufsspezifischen Fremdsprachenkompetenzen nach den fokussierten sprachlichen Teilfertigkeiten zu ordnen und im Sinne einer ersten inhaltlichen Annäherung stichwortartig zu beschreiben. (Siehe Abb. 1, S. 59)

Gemäss der Untersuchung überlegten sich zum Zeitpunkt der Erhebung nur ganz wenige PH, in naher Zukunft berufsspezifische Prüfungselemente in ihre Praxis der Überprüfung der sprachlichen Fremdsprachenkompetenzen ihrer Studierenden aufzunehmen, so dass der Verfasser davon ausgeht, dass die Tabelle immer noch den aktuellen Zustand vermittelt. Gleichzeitig muss hervorgehoben werden, dass vielerorts die (zumindest formative) Überprüfung der berufsspezifischen Fremdsprachenkompetenzen häufig in das Curriculum eingebettet ist und nur in ganz wenigen Fällen explizit am Ende des Studiums, also im Rahmen der Überprüfung der Austrittskompetenz, geschieht. In der Untersuchung wird die Situation so zusammengefasst: „Folglich wird die berufsspezifische Sprachkompetenz nicht nur in den eigentlichen Sprachmodulen gefördert, sondern im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes in den Fachdidaktiken des entsprechenden Fachs thematisiert, während der Praktika geschult und meist im Rahmen von Leistungsnachweisen der

entsprechenden Module evaluiert.“ (IFDS 2009: 34).

## 2. Ein Blick in die Praxis

In diesem Abschnitt soll der oben erwähnte und in der Abbildung 1 angedeutete breite Fächer an praktizierten Formen der Überprüfung der berufsspezifischen Fremdsprachenkompetenz an je einem Beispiel aus der Kindergarten/Primar- und der Sekundarstufe I gezeigt werden. Beide Beispiele stammen aus der PHSG und finden aktuell Anwendung. Die Darstellung ist in einem ersten Schritt vorwiegend beschreibend. Aus den beiden Beispielen soll anschliessend eine Matrix entwickelt werden, die ähnlich einem „Grundgerüst“ durch die Verknüpfung mit einem „Referenzrahmen“ für berufsspezifische Fremdsprachenkompetenzen (vgl. Abschnitt 3) zur Gestaltung von Prüfungselementen dienen soll.

### **Beispiel 1: Bachelor-Masterstudengang Sek I (PHSG) – Französisch**

Die Studierenden im Fach Französisch absolvieren am Ende des 4. Semesters einen einzigen Leistungsnachweis für das 2. Studienjahr. Dabei werden gleichzeitig die zweistöckig aufgebauten Module „Cultures et sociétés francophones II“ und „Compétences langagières II“ überprüft.<sup>2</sup> Der Leistungsnachweis findet ausschliesslich mündlich statt; die Bestehensgrenze ist auf ein Niveau C1 nach dem *Gemein-*

*samen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GER) festgelegt, die Äusserungen der Studierenden bezüglich Inhalt sind für keines der beiden Module relevant, um den Nachweis erfolgreich abzulegen.

Die Studierenden werden in Dreiergruppen durch zwei Dozierende geprüft. Sie erhalten 15 Minuten vor Beginn ein Handout, auf dem die genaue Aufgabenstellung schriftlich festgehalten ist und das den Studierenden zwei bis drei Dokumente zu einem berufsspezifischen Thema (z.B. *La motivation, Le trilinguisme, L'élève faible*) anbietet. Sie haben anschliessend Zeit, handschriftlich Notizen unter Benützung eines einsprachigen Wörterbuches anzufertigen.

Die Überprüfung ist in drei Teile gegliedert und dauert rund 30 Minuten. In einer ersten Runde stellen sich die Studierenden gegenseitig in einem dreiminütigen Kurzvortrag ihren Standpunkt zum Thema anhand der zur Verfügung gestellten Dokumente und der eigenen Notizen vor. In dieser Phase wird die Teilfertigkeit „Zusammenhängendes Sprechen“ geprüft. Die Mitstudierenden machen sich während der einzelnen Vorträge Notizen. In einer zweiten Runde reagieren nun die Studierenden auf die Äusserungen der anderen Teilnehmer/innen, so dass ein rund zwölfminütiges Gespräch entsteht. Die Prüfenden nehmen in dieser Phase vorwiegend die Rolle von Zuhörern ein, werfen aber vereinzelt Fragen ein, um das spontane Reagieren der Geprüften beobachten und beurteilen zu können. Diese Phase entspricht der Überprüfung der Teilfertigkeit „An Gesprächen teilnehmen“. In einer rund fünfminütigen Schlussrunde werden die Studierenden mit drei in Deutsch formulierten Situationen aus dem Schulalltag konfrontiert, die sie spontan meistern müssen. So sollen sie z.B. auf einen zu spät ankommenden Schüler reagieren oder einen Auftrag zu einer Übung aus dem Lehrmittel

erteilen. Dabei zeigen sie einerseits berufsspezifisches Wissen aus ihren Praktika und verwenden andererseits ihren Wortschatz aus dem Bereich „vocabulaire de classe“.

Die prüfenden Dozierenden vervollständigen ein Bewertungsraster nach den im GER beschriebenen Kriterien *Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Kohärenz, Aussprache/Intonation* und *Lehrervortrag* (für das monologische Sprechen) bzw. *Interaktion* (für das dialogische Sprechen), die drei Teile werden gleich gewichtet und miteinander verrechnet, wobei in jedem Element eine Mindestpunktzahl zu erreichen ist.

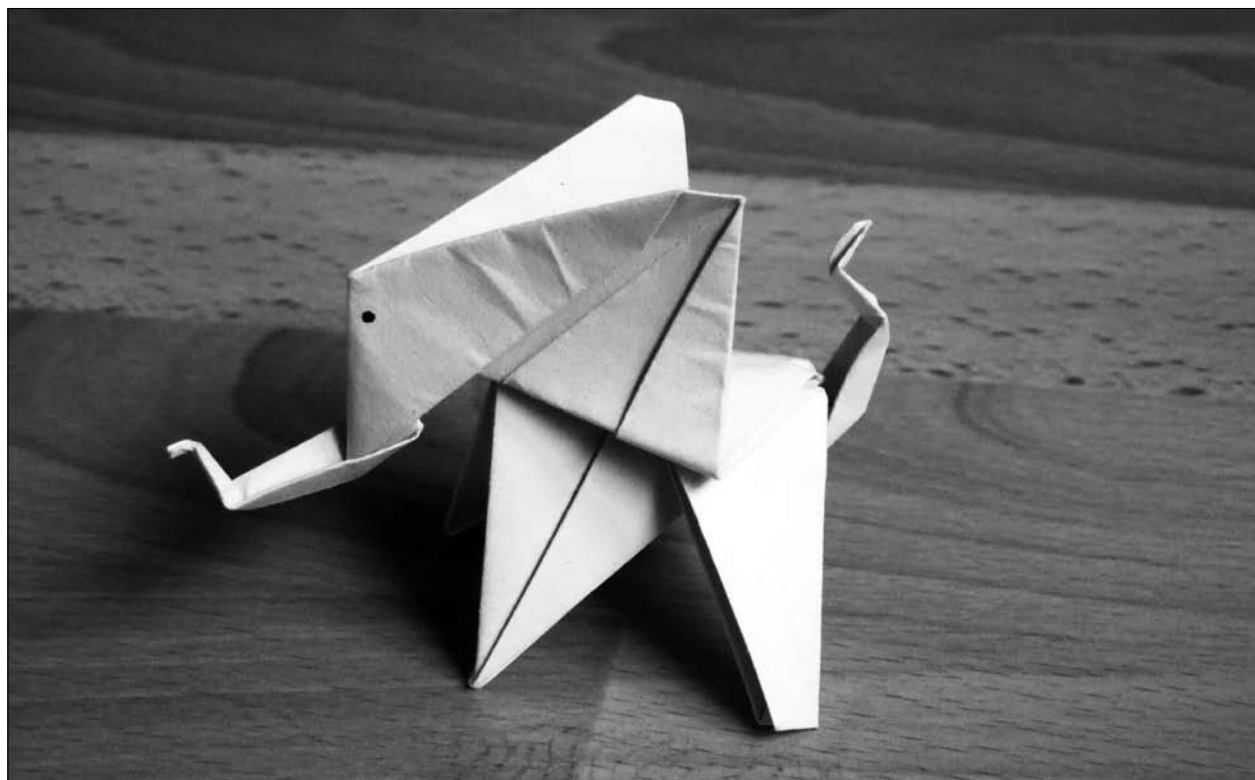
**Beispiel 2: Bachelorstudiengang Kindergarten/Primarstufe Diplomtyp B (PHSG)**

