

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 instruire
ed apprendere
linguisticamente

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N2/

2007



Digitale Medien und Fremdsprachenunterricht
Multimédia et apprentissage des langues étrangères
I multimedia e l'apprendimento delle lingue straniere
Las medias digitales e l'aprendre linguas estras
Digital Media and Foreign Language Learning

Digitale Medien: Neue Herausforderungen jenseits der Technologie
Media digitali: nuove sfide oltre la tecnologia

Blended Learning und Lernumgebungen
Environnements d'apprentissage et *Blended Learning*

Didattica, piattaforme d'apprendimento e ruolo della pratica
Didaktik, Lernplattformen und Handlungsorientierung

Aktualität/Attualità/Actualité
Sprachengesetz auf Erfolgskurs: Das Parlament nimmt seine Verantwortung wahr
La Legge sulle lingue sulla buona strada: il Parlamento assume le sue responsabilità
La Loi sur les langues sur la bonne route: le Parlement assume ses responsabilités



Babylonia

**Digitale Medien und Fremdsprachenunterricht
Multimédia et apprentissage des langues étrangères
I multimedia e l'apprendimento delle lingue straniere
Las medias digitalas e l'imprender linguas estras
Digital Media and Foreign Language Learning**

Responsabili di redazione per il tema:

Daniel Stotz, Michael Langner e Sonia Rezgui

Con contributi di

Daniel Ammann (Zürich)

Elena Boldrini (Lugano)

Giorgio Comi (Lugano)

Cornelia Gick (Freiburg)

Thomas Hermann (Zürich)

Sabine Jentges (Marburg)

Dieter Kranz (Münster)

Susanne Krauß (Canterbury)

Michael Langner (Freiburg)

Pascale Morand (Fribourg)

Antje Neuhoff (Dresden)

Hans Schütz (Winterthur)

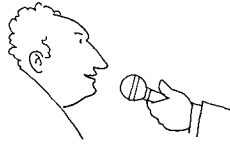
Nadia Spang Bovey (Lausanne)

Daniel Stotz (Zürich)

Con un inserto didattico di

Julia Scheller (München)

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2 / anno XV / 2007



L'importance des langues étrangères pour l'avenir professionnel

Le rapport de la Commission fédérale de maturité professionnelle CFMP «Deux langues étrangères à la maturité professionnelle» de 2006 se penche non seulement sur la réalité quotidienne des candidats et candidates et sur ce qui les attend dans leur vie étudiante et professionnelle, mais tient aussi compte de facteurs politiques, économiques et socioculturels sur les plans national et international.

Le fait qu'il faille encore aujourd'hui insister sur le maintien de deux langues étrangères à la maturité professionnelle, dont une nationale, et le fait que bien des formations professionnelles n'offrent même pas d'enseignement en langues étrangères en disent long sur les efforts qui nous attendent encore!

Aussi la CFMP a-t-elle consacré son Forum du 3 mai 2007 aux langues étrangères. Elle est d'avis que, pour les langues nationales en tous cas, il faut se distancer un peu de l'industrie internationale de l'enseignement des langues étrangères pour mieux répondre aux besoins, à savoir des compétences réceptives de très haut niveau et des compétences productives d'un niveau plus modeste. Elle est aussi persuadée que chaque langue étrangère est une ouverture vers d'autres langues et une occasion d'acquérir des stratégies d'apprentissage dans l'approche des langues étrangères en général.

Comme on pouvait s'y attendre, le postulat de différencier le niveau des compétences productives et

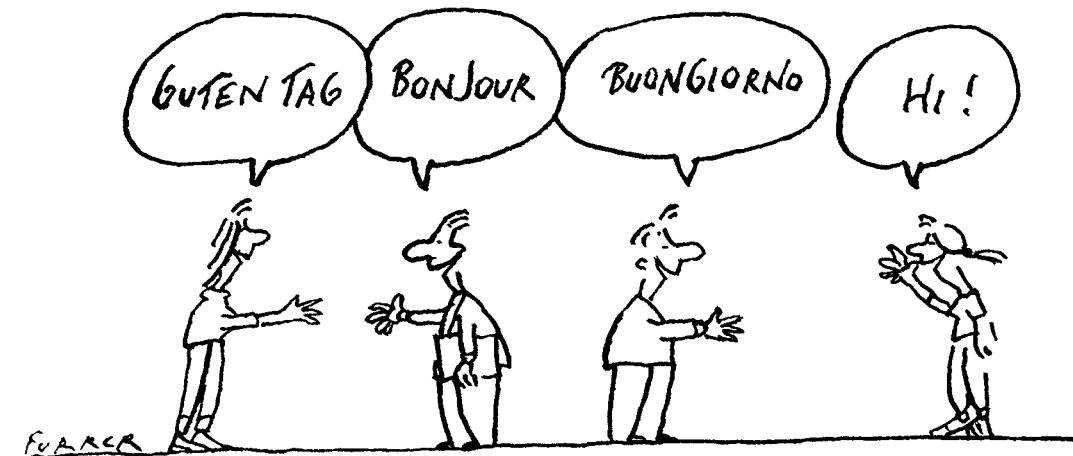
réceptives fut vivement discuté, parce qu'une partie des participants et participantes au Forum le considéraient comme réalisé, tandis qu'une autre s'y opposait, voulant maintenir la primauté de la communication interpersonnelle.