Auf der Kindergarten/Primarstufe der PHSG werden die fachdidaktischen Kompetenzen und die berufsspezifischen Sprachkompetenzen

(Französisch und Englisch) in einem schriftlichen Modulabschluss teilweise integriert überprüft. Der überprüfte Standard wird von den Dozierenden so beschrieben: „Ich habe gelernt, den Schüler/innen verschiedene Zugänge zum Fremdsprachenerwerb zu zeigen und sie zu motivieren, sich den Sprachcode einer anderen Kultur anzueignen und Sprache als wichtiges Mittel für ein erweitertes Kulturverständnis zu erkennen.“ (Rüdiger & Wolfer 2009: 5) Den Studierenden werden drei praxisorientierte Aufgaben vorgelegt, die sie schriftlich und ohne Zuhilfenahme von Unterlagen aus den Seminaren beantworten. Die Aufgaben beziehen sich je auf eine Semesterveranstaltung: 1. Fachdidaktik Fremdsprachen; 2. Fachdidaktik Fremdsprachen, Schwerpunkt Englisch; und 3. Fachdidaktik Fremdsprachen, Schwerpunkt Französisch. Sie werden in der Zielsprache und unter Benutzung eines entsprechenden zweisprachigen Wörterbuchs beantwortet.

Damit sich die Lesenden ein Bild von der Art der gestellten Fragen machen können, wird hier stellvertretend ein Beispiel aus der Fachdidaktik Englisch gezeigt: „What are the three teaching stages involved in reading and listening? Explain why the first stage is so important and what effect it has on the students' ability to understand what they are going to read or listen to.“ (Rüdiger & Wolfer 2009: 6)

Die drei Aufgaben sind je mit zehn Punkten dotiert, der Modulnachweis gilt als bestanden, wenn mindestens 20 Punkte erreicht werden. Die zur Beurteilung angewandten Kriterien sind: 1. Logik von Struktur und Aufbau, 2. Anwendung wissenschaftlicher und praktischer Erkenntnisse und Methoden und 3. Verknüpfungskompetenz: Ansatzpunkte für Problemlösungen und Berufspraxis. Dabei sind für das Kriterium 1 je drei der zehn maximal pro Aufgabe zu erreichenden Punkte vorgesehen. Gemäss dem Kriterium 2 sollen neben einer differenzierten und



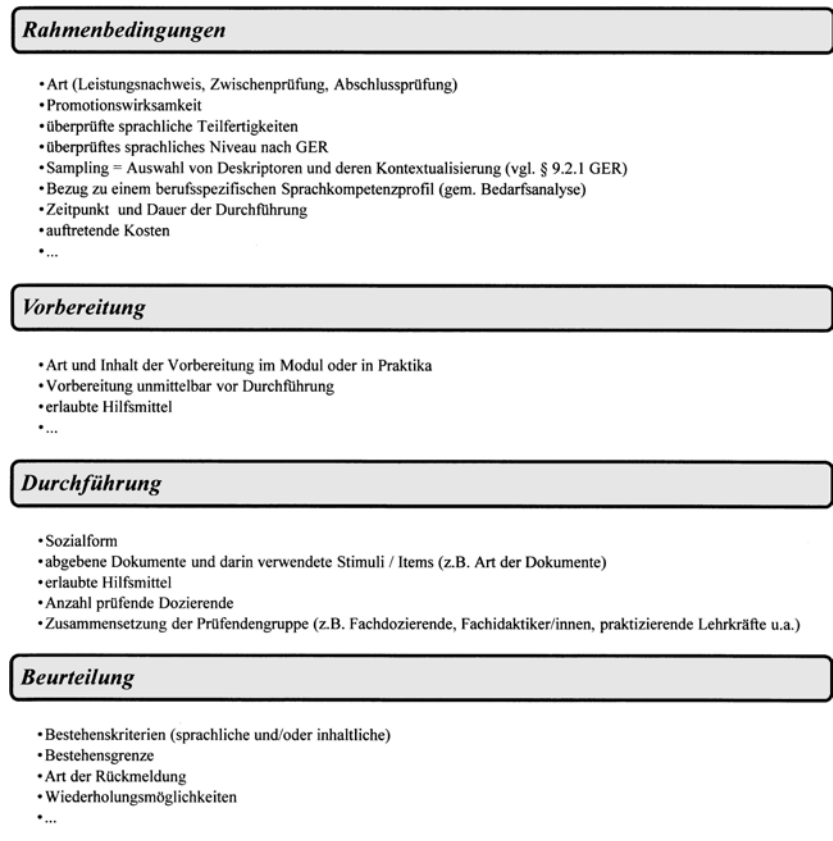
kohärenten fachlichen Argumentation grundlegende Begriffe geklärt sein. Davon ausgehend, dass zur erfolgreichen Bewältigung der beiden Kriterien auch eine berufsspezifische (Fremd-) Sprachkompetenz notwendig ist, kann gesagt werden, dass rund ein Drittel der Punktezahl für die Fertigkeit eingesetzt wird, in der Zielsprache einen kohärenten Text zu einem berufsspezifischen Thema zu verfassen. Die mündlichen Sprachkompetenzen der Studierenden werden mittels eines internationalen Sprachdiploms auf Niveau B2 geprüft. Berufsspezifischen Elemente des mündlichen Ausdrucks (*classroom language*) werden im Rahmen der Praktika überprüft und sind Teil der Bestehensnorm der Berufspraktischen Ausbildung.

Vorschlag für eine Matrix zur Konzeption von Überprüfungselementen der berufsspezifischen Fremdsprachenkompetenz von Lehrpersonen Bereits die zwei hier beschriebenen Beispiele zeigen, dass es ein breites Spektrum an Möglichkeiten gibt, um die berufsspezifische Fremdsprachenkompetenz der Studierenden am Ende von Veranstaltungen und Praktika oder bei Austritt aus der Ausbildungsstätte zu überprüfen. In der folgenden Abbildung wird der Versuch gemacht, Aspekte der Gestaltung von berufsspezifischen Elementen zur Überprüfung der Fremdsprachenkompetenz tabellarisch darzustellen. Die Darstellung versteht sich nicht als abgeschlossen und soll eine erste Grundlage für die Erstellung von Überprüfungselementen bieten.

### 3. Ausblick: Stellenwert und Förderung der berufsspezifischen Sprachkompetenz von Lehrpersonen an den PH der Schweiz

Bereits bei der ersten Sichtung der Erhebungsinstrumente aus den verschiedenen PH im Rahmen der eingangs erwähnten Untersuchung wurde deutlich, dass der Begriff einer „berufsspezifischen Fremdsprachenkompetenz“ nicht eindeutig festgelegt und daher problematisch ist. Aufgrund seiner Tätigkeit als Mentor ist der Verfasser regelmässig mit Praktikumsleiter/innen in Kontakt. In Unterrichtsbesprechungen und Mentoratsreffen wird dabei auch immer wieder die Frage nach einer berufsspezifischen Fremdsprachenkompetenz thematisiert, sind doch die Praktikumslehrkräfte an der PHSG aufgefordert, die „Fachkompetenz“ der Studierenden zu beurteilen und explizit mit einem Prädikat zu würdigen. Ganz offensichtlich lässt sich diese Kompetenz nicht mit einer allgemeinen Sprachkompetenz gleichsetzen, wie sie durch internationale Sprachdiplome überprüft wird. Es zeigt sich auch, dass die Erwartungen an die Fremdsprachenkompetenz der Studierenden sowohl bei den praktizierenden Kolleg/innen als auch bei Schulleitungen und Behörden sehr unterschiedlich ausfallen können. Während die einen einen möglichst fehlerfreien Ausdruck in Mündlich- und Schriftlichkeit erwarten, gewichten andere ein dem Sprachkönnen der Schüler/innengruppe angepasstes Sprachniveau (z.B. im Bereich des verwendeten Vokabulars oder der stufengerechten Fachterminologie) stärker. Andere wiederum betrachten es als wünschenswert, wenn Absolvent/innen von Schweizer PH mühelos fachwissenschaftliche Publikationen auf ihrem Gebiet lesen und daraus Ansätze für ihren eigenen Unterricht ableiten oder einen Klassenaustausch in der Zielsprache vorbereiten und durchführen können. Der Verfasser ist in verschiedenen Gesprächen während des Zeitraums der Untersuchung

**Abb. 2 „Grundgerüst“ zur Gestaltung von Überprüfungselementen der berufsspezifischen Fremdsprachenkompetenz (R. Hunkeler / H.-P. Hodel)**



auch auf das Konzept einer „Umsetzungskompetenz“ gestossen, einer Fertigkeit, die vorläufig als Kompetenz umschrieben werden könnte, ein hohes allgemein sprachliches Niveau (z.B. C1 nach GER durch ein internationales Sprachdiplom extern zertifiziert) auf das Niveau der Zielgruppe brechen bzw. an dieses anpassen zu können. Aus all diesen Anforderungen lässt sich verallgemeinernd festhalten, dass die Ansprüche an die Ausbildungsinstitutionen im Bereich der sprachlichen Ausbildung gleichzeitig sehr heterogen und hoch sind.

Im Abschnitt 2 wurde anhand von zwei Beispielen aufgezeigt, wie an einer Schweizer PH die berufsspezifische Fremdsprachenkompetenz überprüft wird. Aus Abbildung 1 wird deutlich, dass die Überprüfung dieser berufsspezifischen Fremdsprachenkompetenz unterschiedlich gehandhabt wird. Dies mag angesichts der Tatsache, dass die Schweizer PH für die (allgemeine) Sprachkompetenz am Ende der Ausbildung sehr klare, wenn auch uneinheitliche Vorgaben formulieren (vgl. IFDS, 2009: 50-51) erstaunen. Ein näherer Blick zeigt aber, dass während der GER eine weitherum anerkannte Grundlage zur Beurteilung einer allgemeinen Sprachkompetenz bietet, ein ähnliches Instrument zur Bestimmung der berufsspezifischen Sprachkompetenz gegenwärtig nicht existiert. Würde dieses geschaffen, so könnte auch über Sinn und Zweck einer nationalen Homogenisierung der Überprüfung einer berufsspezifischen Fremdsprachenkompetenz nachgedacht werden. Der Verfasser hat in der Abbildung 2 in Form einer tabellarischen Darstellung von Kriterien einen noch skizzenhaften Vorschlag gemacht, wie die Überlegungen zur Überprüfung der berufsspezifischen Fremdsprachenkompetenzen systematisiert werden könnten.

Sowohl als Fazit als auch als Ausblick lässt sich am Ende dieses Beitrags festhalten, dass eine fundierte Definition der berufsspezifischen Sprach-

kompetenzprofile noch aussteht. Die Grundlage einer jeden sprachlichen Überprüfung an den PH sollte ein wissenschaftlich abgestütztes berufsspezifisches Sprachkompetenzprofil sein. Dieses bietet eine Art „Referenzrahmen“, innerhalb dessen die zu erreichenden Fremdsprachenkompetenzen festgelegt und auf dessen Grundlage die Überprüfungsinstrumente erarbeitet und in die Praxis umgesetzt werden können. Diese Arbeiten sind bereits im Gange (vgl. Egli Cuenat, Klee & Kuster, 2010). EDK und COHEP haben die Erarbeitung eines solchen Profils für die Grundausbildung in Auftrag gegeben; es wird 2012 vorliegen. Im Rahmen des Projekts *Passepartout* wurde ein berufsspezifisches Sprachkompetenzprofil für die Weiterbildung erarbeitet und bereits eingesetzt. Auf der Grundlage dieser Profile können bestehende Überprüfungselemente verfeinert, weiter ausgebaut und ihr Bezug zu den internationalen Sprachdiplomen geklärt werden.

Aus den Rückmeldungen zur eingangs erwähnten Untersuchung lässt sich ablesen, dass an einigen Schweizer PH Interesse und Bereitschaft vorhanden sind, bei der Schaffung von berufsspezifischen Prüfungselementen gemeinsam einen Schritt weiterzugehen.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Der Bericht ist vollständig als Download verfügbar unter: <http://www.cohep.ch/de/publikationen/dokumente/>

<sup>2</sup> Zu den Inhalten der beiden Module vgl. die Modulbeschreibungen unter: <http://www.phsg.ch/desktopdefault.aspx/tabid-573>

Der Autor bedankt sich bei seinen Kolleginnen Mirjam Egli Cuenat, Jean Rüdiger-Harper und Barbara Wolfer (alle PHSG) sowie bei Hans-Peter Hodel (PHZ Luzern) für die tatkräftige Unterstützung beim Verfassen dieses Beitrags.

### Bibliografie

Egli Cuenat, M., Klee, P. & Kuster, W. (2010). Berufsspezifische Fremdsprachenkompetenzen in der Lehrpersonenbildung. *Babylonia (1/10)*, 41-48.

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Institut für Fachdidaktik Sprachen (IFDS) (2009). *Umgang mit internationalen Sprachdiplomen an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Bericht zuhanden der EDK und der COHEP*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen.

Rüdiger, J. & Wolfer, B. (2009). *Schriftlicher Modulabschluss Fachdidaktik Fremdsprachen. HeS 2009*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen. (Informationsschreiben zuhanden der Studierenden).

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2007). *Sprachkompetenzniveaus in der Grundausbildung der Lehrkräfte der obligatorischen Schule, Leitlinien der EDK Vernehmlassungsentwurf* (17. April 2007). Bern: EDK.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2007). *Leitlinien zu den Sprachkompetenzniveaus in der Ausbildung der Lehrkräfte: Ergebnisse der Vernehmlassung* (28. Dezember 2007). Bern: EDK.

### Reto Hunkeler

ist Dozent für Französisch und Bereichsdidaktik Fremdsprachen an der PHSG. Er ist Mitarbeiter am Institut für Fachdidaktik Sprachen, wo sein Interessenschwerpunkt im Bereich der bilingualen Didaktik und Methodik liegt. Als Mentor in Kompaktpraktika auf der Sekundarstufe I ist er mit Fragen der berufsspezifischen Sprachkompetenz und deren Entwicklung in der Ausbildungsinstitution beschäftigt. Daneben unterrichtet er in einem Teilpensum auf der Sekundarstufe I in einer Toggenburger Gemeinde.

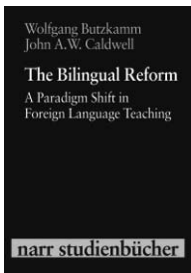


## Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

**Butzkamm, W. & Caldwell, J.A.W. (2009). *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.**



Dieses Buch will provozieren. Die Autoren versprechen schon im Titel einen Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht (FU) und auf den ersten Seiten wird klar,

dass es sich um eine Abkehr von zwei Glaubensartikeln des didaktischen Mainstream handelt – von Anfang an wird der Ausschluss der Muttersprache im FU kritisiert: “In an act of theoretical house-cleaning, the MT [i.e. mother tongue] taboo, which has been, without justification of any substance, the perceived didactical correctness for so many years and in so many countries, will be swept away” (13). Ausserdem – etwas versteckter, aber nach der Gesamtlektüre doch deutlich: eine Kritik an der Aufgabenorientierung in der Didaktik und ein Plädoyer für Fertigkeitentraining und explizites Lernen, *focus on form* und *focus on forms!* Worum es allerdings nicht prioritär geht, obwohl der Titel des Buchs dies nahelegen würde, sind die verschiedenen bilingualen Unterrichtsformen,

Aber nun der Reihe nach: Das einleitende Kapitel rehabilitiert wortgewandt die Muttersprache im FU und kritisiert die strikte oder gar ausschliessliche Verwendung der Zielsprache als “professional neurosis”, die auf die Reformen des ausgehenden 19. Jahrhunderts und die Einführung der direkten Methode zurückgeführt wird. Es endet mit einer klaren Standortbestimmung: “This is the essence of our theory: The knowledge and skills required through and with the MT provide the foundation

for FL learning and teaching.” (25). Die folgenden Kapitel 2 bis 5 beschreiben die Funktionen der Muttersprache im FU, wobei die Autoren von Anfang an klar stellen, dass sie sich zur Priorität der Verwendung der Zielsprache im FU bekennen, sich aber gegen den dogmatischen Ausschluss der Muttersprache verwehren. Diese Kapitel sind nicht ausschliesslich als theoretische Beschreibungen angelegt, sondern enthalten zahlreiche Beispiele aus der Unterrichtspraxis und Erfahrungsberichte aus Forschungsprojekten, die das Gesagte illustrieren und natürlich auch rhetorisch geschickt untermauern.