La discussion est lancée. Etant donné que les plans d'études cadre de la maturité professionnelle ne changeront pas avant plusieurs années, nous avons le temps de la réflexion.

Mais si nous regardons ce qui se passe en Europe, que nous voulons promouvoir la mobilité des étudiants et étudiantes et que nous voulons tenir compte des recherches sociologiques et économiques menées ces dernières années sur les besoins en langues étrangères dans le monde du travail, nous sommes appelés à repenser l'enseignement des langues, notamment nationales.

Ceci aura d'ailleurs pour conséquence une diversification bienvenue entre l'enseignement des langues mondiales (actuellement uniquement l'anglais) et des langues nationales qui sont, faut-il le rappeler, aussi européennes, voire mondiales. Car les élèves subissent actuellement souvent la même méthodologie en allemand et en anglais, ou en italien et en anglais, ou en français et en anglais. On serait aussi lassé à leur place... Pensons donc à eux!

* membre de la Commission fédérale de maturité professionnelle (CFMP)



Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		Digitale Medien und Fremdsprachenunterricht Multimédia et apprentissage des langues étrangères I multimedia e l'apprendimento delle lingue straniere Las medias digitalas e l'imprender linguas estras Digital Media and Foreign Language Learning
	6	Einführung / Introduction
	7	Konstruktivistische Idealwelt und mediale Realität <i>Michael Langner</i>
	13	The changing learning landscape <i>Dieter Kranz</i>
	19	Verlinken – sichtbar machen – zusammenarbeiten <i>Cornelia Gick</i>
	25	Chat et apprentissage des langues <i>Pascale Morand</i>
	30	Views of the world in motion <i>Daniel Stotz</i>
	35	Tutorat et informatique dans l'accompagnement de l'apprentissage des langues <i>Nadia Spang Bovey</i>
	39	Sich mit Medien an Fremdsprachen herantasten <i>Daniel Ammann & Thomas Hermann</i>
	43	Tedesco ONLINE <i>Elena Boldrini & Giorgio Comi</i>
	45	Erfahrungen mit mediengestütztem (Fremd)Sprachunterricht <i>Hans Schütz</i>
	48	Landes-Netz-Kunde <i>Susanne Krauß & Sabine Jentges</i>
	52	Das elektronische Europäische Sprachenportfolio <i>Antje Neuhoff</i>
	57	Literaturempfehlungen und Projekte
Inserto didattico		No. 54 Grammatikanimationen für Wechselpräpositionen <i>Julia Scheller</i>
Curiosità linguistiche	61	L'influence des astres <i>Hans Weber</i>
Finestra I	63	Myths about vocabulary acquisition <i>Jan-Arjen Mondria</i>
Finestra II	69	Sprachengesetz: Das Parlament nimmt seine Verantwortung wahr <i>Gianni Ghisla</i>
Bloc Notes	71	L'angolo delle associazioni • Rückblick auf die Jahrestagung der APEPS
	74	L'angolo delle recensioni
	77	Informazioni
	78	Agenda
	80	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



“

C'est pourquoi les grandes et bouleversantes idées se composent d'un corps comme celui de l'homme, compact, mais caduc, et d'une âme éternelle qui leur donne leur signification [...]". Pour poursuivre le cours de nos pensées babylonesques et reprendre Musil dans "Un homme sans qualités", nous regardons devant nous et avons la vague impression de revivre une même scène, un nouveau départ et une nouvelle arrivée.

Plus concrètement nous consacrons cette page d'éditorial au Conseil de la *Fondation Langues et Cultures* qui édite notre revue. Le départ de Rolf Schärer en tant que Président du Conseil de Fondation est à marquer d'une page tout sauf blanche! Nous pouvons difficilement l'imaginer s'adonnant à une douce retraite qu'il a déjà plus qu'activement entamée. Nous préférons lui souhaiter une bonne continuation dans ses activités pour les langues et la culture au sein du Conseil de l'Europe, en particulier en faveur de la promotion du Cadre de Référence. Et soulignons qu'il quitte cette fonction, mais qu'il poursuit son activité à titre de membre du Conseil de Fondation. Au nom de toute la rédaction: un grand merci!