Kapitel 2 streicht die grundlegende Bedeutung von Input hervor und zeigt auch in historischer Perspektive, dass mehrsprachige Lehrwerke eine lange Tradition im FU haben. Kommunikativer FU, so schliessen die Autoren am Ende des Kapitels, sollte durch eine “input-maximising listening and reading method” (65) ergänzt werden. Der “dual focus” auf Form und Bedeutung wird dabei als wesentliches Element im Sprachenlernen gesehen, womit sich die Autoren deutlich für das explizite Lernen aussprechen. Kapitel 3 diskutiert die Rolle der Muttersprache als Basis für den Erwerb weiterer Fremdsprachen und bietet im Abschnitt 3.2 unter dem bezeichnenden Titel “Goodbye Berlitz: arguments and counterarguments” eine Zusammenfassung der wichtigsten Argumente in elf Maximen. Diese Maximen beschreiben einmal die Rolle von Konzepten und Fertigkeiten, die mit der Muttersprache erworben wurde, für den Erwerb von Fremdsprachen. Eine zweite Gruppe von Maximen beschäftigt sich mit der Frage der Nutzung der Muttersprache in der Klärung von Bedeutungen; auch hier wird gezeigt, dass einsprachige Erklärungen ihre Potentiale haben, ein Ausschluss der Muttersprache oder von Übersetzungen als Hilfsmittel jedoch kontraproduktiv ist.

Eine weitere Gruppe von Maximen argumentiert für den gelegentlichen Gebrauch der Muttersprache in Übersetzungen und Erklärungen, die den Lernenden Selbstsicherheit geben und sie zur Erprobung ihrer Kompetenzen in der Fremdsprache motivieren und ermutigen. Die in diesen Maximen vorgebrachten Argumente werden in der Folge weiter vertieft: Potentiale und Risiken der Übersetzung sind Gegenstand des vierten Kapitels, das sinnvolle Wege zeigt, die Fremdsprache über muttersprachliches Wissen und den Sprachvergleich zu erschliessen. Schon im Titel des fünften Kapitels erscheint die Muttersprache als “magic key to foreign grammars”. Es wird dafür argumentiert, formale Eigenschaften der Fremdsprache durch den Vergleich mit der Muttersprache transparent werden zu lassen, grammatische Konzepte in der Muttersprache zu erklären und parallele Konstruktionen zu nutzen, um z.B. Ähnlichkeiten und Unterschiede im syntaktischen Bereich zu illustrieren. Auch wenn vor der Gefahr komplexer linguistischer Erklärungen gewarnt wird, zeigt sich hier der schon in Kapitel 2 hervorgehoben “dual focus”.

In Kapitel 6 bis 9 stehen didaktische Verfahren, die den Gebrauch der Muttersprache im FU umsetzen, im Mittelpunkt. Die “semi-communicative drills” in Kapitel 6 sind eine Variante der *pattern drills*: Ausgangspunkt sind einfache Äusserungen in der Fremdsprache, die ein Muster darstellen, das dann variiert wird. Die semantische Veränderung ist zu Beginn ein Impuls des Lehrenden in der Muttersprache, die Lernenden produzieren dann Äusserungen in der Fremdsprache mit der jeweiligen Variation. Diese *drills* nehmen semantisch an Komplexität zu und werden zunehmend von den Lernenden selbst gesteuert. Ziel ist schliesslich kreatives Schreiben. In Kapitel 7 steht die Arbeit mit Dialogen im Mittel-

punkt, die in drei Phasen erfolgt: in der ersten Phase sollen die Lernenden mit einem Modelldialog, den der Lehrende vorträgt und dabei als ideales Modell fungiert, vertraut gemacht werden und diesen schliesslich selbst “fluently and accurately in a natural manner” (142) vortragen können. In der zweiten Phase werden Variationen der Satzstrukturen in bilingualen Drills eingeübt und in der dritten Phase schreiben die Lernenden ihre eigenen Dialoge, die sie dann vortragen.

Es ist nach diesen beiden Kapiteln nicht überraschend, dass Kapitel 8 die Bedeutung des Fertigkeitentrainings hervorhebt und theoretisch untermauert: “Teaching skills always includes a focus on both parts and wholes, which is why the ‘wholistic’ assumption that acquisition takes place principally or solely through message oriented communication must be rejected as the communicative or ‘naturalistic fallacy’” (169). Aufgabenorientiertes Lehren und Lernen ist aus der Sicht der Autoren daher ein Irrweg, der emphatisch abgelehnt wird; bedauerlich ist hier allerdings, dass dies in wenigen Zeilen geschieht und die vielfältigen Formen aufgabenorientierter Ansätze, die durchaus *focus on form* mit einschliessen (cf. Nunan 2004, Kap. 5) in dieser verkürzten Kritik unter den Tisch fallen. Kapitel 9 greift die Rolle des Inputs neu auf und unterstreicht die Bedeutung der Rezeption. Ungewöhnlich, aber ganz im Sinne des Buchs ist der Vorschlag, zweisprachige Texte einzusetzen und auch Übersetzungen und Rückübersetzungen zu verwenden – allerdings nicht im Sinne der Grammatik-Übersetzungsmethode, sondern um Lernenden die Gelegenheit zu geben, sich mit Inhalten und ihrer sprachlichen Gestaltung (“dual focus”) auseinanderzusetzen. Übersetzen steht im Zentrum des folgenden Kapitels: “The elimination of translation as a special skill from FL curricula can only be called a scandal” (197). Zweifellos spielte das Übersetzen bis in die 90iger Jahre im kommunikativen Ansatz keine

Rolle, es ist allerdings erstaunlich, dass die Wiederaufwertung des Übersetzens als “Sprachmittlung” im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR), der auch in der Bibliographie nicht zu finden ist, hier fehlt, zumal seit einigen Jahren eine intensive didaktische Diskussion dieses Konzepts zu beobachten ist. Die vorgeschlagenen Aktivitäten bleiben denn auch traditionellen Formen des Übersetzens verhaftet, Sprachmittlung kommt nicht vor. Kapitel 11 enthält eine Sammlung bilingualer Unterrichtsaktivitäten zur Wortschatzarbeit, während Kapitel 12 den Spracherwerb Bilingualer kurz darstellt und noch einmal unterstreicht, dass dieser natürliche Erwerb kein Modell für das schulische Fremdsprachenlernen sein kann. Mehrsprachige Klassen mit heterogenen Muttersprachen werden in einem sehr kurz ausgefallenen Kapitel 13 thematisiert. Mehrsprachige Unterrichtsmaterialien, die von den Unterrichtenden gezielt für die spezifische Situation angefertigt werden, erscheinen hier als Lösungsvorschlag, zu dem die Binnendifferenzierung (Gruppenarbeit je nach Muttersprache) hinzutritt. Das letzte Kapitel schliesst mit einem Plädoyer für verstärkte Unterrichtsforschung, die Entwicklung neuer Lehrwerke, in denen die Muttersprache berücksichtigt wird sowie für eine differenzierte Betrachtung der langen Geschichte des FU, die sich, und man kann den Autoren hier nur zustimmen, sicher nicht auf die einfache Formel “Grammatik-Übersetzungsmethode vs. Kommunikativer Unterricht” reduzieren lässt.

Handelt es sich bei den Vorschlägen der Autoren nun tatsächlich um einen Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht? Ich würde dies in Frage stellen. Ein völliger Ausschluss der Muttersprache entspricht kaum der Praxis in den kommunikativen Klassenzimmern der Gegenwart, wie auch die Beiträge zu diesem Thema in *Babylonia* 1/2009 zeigen. Ein differenzierter Einsatz der Muttersprache als Lernhilfe, wie er in diesem Buch

facettenreich beschrieben wird, ist jedoch ebenso wenig die Regel. Dass die Muttersprache “a child’s most important ally” (24) im schulischen Sprachenlernen ist und nicht einfach eine störende Quelle von Interferenzen, ist eine wichtige Einsicht; ebenso ist hervorzuheben, dass dieses Buch aus der Praxis des schulischen Lehrens und Lernens von Fremdsprachen geschrieben ist und sich nicht um eine Frage drückt, die in der Diskussion um handlungs- oder aufgabenorientierte Didaktik häufig stiefmütterlich behandelt wird: jene nach dem expliziten Lernen, der Entwicklung von Sprachbewusstheit und Korrektheit im sprachlichen Ausdruck.

Unverständlich scheint jedoch gerade aufgrund dieses Zugangs das völlige Fehlen der aktuellen Debatte um eine integrierte Didaktik. Weder die Arbeiten des Europarats noch die Tertiärsprachen- oder Interkomprehensionsdidaktik finden sich in der Bibliographie. Aufschlussreich ist, dass die Identität von „Muttersprache“ und Schulsprache für die Autoren der Regelfall zu sein scheint, eine Annahme, die schon vor geraumer Zeit (Gogolin 1994) relativiert wurde und in der Forschung heute kaum mehr anzutreffen ist, wie z.B. die auf der “Platform of resources and references for plurilingual and pluricultural education” des Europarats I versammelten Arbeiten zeigen. Auch wenn das kurze Kapitel 13 schulische Mehrsprachigkeit thematisiert, ist die prototypische Lernergruppe in diesem Buch die einsprachige Klasse mit einer homogenen Muttersprache, die von einem Muttersprachlichen unterrichtet wird. Dies impliziert Anforderungen an Lehrende (“...you need a near-native articulation and intonation when modelling utterances for your students” 165), die ebenfalls deutlich und gut begründet relativiert wurden (Cook 1999).

Trotz dieser Kritik möchte ich hervorheben, dass Wolfgang Butzkamm und John A.W. Caldwell in diesem sehr lesenswerten, provokant und

engagiert geschriebenen Buch zu Recht viele Selbstverständlichkeiten des kommunikativen didaktischen Mainstream hinterfragen und in ihren didaktische Vorschlägen die Praxis des schulischen Fremdsprachenunterrichts in den Mittelpunkt stellen.

### Anmerkung

<sup>1</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_EN.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp?) (Zugriff: 18.11.2010)

### Literatur

Cook, V. (1999). Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly* 33(2), 185-209.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Ingo Thonhauser, Lausanne

\* **Haas, W. (Hrsg.) (2010). *Do you speak Swiss? Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz Nationales Forschungsprogramm NFP 56. Klappenbroschur CHF 38.– ISBN 978-3-03823-664-1.***

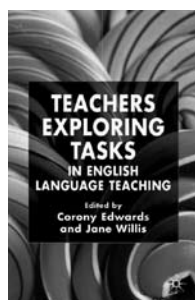


Die Schweiz ist längst vom vierzum vielsprachigen Land geworden. Wie gehen Schule, Wirtschaft und Staat mit der Mehrsprachigkeit um? Sind die Einwohner der

Schweiz auch als Individuen mehrsprachig? Welche Sprachen können sie? Wie gut? Wozu brauchen sie ihre Sprachen und welchen Nutzen ziehen sie daraus? Mit dem Nationalen Forschungsprogramm 56 initiierte der Bundesrat 2003 eine umfassende wissenschaftliche Diskussion über die Sprachen in der Schweiz. Bis zum Abschluss des Programms 2009 haben zahlreiche Forschende aus allen Regionen des Landes daran teilgenommen. Die abschliessende Synthese orientiert knapp, aber umfassend über die 26

Projekte und die Forschenden, nennt die Ergebnisse und die bisherigen Publikationen und zieht die Schlussfolgerungen für zukünftiges Handeln.

\* **Corony E. & Willis, J. (eds.) (2006). *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*.**



This edited collection of papers gives insights into a wide variety of ways in which teachers design, use and evaluate tasks. It is primarily addressed to practising teachers and, according to

its introduction by co-editor Jane Willis, was written “with a view to encouraging readers to use more tasks in their lessons and to explore for themselves various aspects of task-based learning (TBL) and teaching” (p.1). Apart from teachers, who can make direct use of the various classroom procedures and research methods presented in this book, both teacher educators and researchers are able to benefit from reading these accounts of professional practice as a source of inspiration for their own work.

The book begins with a chapter in which Ali Shehadeh summarises the theoretical perspective underlying task-based learning and teaching, including some of the relevant current literature. This opening chapter is followed by eighteen different teachers’ accounts of their explorations, organised into four parts, A to D.

Part A is entitled “Implementing Task-based Learning: Contexts and Purposes” and contains mainly descriptive accounts of teachers’ experiences of using tasks in their classrooms. In Part B, “Exploring Task Interaction: Helping Learners do Better” and Part C, “Exploring Task Language: Lexical Phrases and Patterns” each of the

authors explores one particular aspect of tasks or task-based learning, such as turn-taking and backchannelling (Maria Leedham), task repetition with young learners (Annamaria Pinter) or the predictability of language items likely to occur naturally in open tasks (David Cox). The chapters in Part D, “Investigating Variables: Task Conditions and Task Types” investigate variables such as the language produced at different stages of the task cycle (Craig Johnston), the effect of planning time on task performance (Antigone Djapoura) or the effects of differing task characteristics on fluency, accuracy and complexity (Gregory Birch).

In the epilogue which concludes the collection, Corony Edwards presents the insights she gained from her small-scale survey of the contributors’ views on doing classroom research. The chapter includes a ‘top ten’ list of tips for getting started on this type of project.

Käthi Stauffer-Zahner, Schaffhausen

\* **Cardinet, J. & Wirthner, M. (2010). *Elèves et classes apprennent à lire: reprise des données d’une recherche en lecture selon une approche multiniveau*. Neuchâtel: IRDP (10.3)**



Pourquoi se pencher à nouveau sur des données datant de 1973 et touchant à l’enseignement/apprentissage de la lecture? Essentiellement parce qu’elles peuvent être réexaminées

à l’aide d’un outil statistique nouveau et plus fin que celui utilisé à l’époque, une analyse multiniveau permettant la mise en interaction des variables individuelles et de celles de la classe. En effet, cette analyse parvient à estimer les sources de la variance vraie

## Bloc Notes

### Informazioni

du critère, ici la réussite en lecture, et tente d'attribuer à divers facteurs la part qui leur revient, d'abord au niveau des individus, puis à celui des groupes. Ainsi, de nouveaux résultats apparaissent, analysés ensuite à la lumière des connaissances actuelles en didactique de la lecture. Risque-t-on alors de voir se rallumer une guerre des méthodes de lecture pour apprendre à lire? En aucun cas. En réalité, l'analyse statistique montre un grand nombre d'interactions et prouve que la bonne méthode n'est pas la même selon le type d'élève ou selon le contexte de la classe. Les variables majeures mises en évidence par l'analyse statistique en raison de leur influence sur les capacités de lecture des élèves sont discutées d'un point de vue didactique; que disent les chercheurs à leur propos? Quelle actualité prennent-elles dans l'école en Suisse romande aujourd'hui? Ces variables sont les suivantes: le décodage, l'apprentissage des lettres et l'approche écrite; la motivation interne, les objectifs affectifs; la vitesse d'avancement de l'enseignement/apprentissage. Cette mise en perspective se prolonge par un regard sur les principales recherches processus-produit menées dès les années 1970, du même type finalement que celle de l'IRDP de 1973. Là, certaines interactions entre variables pédagogiques et personnelles des élèves sont prises en considération, en lien avec la question de l'efficacité de l'enseignement. Si des pistes telles que la différenciation de l'enseignement sont citées, la question de l'efficacité de l'enseignement de la lecture reste largement ouverte aujourd'hui encore. Enfin, une discussion méthodologique termine le document, sous la forme d'un plaidoyer en faveur d'une «alliance» entre recherches quantitatives et qualitatives, vues comme complémentaires et favorables à un travail en équipe. Il ressort en effet en conclusion que l'affinement des outils d'analyse devient de plus en plus nécessaire pour répondre aux questions complexes que pose l'école actuelle.

### Après SCALA trans Europe SCALA précoce

«SCALA transEurope», est un projet d'intérêt européen organisé par la section suisse de l'Association européenne des enseignants (AEDE). Il se propose d'identifier et de développer des stratégies innovantes en matière d'enseignement bilingue. À la suite de six sessions de formation organisées entre 2005 et 2007, l'ouvrage «Parler européen aujourd'hui»<sup>1</sup> a paru en 2008. Ce projet initial concernant essentiellement le post-obligatoire, l'AEDE – section Suisse (ainsi que les sections française, allemande et italienne) s'est alors tournée vers l'enseignement précoce des langues.

La conduite scientifique du projet est assurée par Cecilia Serra et Laurent Gajo de l'Université de Genève, avec des partenariats (IUFM d'Alsace et de Mende).

### Le contenu du projet

L'objectif général de SCALA précoce est de promouvoir l'enseignement bilingue précoce dès le cycle scolaire initial (école infantine). Très peu de recherches existent dans le domaine du bilingue précoce. On connaît mal les différents modes d'enseignement en usage, ainsi que les effets qu'ils produisent sur les élèves monolingues et bilingues.