Rolf Schärer a donc remis le flambeau à un nouveau président. Ce sera le professeur Georges Lüdi, une personnalité bien connue de tous nos lecteurs, une figure importante du paysage linguistique suisse et un défenseur chevronné du plurilinguisme, à qui nous devons le concept sur les langues en Suisse de 1998.

Le hasard veut que cette remise de fonction ait lieu à un moment tout particulier: le Parlement fédéral se penche enfin sur la question de la nouvelle loi sur les langues. Comme on pouvait s'y attendre, le débat a été animé, ce qui a amené les opposants à des manœuvres tactiques sans qu'ils soient parvenus à faire tomber cette loi. Avec 87 voix contre 68 le Conseil National a approuvé cette loi, dont le texte contient à l'intention des cantons une mention pour la promotion de la langue nationale comme première langue étrangère dans l'enseignement. Le Conseil des Etats procédera vraisemblablement à un réajustement et accordera finalement aux cantons le pouvoir de décision concernant l'ordre d'introduction des langues étrangères à l'école obligatoire, afin de réduire la menace d'un référendum. Ainsi les chances pour que la loi sur les langues soit définitivement acceptée semblent prometteuses et laissent présager de meilleures perspectives pour une politique linguistique. L'important engagement de Rolf Schärer serait ainsi récompensé et le nouveau Président Georges Lüdi pourrait placer, tout en haut de sa liste des priorités, l'attrayante tâche de pouvoir apporter sa contribution dans la mise en place de la loi.

Babylonia prend ainsi un nouvel essor et explore les limites prometteuses de ses réseaux. Babylonia se veut et se doit d'être une plateforme, au sens propre comme au sens figuré, de cette *idée linguistique*. A ce titre la thématique de ce nouveau numéro à savoir les multimédias n'est pas des moindres. (red.)

“

Deshalb bestehen ergreifende grosse Ideen aus einem Leib, welcher wie der des Menschen kompakt, aber hinfällig ist, und aus einer ewigen Seele, die ihre Bedeutung ausmacht [...]". Um den Verlauf unserer babylonischen Gedanken weiter zu verfolgen und Musil und seinen "Mann ohne Eigenschaften" wieder aufzunehmen, schauen wir vor uns hin und haben den unbestimmten Eindruck, eine ähnliche Szene wieder zu erleben, eine neue Abfahrt und eine neue Ankunft.

Konkret widmen wir dieses Editorial dem Rat der *Stiftung Sprachen und Kulturen*, der Herausgeberin unserer Zeitschrift. Der Abschied von Rolf Schärer als Präsident des Stiftungsrats ist zu würdigen mit alles anderem als einer weissen Seite. Wir können uns kaum vorstellen, dass er sich dem süssen Nichtstun hingeben wird, hat er doch bereits den ersten Abschnitt seines Ruhestands äusserst aktiv in Angriff genommen. Deshalb ziehen wir es vor, ihm eine gute Fortsetzung seiner Aktivitäten zu Gunsten der Sprachen und Kulturen im Kreis des Europarats und der Verbreitung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens zu wünschen. Unterstreichen wir auch, dass er sich dem Stiftungsrat weiterhin als Mitglied zur Verfügung stellt. Im Namen der ganzen Redaktion von Babylonia geht ein grosses herzliches Dankeschön an Rolf Schärer. Der Abschied kündigt eine neue Führung an. Die Fackel wird von einer weit herum bekannten Persönlichkeit weitergetragen: Georges Lüdi, einer der wichtigen Akteure in der Schweizer Sprachenlandschaft und ein versierter Verfechter der Mehrsprachigkeit, dessen Ägide wir das Schweizer Gesamtsprachenkonzept von 1998 verdanken.

Der Zufall will es, dass die Wahl des Präsidenten in dem Monat stattgefunden hat, in dem das Parlament sich endlich mit dem Vorschlag für das neue Sprachengesetz zu beschäftigen begann. Die Debatte war erwartungsgemäss lebhaft und gekennzeichnet von taktischen Manövern der Gegner des Gesetzes; zu Fall bringen konnten sie es jedoch nicht. Mit 87 zu 68 Stimmen nahm der Nationalrat das Gesetz an, dessen Text eine Passage zur Förderung der Landessprache als erster Fremdsprache im Unterricht enthält. Der Ständerat wird diesen Passus wohl anpassen und den Kantonen den Entscheid über die Reihenfolge der Einführung von Fremdsprachen in der obligatorischen Schule überlassen müssen, um die Gefahr eines Referendums zu vermindern. Daher stehen die Chancen gut, dass das Sprachengesetz definitiv angenommen wird, was wiederum die Perspektiven für die Sprachenpolitik günstig erscheinen lässt. Das unermüdliche Engagement Rolf Schärers wird somit belohnt und der neue Präsident Georges Lüdi wird die attraktive Aufgabe hoch auf seine Prioritätenliste setzen und seinen Beitrag leisten für die Umsetzung des Sprachengesetzes.

Mit neuem Schwung macht sich Babylonia daran, seine Netzwerke weiter zu flechten und eine Plattform im wörtlichen und übertragenen Sinn zu bauen auf der Basis dieser Idee von der Sprache. Die digitalen Medien stehen im Brennpunkt des vorliegenden Hefts – ein Anfang ist gemacht. (Red.)

“

Perciò le idee grandi e commoventi constano di un corpo che, come quello degli uomini, è compatto ma caduco, e di un'anima immortale che costituisce la loro importanza [...]”.

Per proseguire il corso dei pensieri babilonici e riprendere Musil da “Un uomo senza qualità”, volgiamo lo sguardo davanti a noi catturando la vaga impressione di rivivere un scena particolare: quella del rinnovamento perpetuo.

Più concretamente dedichiamo l'editoriale al Consiglio della *Fondazione Lingue e Culture*, editrice di *Babylonia*. La partenza di Rolf Schärer quale presidente del Consiglio della Fondazione lascia tracce particolari e non riusciamo ad immaginarlo dedito al quieto riposo della pensione. Piuttosto gli facciamo gli auguri di poter continuare con successo l'attività in favore delle lingue e della cultura nell'ambito del Consiglio d'Europa e specificamente a favore del Quadro di riferimento. Del resto, per ora non lascia completamente la Fondazione, ma resta membro del Consiglio. A lui va il grazie cordiale di tutta la redazione. Ed eccoci dunque a voltare pagina. Infatti Rolf Schärer passa il testimone a Georges Lüdi, personalità ben nota a tutti i lettori di *Babylonia*. Lüdi, figura importante nel paesaggio linguistico svizzero, è strenuo difensore del plurilinguismo e a lui dobbiamo tra l'altro il concetto sulle lingue del 1998.

Il caso ha voluto che questo passaggio di consegne avvenisse in un momento veramente particolare: il Parlamento ha finalmente dato inizio al dibattito della nuova legge sulle lingue. Come ci si poteva aspettare, la discussione al Consiglio nazionale a fine giugno è stata parecchio intensa, anche perché accompagnata da manovre tattiche degli oppositori che non sono però riusciti nell'intento di sabotare la legge. Con 87 contro 68 voti il Consiglio nazionale ha accettato la legge che contiene una sollecitazione ai Cantoni affinché si impegnino ad introdurre una lingua nazionale quale prima lingua straniera d'insegnamento nella scuola dell'obbligo. E' presumibile che il Consiglio agli Stati intervenga a questo riguardo e riaffermi il principio di libertà di scelta dei Cantoni e delle Regioni. Ciò eviterebbe il rischio di un referendum e darebbe alla legge buone probabilità di poter essere finalmente varata senza ulteriori intoppi. Nuove prospettive per la politica linguistica in Svizzera verrebbero così aperte. Il grande impegno di Rolf Schärer ne uscirebbe premiato e il nuovo presidente Georges Lüdi si troverebbe confrontato con l'allettante sfida di poter contribuire ad una efficace applicazione della legge.

Babylonia non mancherà di seguire questo importante capitolo di politica linguistica. Il nostro contributo sarà impostato in maniera che il flusso dei cambiamenti si possa tradurre anche in una effettiva spinta all'innovazione. Ne è un esempio la tematica di questo numero dedicato ai multimedia. (red.)

“

Perque sun las ideas commoventas e grandas congualablas ad ün corp chi – sco quel dals umans – as cumpuona d'ün corp fisic e passager e dad ün'orma eterna ed immortala chi fan our lur importanza [...]”.

Per filar inavant ils impissamaints babilonics ans referind a „L'hom sainza qualitads“ da Musil am tschaint eu meditand e n'ha lapro il sentimaint tuottafat vag da reviver ün'experiencia sumgiainta, üna partenza ed ün arriv.

Infat dedichain nus quist Editorial al Cussagl da la *Fundaziun Linguas e Culturas*, l'editura da quista revista. La partenza da Rolf Schärer sco president dal Cussagl da *Fundaziun lascha inavo stizis* chi nu sumaglian nimia ad üna pagina vöda. Id es bod impussibel d'as imaginar ch'el, chi'd es in l'età da pensiun, as dedicharà al „dolce far niente“! Nus preferin perque da til giavüschar üna buna cuntinuaziun da sias activitads in favur da las linguas e culturas i'l ram dal Cussagl da l'Europa ed i'l ram europeic da referentza cumünaivel da las linguas. Suottastrichain pero ch'el resta inavant commember dal Cussagl da la *Fundaziun*. In nom da l'intera redacziun ün cordial grazcha fich a Rolf Schärer per seis instancabel ingaschamaint!