### Objectifs spécifiques

Pour ces raisons, les objectifs spécifiques de ce projet visent à observer et à comparer:

- les divers modèles d'enseignement bilingue dispensés dans les établissements concernés en vue d'identifier les convergences et les spécificités;
- le comportement des élèves monolingues et bilingues (dont au moins une des langues – nationale, régionale ou minoritaire – diffère des langues de l'enseignement bilingue).

### Modèles divers

Divers modèles d'enseignement se

trouvent sous le même label «bilingue». De manière générale, ils varient toutefois en fonction:

- de l'exposition des élèves à la langue seconde: immersion totale ou partielle (30% à 60%);
- du modèle didactique choisi: un-e enseignant-e/une langue ou un-e enseignant-e/deux langues ou deux enseignant-e-s/ deux langues, en co-présence.

### Le calendrier du projet

Le calendrier de ce projet s'étale sur la période 2010-2012 avec comme objectif principal de faire faire une observation de la pratique des écoles partenaires par les enseignants. L'analyse des résultats obtenus devrait permettre d'affiner la démarche au cours de différentes sessions de formation durant les années 2010 et 2011. L'objectif est de parvenir à formaliser les résultats en 2012 et de les communiquer dans les pays concernés.

### Les écoles suivantes participent au projet

- Les écoles alsaciennes
- L'école Montessori de Neuchâtel
- Canton du Jura
- Pays de Bade-Württemberg (Allemagne)
- International School (Zurich)
- École La découverte (Genève)
- École Mosaic (Genève)
- École maternelle de Mende

### Formation des enseignant-e-s

La première journée de formation a eu lieu le 24 mars 2010 à Genève. Elle avait comme thème: «Didactique du plurilinguisme et enseignement bilingue: quelques acquis et défis».

Le projet a été présenté aux enseignants participants par les responsables Laurent Gajo et Cecilia Serra.

### Note

<sup>1</sup> Pour obtenir un exemplaire, envoyez un mail à [pierre.kernen@bluewin.ch](mailto:pierre.kernen@bluewin.ch)

Romain Degors, Genève

# LINGUISSIMO 2010/2011

## Wettbewerb - Concours - Concorso - Concorrenza

“Meine Beziehung zu den Print- und Onlinemedien” - “Ma relation avec la presse écrite et en ligne” - “La mia relazione con la stampa scritta e online” - “Mia relaziun cun las medias stampadas e las medias online”



LINGUISSIMO

Der Schweizer Sprachenwettbewerb  
Le concours suisse des langues  
Il concorso svizzero delle lingue  
La concorrenza svizra da las linguas

**Wettbewerb | Concours | Concorso | Concorrenza**  
1.11.2010–28.2.2011

Thema: **Medien** | Thème: **Médias** | Tema: **Media** |  
Tema: **Medias**

*Informations détaillées pour les jeunes et les enseignant-e-s:*  
[www.linguissimo.ch](http://www.linguissimo.ch)

FORUM HELVETICUM  
Postfach, 5600 Lenzburg 1  
Tel: 062 888 01 25  
Fax: 062 888 01 01  
[www.forum-helveticum.ch](http://www.forum-helveticum.ch)

Anmeldeschluss:  
Data limite per l'iscrizione:  
Date limite d'inscription:  
Ultim termin d'annunzia:  
17.01.2011

### *I tre tandem vincitori dell'edizione 2009/2010*

La prima edizione del concorso (2008/2009) era dedicata al tema della musica e dei testi di canzoni, questa seconda edizione alla pubblicità e ai testi pubblicitari. Ecco il frontespizio dei volantini realizzati dai tre tandem vincitori, composti da giovani di regioni linguistiche diverse che hanno lavorato assieme. All'interno si trovano i testi che vantano le qualità dei prodotti (cuscino anti-russamento, amuleto anti-zanzare).



1° Claudia Cherubini (ZH) e Marco Pizzolato (TI)



2° Gianna Taubert (AG) e Gregorio Lucena (NE)



3° Shaila Baumann (AG) e Nora Kaiser (GR)

**Dr. Christine Jacob**  
Freies Gymnasium Zürich  
Comité central SSPES

## Linguissimo

ou comment encourager la participation à un concours d'écriture\*

Mon casier déborde quotidiennement de prospectus et autres flyers vantant les mérites de tel ou tel concours. Tous plus intéressants l'un que l'autre, certes. Mais à chaque fois, les mêmes questions se posent: Comment motiver les élèves? Est-il possible de renoncer à de précieuses heures d'enseignement sur le bien-fondé de l'emploi du subjonctif ou la pertinence de l'apprentissage du vocabulaire de base? Pour, finalement, quel résultat? Plus de travail?

Devenue membre du comité de Linguissimo par le biais de la SSPES l'an dernier, je ne pouvais décidément pas faire subir au prospectus coloré le même sort qu'à ses semblables. Il me fallait au moins essayer. J'ai donc, une fois n'est pas coutume, lu la présentation, étudié les conditions de participation, noté les délais.

La première impression fut bonne. Au niveau du contenu, pas de problème: encourager la compréhension entre les diverses communautés linguistiques

du pays par le biais de rencontres de jeunes, qui n'en rêve pas? L'organisation? Il s'agissait de présenter le projet aux élèves (faisable; et tant pis pour l'imparfait du subjonctif), de les motiver à s'inscrire et, surtout, de les encourager à écrire leurs textes. Evidemment, il faudrait encore contrôler que tout se fasse dans les délais et que les portraits et les dissertations sur la publicité ne finissent pas au fond des tiroirs. Les textes ne devant, bien entendu, pas être corrigés, le

### Ho fatto la conoscenza di ragazzi di tante regioni diverse della Svizzera

*Nel preciso momento in cui la mia professoressa di francese ci consigliò di partecipare al concorso di Linguissimo, non mi sentii troppo eccitata all'idea di farne parte, tutt'altro. Dalla seconda elementare in poi, ho sempre avuto una grandissima fobia del foglio bianco, dunque mi costava immensa fatica scrivere testi di qualunque tipo. Ma siccome solo pochi della nostra classe si erano detti interessati a far parte di questo concorso, la nostra professoressa decise che la partecipazione doveva essere obbligatoria per tutti. Chi si fosse opposto avrebbe dovuto prendere in considerazione un abbassamento del voto in francese. Così venne il momento che anch'io mi accinsi alla scrittura del testo per il concorso. Dato che sono nata e cresciuta a Zurigo, il tedesco è la lingua che mi viene più facile usare per parlare e scrivere, quindi decisi di scrivere il testo sulla pubblicità in tedesco. Il testo su me stessa però lo scrissi in italiano, visto che l'italiano è la mia lingua madre. Senza aver in mente di poter mai far parte dei trenta prescelti per partecipare ad un workshop sulla pubblicità a Neuchâtel, rimasi molto perplessa e felice quando seppi di essere stata ammessa. Arrivata poi a Neuchâtel per passare il fine settimana con il resto dei ragazzi provenienti da tutta la Svizzera, mi sentii proprio a mio agio sentendo parlare tedesco, italiano, romancio e francese intorno a me. Dato che amo le lingue, per le mie orecchie era praticamente un paradiso. Il luogo dove eravamo stati sistemati era perfetto, avevamo una vista favolosa. Appena arrivati abbiamo avuto la possibilità di conoscerci. Soprattutto di conoscere il partner con cui avremmo dovuto poi realizzare una pubblicità di un prodotto scelto da noi, da una lista di prodotti non esistenti inventati dagli organizzatori. Il mio partner era un ragazzo del Ticino di cui la madre lingua era il tedesco, quindi ci siamo capiti all'istante. Come inizio del workshop abbiamo avuto un'introduzione di come funziona la pubblicità da persone che lavorano in quel settore. L'idea di pubblicizzare un prodotto mi piacque molto, in particolare vedendo quanta creatività viene sviluppata. Dopo varie spiegazioni di come creare una pubblicità, il mio partner ed io ci siamo messi al lavoro per realizzare il marchio, uno slogan, un manifesto ed un dépliant per il nostro prodotto: si trattava di un cuscino antirusso. Ci siamo proprio divertiti a giocare con la nostra fantasia per trovare l'adatta pubblicità. Dovevamo creare questa pubblicità in due lingue, quindi in italiano e in tedesco, così ci siamo dati una mano a vicenda. Avrò sempre un ottimo ricordo del fine settimana trascorso a Neuchâtel, non solo perché alla fine abbiamo vinto il concorso con la nostra pubblicità, ma soprattutto perché ho fatto conoscenza di ragazzi di tante regioni diverse della Svizzera, potendo poi usare tutte le lingue che ho imparato, e apprezzare quanto è bello saper parlare più lingue. Il premio poi è stato un fantastico weekend a Parigi con tre altri vincitori di Linguissimo. E' valsa proprio la pena di superare questa mia fobia del foglio bianco, grazie a Linguissimo e alla mia professoressa di francese.*

**Claudia Cherubini, Freies Gymnasium Zürich**

travail du professeur consistait donc à planifier l'ensemble. Pas plus. Ouf. Allons-y donc.