Uossa haja nom da volver la pagina. Rolf Schärer surdà il timun a Georges Lüdi, üna persunalità bain cuntschainta a tuot ils lectuors e las lecturas da *Babylonia*. Lüdi, üna figura importanta i'l ambiain linguistic svizzer, es ün fervent defensur dal plurilinguissem, ad el ingrazchain nus tanter oter il concept areguard las linguas dal 1998.

Il cas ha vulgü cha quista surdada capita in ün mumaint vairamaing particular: Il parlamaint svizzer ha finalmaing cumanzà la debatta da la nouva ledscha da linguas. Sco chi d'eira da prevair es la discussiun statta dret intensiva, na in ultim perche ch'ella es satta acumpagnada da manouvras tacticas dals opponents chi nu sun pero stats buns da sabotar la ledscha. Cun 87 cunter 68 vuschs ha il Cussagl naziunal fat bun la ledscha chi cuntogna üna passascha chi obliescha ils chantuns d'as far fermes per l'introducziun d'üna lingua naziunala sco prüma lingu'estra d'insegnamaint illa scoula obligatoria. Id es da presumer cha'l cussagl dals stadis intervegna in quista dumonda defendand il prinzip da libertà da schelta dals chantuns e da las regiuns. Quatras gniss evità ün referendum e la ledscha pudess entrar in vigur sainza ulteriurs intops. I gnissan avertas novas perspectivas per la politica linguistica in nos pajais. Premià gniss il grand impegn da Rolf Schärer e Georges Lüdi pudess tour sü la sfida da pudair cuntribuir ad üna applicaziun efficiainta da la ledscha.

Babylonia da sia vart nun interlascharà neir da seguir al nouv chapitel da la politica linguistica. Ella sta tessand las colliaziuns per rinforzar il forum da debatta e da dscussiun sülla fundamainta da quist concept da la lingua.

Las medias digitalas stan i'l center da quist numer – il cumanzamaint es fat! (red.)

Tema

Digitale Medien und Fremdsprachenunterricht
Multimédia et apprentissage des langues étrangères
I multimedia e l'apprendimento delle lingue straniere
Las medias digitales e l'imprender linguas estras

Einführung

Vor neun Jahren erschien die erste und bisher einzige Babylonia-Nummer zu „Multimedia im Fremdsprachenunterricht“ (Babylonia 2/1998). Inzwischen sind neben den herkömmlichen Informationsmitteln auch die elektronischen und interaktiven Medien aus unserem Alltag nicht mehr wegzudenken. Die junge Generation nutzt sie so intensiv, dass sich die Frage erhebt, wie gesteuertes und autonomes Lernen möglichst fruchtbar über die verschiedenen Medienwelten verteilt werden kann. Soll sich Sprachenlernen der Freizeitbeschäftigung mit Medien angleichen? Können Lernarrangements geschaffen werden, die nicht nur motivierend und unterhaltsam, sondern auch effektiv sind? Und wie verhält es sich mit der Autonomie der Lernenden, wenn sie gutgläubig im Internet surfen und sich durch alle möglichen Seiten klicken, deren Bildungswert nicht über alle Zweifel erhaben ist?

In Babylonia 2/98 hegten die Autoren und Autorinnen grosse Erwartungen und machten konstruktive Vorschläge, insbesondere für die Nutzung des Internet für offenes, partnerschaftliches Lernen, für die Auswahl sinnvoller Lernprogramme und für Konzepte, die die verschiedenen Zugänge miteinander integrieren. Die Beiträge zeigten faszinierende neue Möglichkeiten, waren aber auch geprägt von technischen Herausforderungen.

Die vorliegende Ausgabe richtet sich mehr an Fragen der Pädagogik und Didaktik aus und fragt nach konkreten Fortschritten bei der Nutzung von Medien für das Sprachenlernen. Was ist nicht nur technisch machbar, sondern auch lohnend und motivierend? Der einleitende Beitrag des Mitherausgebers Michael Langner diskutiert die Herausforderungen kritisch im Licht eines konstruktivistischen Verständnisses von Lernen und führt dabei einige zentrale Begriffe ein. Sein Postulat nach Artikulation und Selbstreflexion über eigene Lern- und Lösungsstrategien wird von weiteren Autoren aufgenommen. Dieter Kranz führt uns in die Welt des Blended Learning ein und zeigt einige Beispiele von attraktiven Lernumgebungen. Cornelia Gick legt ihr Augenmerk auf den methodisch-didaktischen Mehrwert, der den Aufwand für Lernplattformen rechtfertigt.

Die weiteren Beiträge widmen sich konkreten Produkten und Erfahrungen mit ihnen. Vom Chat über Dokumentarfilme und Lerngeschichten zeigt sich ein Reigen, der das Konzept von Sprachfertigkeiten sprengt und hybride Formen der Interaktion aufscheinen lässt, die unser Leben zu prägen beginnen. Multimodal klicken, verlinken, schreiben und rückmelden: so erfahren die Lernenden in Zukunft die Sprachen. Somit muss auch die Definition von Handlungsorientierung neu geschrieben werden. Gefragt sind aber nach wie vor Präsenz und Aufmerksamkeit, sowohl vor dem Bildschirm als auch im Klassenzimmer.

Introduction

Il y a neuf ans, un premier numéro, le seul jusqu'ici, de Babylonia était consacré au multimédia dans l'enseignement des langues. Depuis lors, les médias électroniques et interactifs ont pris une place telle dans notre quotidien qu'on ne pourrait plus imaginer d'en faire abstraction. L'utilisation intensive de ces médias par les jeunes soulève la question de savoir comment l'apprentissage guidé et autonome peut être développé de manière enrichissante à travers ces mondes multimédiatiques. L'apprentissage des langues doit-il s'adapter à l'utilisation des nouvelles technologies dans les loisirs? Peut-on créer des situations d'apprentissage non plus seulement motivantes et divertissantes, mais aussi efficaces? Et que dire de l'autonomie des apprenants: est-elle renforcée ou affaiblie lorsqu'ils sont amenés à surfer et à cliquer sur toutes sortes de pages dont la valeur éducative n'est pas toujours évidente?

Le numéro 2/98 de Babylonia nourrissait de grands espoirs et faisait des propositions constructives sur les apports d'internet pour un apprentissage ouvert en partenariat, ou à propos de concepts intégrant diverses combinaisons possibles. Les contributions montraient de nouvelles perspectives qui constituaient alors un défi technique.

Le numéro 2/2007 s'oriente davantage vers les questions d'ordre pédagogique et didactique et s'interroge sur les avancées concrètes de l'utilisation des médias électroniques pour l'apprentissage des langues. Qu'est-ce qui est faisable, techniquement parlant, mais aussi avantageux et motivant? Comment peut-on s'en rendre compte? L'article d'introduction de Michael Langner discute la question des enjeux sous un angle constructiviste de l'apprentissage. Son postulat en faveur de l'auto-réflexion à travers les stratégies d'apprentissage et la résolution de problèmes est repris dans d'autres articles. Dieter Kranz nous emmène dans le monde du blended-learning et montre quelques exemples d'environnements favorables à l'apprentissage. Cornelia Gick s'intéresse à la valeur ajoutée, didactique et méthodologique, qui justifie pour l'enseignant-e une dépense en temps et en énergie afin d'intégrer diverses plateformes d'apprentissage.

D'autres contributions sont consacrées à des produits testés dans le cadre de diverses expériences. Du chat en passant par les films documentaires ou de fiction se dessine un éventail de moyens qui font exploser la conception actuelle des compétences langagières et mettent à jour des formes d'interactions hybrides. Cliquer multimodal, créer des liens, écrire et répondre: c'est ainsi que les apprenants vont découvrir les langues. Nous devons, par la même occasion, redéfinir le concept d'approche actionnelle tout en gardant à l'esprit les notions de temps de présence et de concentration devant l'écran comme dans la salle de classe.

Konstruktivistische Idealwelt und mediale Realität

Ist multimediales Sprachenlernen die Verwirklichung der Lernerautonomie?

*Erzähle mir, und ich vergesse.
Zeige mir, und ich verstehe.
Lass es mich tun, und ich lerne.
(Altchinesisches Sprichwort)*

Cet article compare l'environnement d'apprentissage constructif, souvent décrit avec euphorie, et qui apparemment devient possible seulement par les médias numériques, par l'application effective de ces médias dans l'apprentissage de langues étrangères. Au vu des récents résultats de la recherche sur le cerveau, l'on tente de sonder les réelles possibilités des nouvelles technologies, plus particulièrement dans le domaine de l'encouragement à l'autonomie et dans le but d'obtenir de meilleurs résultats d'apprentissage.

1. Einstieg

„Interaktive, materiell-technische, multimediale, multi- und telematische, komplexe und authentische, motivierende, virtuelle, interaktive, anregende, optimale oder eben gleich konstruktivistische Lernumgebung.“ Eine kurze Internetrecherche mit den beiden Begriffen ‚Konstruktivismus + Lernumgebung‘ förderte diese Adjektiv-Nomen-Kombinationen zu Tage.