Restait la question de la motivation et de l'encouragement... J'avoue avoir choisi la solution de facilité: travail obligatoire pour tout le monde! Tou-te-s mes élèves de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> (*Langgymnasium*) étant capables de se présenter par écrit, il suffisait donc de leur donner ce travail en devoir (faisable; et tant pis pour le passé simple des verbes irréguliers). Pour les textes sur la publicité, la tâche était un peu plus complexe. Il s'agissait en effet de convaincre mes collègues, enseignant-e-s d'allemand, de l'utilité et de la facilité («Non, vous ne corrigez pas les textes!») du projet; cinq d'entre eux répondirent positivement, exigeant la rédaction des textes sous forme de devoir ou de travail écrit en classe. Une des mes collègues s'avérant plus réticente, il me fallut me montrer un peu plus persuasive auprès des élèves. L'argument «personnalisé» («Je suis dans le comité, vous ne pouvez pas me laisser tomber!») se révéla décisif, et la menace («Note 1 pour travaux non rendus!») eut raison des derniers récalcitrants. – Deux jours avant les vacances de sport de février, j'avais reçu par e-mail une copie de tous les textes envoyés.

L'intérêt réel des élèves pour Linguissimo ne se révéla cependant qu'un mois plus tard: apprenant que quatre d'entre eux avaient été retenus parmi les 30 meilleurs travaux du pays, de nombreux élèves demandèrent à pouvoir lire les textes primés. Le sommet fut atteint au moment où deux élèves participant à la rencontre de Bevaix – au bord du lac de Neuchâtel – se distinguèrent, gagnant un voyage à Paris. Du coup, tout le monde s'en mêla: les «petits» me demandèrent s'ils pourraient, eux aussi, participer l'an prochain, le recteur reçut officiellement les gagnants, le professeur d'informatique s'empessa de placer la bonne nouvelle sur le site Internet de l'école, la plupart des enseignant-e-s se

félicitèrent d'avoir, dans leurs classes, de jeunes élèves si engagés et si doués. Et la question ne manqua pas d'être posée: «Et, vraiment, ce n'était pas une surcharge pour les profs?». Non. Le travail supplémentaire, je me le suis créé moi-même: ayant, pendant les vacances de sport, lu les deux premiers textes, je les ai finalement tous dévorés, du début jusqu'à la fin. Les portraits fourmillaient de détails que j'ignorais (si j'avais su que X détestait le rap, je ne lui aurais probablement pas imposé l'étude d'un album de Stress...); la dissertation étant un exercice imposé pour les maturistes de mon école, la lecture des textes allemands (langue

maternelle) fut une réelle leçon de didactique et de méthodique, me permettant de mieux comprendre les difficultés rencontrées par mes élèves dans ma discipline: structure, vocabulaire, syntaxe – autant de points de comparaison utiles et utilisables.

Linguissimo 2011 – oui, sans aucun doute. Les autres prospectus et flyers? Je les lirai peut-être un peu plus attentivement, mais laisserai sans doute à d'autres le plaisir de féliciter leurs élèves lors de la proclamation du palmarès. Il faut savoir se montrer «kollegial», comme on dit par ici.

\* Erschienen in, paru dans, apparso in: *Gymnasium Helveticum*, 6/2010.



## Learning Through Languages

Promoting inclusive, plurilingual and intercultural education

### Call for submissions for the 2012-2015 ECML programme of activities

The European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML) invites submissions for its fourth medium-term programme (2012-2015).

This new programme is based on a long-term vision aiming at developing inclusive, plurilingual and intercultural pedagogic approaches reaching beyond the foreign language classroom and encompassing all linguistic abilities and needs of all groups of learners in a lifelong-learning process (in-school and out-of-school).

Within the Call, the ECML is seeking two kinds of submissions:

- **proposals for projects** on a specified area of the programme scheme and
- **tenders** – individual expressions of interest in leading or contributing to projects outlined by the ECML.

Submissions are sought from:

- experts and researchers in language education, teachers and teacher trainers of all languages;
- experts in education with a strong interest in language education;
- representatives of related organisations/associations with a stake in good quality language education (e.g. parents associations, school boards, business sector).

Applicants should be living and working in a member state of the ECML. The number of submissions per person is not limited (i.e. it is possible to apply for more than one project within the tender process and to submit one or more project proposal). Submissions can be sent at any time before 1 May 2011 to the address [call@ecml.at](mailto:call@ecml.at) using the submissions templates available from the Call for proposals website [www.ecml.at/call](http://www.ecml.at/call).



**25.01.2011, 9.00-18.00h Zürich, Universität Zürich, Raum: KOL-G-217  
Von der Deklaration zur Umsetzung – Schutz und Förderung der kulturellen Vielfalt in der Schweiz**

Die kulturelle Vielfalt war in den letzten Jahren Gegenstand einer Reihe von internationalen Übereinkommen: So hat sie über die durch Frankreich eingebrachte „exception culturelle“ Eingang in die Schlussdokumente der Rio-Nachfolgekonferenz in Johannesburg (2002) gefunden. Mit dem „UNESCO-Übereinkommen über den Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ vom 20. Oktober 2005 wurde die Bedeutung der kulturellen Vielfalt auf völkerrechtlicher Ebene erstmals verbindlich anerkannt. Die Schweiz hat die Konvention am 16. Juli 2008 ratifiziert.

Als klein gekammertes, mehrsprachiges Land mit ausgeprägten regionalen Identitäten versteht sich die Schweiz als ein kulturell vielfältiges Land. Entsprechend kennt der Schutz der Minoritäten, aber auch des regionalen Brauchtums und Kunstschaffens sowie der lokalen Produktion eine lange Tradition. Die Schweiz ist indes auch ein Einwanderungsland und zählt weltweit zu den wirtschaftlich globalisiertesten Nationen. Die Migrations- und Integrationspolitik ist denn auch für viele, die sich mit der kulturellen Vielfalt der Schweiz befassen, der Dreh- und Angelpunkt der Diskussion: In der Schweiz vermischen sich regionale Kulturen mit den verschiedensten globalen Einwanderungskulturen. Dies ist eine grosse Herausforderung für die Involvierten, stellt aber auch eine Chance und ein grosses wirtschaftliches Potential dar.

Die Tagung befasst sich in einem ersten einführenden Teil mit dem Übereinkommen, dessen Umsetzung

sowie dessen Implikationen. Ebenso sollen mit dem Konzept der kulturellen Vielfalt einhergehende Spannungsfelder anhand von praktischen Beispielen aufgezeigt werden. In einem zweiten Teil sollen die Bedeutung der kulturellen Vielfalt sowie die sich daraus ergebenden Spannungen anhand von drei ausgewählten Themenbereichen vertieft diskutiert werden. Die drei Themenfelder werden im Plenum eingeführt und in drei parallel geführten Workshops weiter bearbeitet. Zur Diskussion gestellt werden erstens die kultur- und identitätsstiftende Funktion von Bildung in einer multikulturellen Gesellschaft, zweitens der Einfluss der kulturellen Vielfalt auf Markt und Innovation und drittens wird nach der kultur- und identitätsstiftenden Funktion der Massenmedien gefragt. Ziel der Tagung ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept der kulturellen Vielfalt; dessen Bedeutung, Funktion, Grenzen und Möglichkeiten, aber auch die damit verbundenen Chancen und Risiken sollen aufgezeigt werden. Aus einer geistes- und sozialwissenschaftlichen Perspektive fragen wir nach den Grundlagen der Konvention und nach den Implikationen, welche die Konvention für die Schweiz hat. Anhand ausgewählter Themenfelder versuchen wir, wichtige Spannungsfelder, aber auch „best practices“ bei der Umsetzung aufzuzeigen. Dabei soll der Austausch zwischen den mit der Übereinkunft befassten Kreisen, Akteuren der Wirtschaft, der Medien, der Bildungspolitik, sowie Forschenden und Politikerinnen und Politikern aufzeigen, wo Klärungs-, Handlungs-, Entwicklungs- und Forschungsbedarf besteht. In den am Nachmittag stattfindenden Workshops zu den Handlungsfeldern „Bildung“, „Markt und Innovation“ sowie „Massenmedien“ wird den Teilnehmenden die Möglichkeit geboten, sich aktiv an der Vertiefung der Diskussion zu beteiligen.



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren  
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique  
Conférenza svizera dei direttori cantonali della pubblica educazione  
Conférenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

**PISA 2009: les jeunes Suisses maîtrisent mieux la lecture**

La Suisse se situe nettement au-dessus de la moyenne de l'OCDE dans les trois domaines examinés par PISA 2009: lecture, mathématiques et sciences. Par rapport aux résultats obtenus en 2000, la Suisse a clairement amélioré sa position internationale en lecture.

**De meilleurs résultats qu'en 2000**

PISA 2009 permet pour la première fois de comparer globalement les performances en lecture des jeunes de 15 ans à deux moments différents, en 2000 et en 2009. Le score moyen de la Suisse lors de PISA 2000 était de 494 points; en 2009, il est de 501 points. Par rapport à 2000, la Suisse s'est nettement distancée de la moyenne de l'OCDE pour se retrouver dans un groupe de pays mieux classés en 2009: avec 12 Etats membres de l'OCDE, elle obtient en effet en lecture des résultats qui se situent de manière statistiquement significative au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Sur ces 12 Etats, les pays détenant un score moyen significativement meilleur que celui de la Suisse sont la Corée, le Canada, la Nouvelle-Zélande, le Japon, l'Australie ainsi que la Finlande (seul pays européen).

**Moins d'élèves faibles en lecture**

La Suisse fait partie des quelques rares pays de l'OCDE qui sont parvenus, entre 2000 et 2009, à réduire de manière statistiquement significative leur proportion d'élèves faibles en lecture (inférieurs au niveau 2) en maintenant dans le même temps leur proportion de bons lecteurs. Alors qu'il y avait encore 20,4 % de jeunes n'atteignant pas le niveau 2 en 2000, la proportion enregistrée en 2009 est en effet descendue à 16,8 %.

*Le rapport est disponible sur le site: [www.pisa2009.ch/dyn/11575.php](http://www.pisa2009.ch/dyn/11575.php)*

## Vorschau 2010/2011 - Programmazione 2010/2011

- 4/2010 Les «Curiosità linguistiche» dans la didactique: Hommage à Hans Weber  
1/2011 Valoriser toutes les langues à l'école  
2/2011 Ausspracheschulung auf dem Prüfstand  
3/2011 20 anni di Babylonia

### Autori di questo numero

**Cyril Flückiger**, Collège Voltaire, Rue Voltaire 21, CH-1201 Genève  
**Ivan Gerber**, Collège Rousseau, Avenue du Bouchet 16, CH-1209 Genève  
**Nicole Grieve**, Collège Voltaire, Rue Voltaire 21, CH-1201 Genève  
**Karin Haller**, PHZH, LAA 219, Lagerstrasse 5, CH-8090 Zürich ([karin.haller@phzh.ch](mailto:karin.haller@phzh.ch))  
**Reto Hunkeler**, PHSG - Institut für Fachdidaktik Sprachen, Notkerstrasse 27, CH-9000 St.Gallen ([reto.hunkeler@phsg.ch](mailto:reto.hunkeler@phsg.ch))  
**Marianne Jacquin**, Université de Genève, Institut Universitaire de Formation des Enseignants, Boulevard du Pont-d'Arve 40, CH-1205 Genève ([Marianne.Jacquin@unige.ch](mailto:Marianne.Jacquin@unige.ch))  
**Wilfried Krenn**, Karl-Franzens-Universität Graz, Zentrum für Weiterbildung, Harrachgasse 23/II, A-8010 Graz ([Wilfried.Krenn@kfunigraz.ac.at](mailto:Wilfried.Krenn@kfunigraz.ac.at))  
**Georges Lüdi**, Institut für Französische Sprach- und Literaturwissenschaft, Universität Basel, Stapfelberg 7-99, CH-4051 Basel ([Georges.Luedi@unibas.ch](mailto:Georges.Luedi@unibas.ch))  
**Catherine Meuwly**, Ecole de Commerce N. Bouvier, 60, rue de Saint Jean, CH-1203 Genève  
**Patricia Pullin**, Sprachenzentrum der Universität und der ETH Zürich, Rämistrasse 71, CH-8006 Zürich ([patricia.pullin@sprachen.uzh.ch](mailto:patricia.pullin@sprachen.uzh.ch))  
**Brigitte Reber**, PHBern, Institut Sekundarstufe I, Muesmattstrasse 29, CH-3012 Bern ([brigitte.reber@phbern.ch](mailto:brigitte.reber@phbern.ch))  
**Käthi Stauffer-Zahner**, Stettenerstrasse 40, CH-8207 Schaffhausen ([info@staufferprojekte.ch](mailto:info@staufferprojekte.ch))  
**Gé Stoks**, Idea, via Cantonale, CH-6594 Contone ([g.stoks@idea-ti.ch](mailto:g.stoks@idea-ti.ch))  
**Ingo Thonhauser**, HEP Vaud, UER Didactiques des langues et cultures, Avenue de Cour 33 CH-1014 Lausanne ([ingo.thonhauser@hepl.ch](mailto:ingo.thonhauser@hepl.ch))  
**Hans Weber**, Kreuzenstr. 36, CH-4500 Solothurn ([hansweber2@bluewin.ch](mailto:hansweber2@bluewin.ch))

### Immagini

Gli origami - "Quando le mani sono occupate a fare qualcosa, il cuore è sereno" (Akira Yoshizawa, maestro di origami)  
La vignetta a pag. 2 è di Jürg Furrer, Stoltenweg 9, 5703 Seon

### Homepage: [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch)

Il sommario del numero, la sintesi in due lingue di tutti gli articoli e una selezione di articoli scaricabili in pdf sono reperibili sul sito internet. Per gli abbonati, tramite il login, è invece disponibile l'intero archivio dei numeri dal 1994, scaricabili in pdf.

### Manoscritti

I manoscritti, senza formattazioni non indispensabili, sono da inviare alla redazione per e-mail. Aggiungere alcune righe di presentazione biografica.

Esempio per i riferimenti bibliografici nel testo: (Rossi, 1989: 88) (Meissner & Reinfried, 1998)

Esempio per la bibliografia:

Perregaux, Ch. *et al* [Dirsi] (2003). *Education et ouverture aux langues*. EOLE. Neuchâtel: CIIP.

Ellis, N.C. (1998). Emergentism, Connectionism, and Language Learning. *Language Learning*, 48(4), 631-664.

Krechel, H.-L. (1998). Sprachliches Lernen im bilingualen Unterricht: Ein Vehikel zur Mehrsprachigkeit. In F.-J. Meissner & M. Reinfried, *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (pp. 121-130). Tübingen: Gunter Narr.

### 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.

### Con il sostegno di

• Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino • Ufficio Federale della Cultura • Ambassade de France en Suisse • Fondazione Oertli

## Impressum

### Editore

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

### Redazione

**Jean-François de Pietro**, IRDP  
Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel  
**Gianni Ghisla**, Idea, via Cantonale  
6594 Contone  
**Giovanni Mascetti**, via Pedotti 1  
6500 Bellinzona  
**Hannelore Pistorius**, ch. Colladon 18  
1209 Genève  
**Sonia Rezgui**, PHBern - Brückenstrasse 73  
3005 Bern  
**Käthi Stauffer-Zahner**, Stettenerstrasse 40  
8207 Schaffhausen  
**Gé Stoks**, Idea, via Cantonale  
6594 Contone  
**Daniel Stotz**, PHZH, Lagerstrasse 5  
8090 Zürich  
**Ingo Thonhauser**, HEP Vaud  
Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne  
**Mireille Venturelli**, SSAT, Stabile Torretta  
Viale S. Franscini 32, 6500 Bellinzona  
**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** (Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- **APEPS** (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](mailto:babylonia@idea-ti.ch)  
Homepage: [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch)  
PCC 69-40263-5

### Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 3/2010:  
1100 copie.  
Abbonamento annuale: fr. 50.- 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

Tipografia Torriani SA, via Pizzo di Claro 3  
CH-6500 Bellinzona  
e-mail: [tipo.torriani@bluewin.ch](mailto:tipo.torriani@bluewin.ch)