Warum eigentlich die Suche mit dieser Begriffskombination? Im Zusammenhang einer Beschäftigung mit Konstruktivismus und Fremdsprachendidaktik stösst man immer wieder auf den Begriff der *Lernumgebung*, inzwischen auch des *Lernarrangements*. Beide Begriffe werden als Kontrast zu instruktionistischen Konzepten (Lehrkonzepten) gebraucht: Im Gegensatz zu einer instruktionistischen Didaktik, bei der die Vermittlung von Wissen im Vordergrund steht, lehnt eine konstruktivistisch orientierte Didaktik genau diese Übertragbarkeit von Wissen ab:

- Lernen wird als aktive Konstruktion von Wissen verstanden.
- Lernen wird als autonomer Prozess verstanden, der von Lernenden eigenverantwortlich durchgeführt wird.
- Lernen wird als ein experimenteller Prozess verstanden, den der Ler-

nende unter Einbeziehung bereits gemachter Erfahrungen gestaltet.

- Lernen wird als Prozess verstanden, bei dem die Lernenden in kooperativer Zusammenarbeit zu einer Angleichung der subjektiven Wissenskonstrukte gelangen.
- Lernen wird als Prozess verstanden, der reicher Lernmaterialien bedarf und in eine reiche Lernumgebung eingebettet sein sollte.

(Rüschhoff / Wolff, 1999, 32)

Demnach darf Unterricht nicht mehr einfach als Transport von Wissen verstanden werden, sondern Schule muss ein Arrangement von Lernmöglichkeiten bieten, in dem die Lernumgebung eine massgebliche Rolle spielt (in extremer Konsequenz muss dies aber auch über die Schule hinausgehen).

2. Konstruktivistische Lernwelt

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten konstruktivistischen Lerntheorie legen Rüschhoff und Wolff (1999) folgende Bausteine eines modernen Fremdsprachenunterrichts fest: „Prozessorientierung, Handlungs- und Projektorientierung, Authentizität, soziales Lernen und Autonomie“.

Prozessorientierung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sich die Aktivitäten für das Sprachenlernen an

den Spracherwerbsprozessen und den Prozessen der Wissenskonstruktion orientieren und diese fördern sollen.

Handlungs- und Projektorientierung ist die Fortführung eines Prinzips, welches wir schon aus dem kommunikativen Unterricht kennen: Das Lerngeschehen soll wirklichkeitsbezogen und ganzheitlich (holistisch) organisiert werden. (Fremd-)Sprache soll gebraucht werden, um wirklich zu interagieren, echte Inhalte zu transportieren und wirklich miteinander Bedeutung auszuhandeln.

Dies führt weiter zum Baustein der **Authentizität**. Während der Baustein der Handlungsorientiertheit schon auf die Authentizität der Interaktion abzielt, kommt hier jetzt die Arbeit mit authentischen Materialien hinzu. Authentische Materialien haben keinerlei sprachliche Manipulation erfahren.

Auch das **soziale Lernen** ist nicht grundlegend neu, hat doch schon in den kommunikativen Ansätzen die Abkehr vom Frontalunterricht hin zu Partner- und Kleingruppenarbeit dieses Konzept vorbereitet.

Und den letzten Baustein der **Autonomie** gibt es schon seit Jahrzehnten. Die modernere Diskussion dieses Ansatzes stammt vom Beginn der 80er-Jahre des vorigen Jahrhunderts, die Definition von Autonomie beim Sprachenlernen, die heute noch immer wieder zitiert wird, von Holec von 1981: „... die Fähigkeit, das eigene Lernen gestalten zu können. Dies bedeutet, dass der Lerner in der Lage ist, Lernziele,



Mark I (1940)

Lerninhalte und Progression zu definieren, dass er seine Lernstrategien und Arbeitstechniken selbstständig auswählen kann und dass er die eigenen Lernprozesse und Lernergebnisse bewerten kann.“ (zitiert nach Edelhoff / Weskamp, 1999: 38)

Was die Bausteine einer konstruktivistischen Lerntheorie betrifft, so sind die also keineswegs revolutionär, sondern stellen eigentlich eine logische Weiterentwicklung bestehender Ansätze im Bereich der kommunikativen und interkulturellen Didaktik dar. Allenfalls sind gewisse neue Akzentuierungen dazu gekommen.

Zeyringer (2001) stellt in einem kleinen Katalog die konstruktivistischen Anforderungen an moderne Lern- bzw. Bildungssoftware zusammen, den wir weiter unten auf Fremdsprachenlernprogramme anwenden wollen:

- „Die Einbettung des Gegenstandes in authentische und komplexe Situationen;
- die Konfrontation der Lernenden mit mehreren Perspektiven und Kontexten eines Sachverhalts;
- eine vorwiegend explorative und assoziative Vorgehensweise bei der Erschließung neuer Informationen;
- „Learning by doing“;
- die Möglichkeit zur Konstruktion eigener Inhalte;
- die Möglichkeit zur Artikulation und Selbstreflexion über eigene Lern- und Lösungsstrategien;
- die sofortige Anwendung des Gelernten auf lebensnahe Problemsituationen.“ (Zeyringer, 2001:238)

Wenn man diesen kleinen Katalog etwas genauer anschaut, fällt auf, dass er nach steigenden Ansprüchen aufgebaut ist. Die ersten Kriterien lassen sich auch noch in relativ geschlossenen Lernumgebungen/Lernmaterialien realisieren, während die weiteren dann nur noch in offenen Materialien und möglicherweise nur noch in Kontexten des *blended lear-*

ning umsetzbar sind.

“Blended learning environments combine face-to-face instruction with computer-mediated instruction.” (Graham / Allen / Ure, 2003: 32)

Konfrontieren wir nun diesen theoretischen Hintergrund mit den Realitäten des multimedialen Zeitalters.

3. Zwischenspiel: Die Euphorie des Neuen

In den vergangenen Jahren ist in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien zum (Sprachen-)Lernen immer wieder davon die Rede, dass diese Medien in besonderem Masse geeignet wären, die geforderte reiche Lernumwelt zur Verfügung zu stellen. Teilweise gipfelt dies sogar in Aussagen, dass erst durch diese „neuen“ Medien eine solche reiche Lernumgebung realisierbar sei! Der Begriff „reiche Lernumgebung“ hat sich in den letzten Jahren besonders im Zusammenhang von konstruktivistischen Ansätzen und technologischen Umsetzungen von Lernumgebungen eingebürgert. Gerade die späten 90er-Jahre des vorigen und die ersten Jahre des 21. Jahrhunderts sind geprägt von einer Diskussion um den Siegeszug des e-Learning. Die Argumentationen erinnern sehr stark an die Zeit der Einführung des Sprachlabors. „*Was das Sprachlabor nur verspricht, wird die Informations- und Kommunikationstechnologie vermutlich halten können.*“ heisst es noch 2004 in Zusammenhang mit der Beschreibung einer Buchreihe zu Deutsch als Fremdsprache/Zweit-sprache. (<http://www.rodopi.nl/senj.asp?SerieId=DEUTSCH>)

Bevor wir nun solche euphorischen Ausführungen mit den realen Möglichkeiten konfrontieren wollen, müssen wir einige Begriffe klären bzw. einführen.

4. Mediale Realität(en)

a) Wir unterscheiden zuerst einmal (theoretisch) zwischen **offline- und online-Medien**, auch wenn diese Grenzziehung inzwischen schon wieder verschwimmt: CD-ROMs und DVDs gehören (zumindest schwerpunktmässig) zu den offline-Medien, benötigen also per definitionem keinen Internet-Computer. Internet-Portale zum Sprachenlernen, Chat, Foren, E-Mail, ... sind online-Medien, basieren also gerade auf dem Internet.

b) **Multimedia** ist ein völlig unscharfer Begriff. Ursprünglich bezeichnet er nur die gleichzeitige Verwendung verschiedener Medien. Wenn man aber die aktuelle Verwendung analysiert, so müsste man eigentlich differenzierter definieren (siehe Weidenmann, 2002, 47):

Multimedial seien Angebote, die auf unterschiedliche Speicher- und Präsentationstechnologien verteilt sind, aber integriert präsentiert werden, z.B. auf einer einzigen Benutzerplattform. Ein Beispiel wäre die Bereitstellung von Videosequenzen, Tondokumenten und Text auf Moodle (siehe den Beitrag von Kranz in dieser Nummer).

Multicodal seien Angebote, die unterschiedliche Symbolsysteme bzw. Codierungen aufweisen. Beispiel: Die Verwendung von Text und darauf bezogener Animation (innerhalb eines Mediums) und hier zum Beispiel nur bezogen auf das Auge als Sinnesorgan.

Multimodal seien Angebote, die unterschiedliche Sinnesmodalitäten bei den Nutzern ansprechen. (Das gleichzeitige Ansprechen von Auge, Ohr und anderen Sinnen wird oft als mehrkanaliges Lernen bezeichnet.)

Es handelt sich also jeweils um *Kombinationen* auf unterschiedlichen Ebenen. Anzumerken bleibt hier, dass zwar die mediengestützten Sprachlernangebote immer stärker von solchen Kombinationen Ge-

...Unterricht (darf) nicht mehr einfach als Transport von Wissen verstanden werden, sondern Schule muss ein Arrangement von Lernmöglichkeiten bieten, in dem die Lernumgebung eine massgebliche Rolle spielt (in extremer Konsequenz muss dies aber auch über die Schule hinausgehen).

brauch machen (eben Multimedia!), dass aber bisher recht wenig über ihren Einfluss auf den Lernprozess bekannt ist. Neben bisherigen naiven Annahmen über die Verbesserung von Behaltensleistungen durch das Ansprechen verschiedener Sinneskanäle beginnt sich aber auch die Gehirnforschung mit diesem Themenkomplex auseinanderzusetzen.

c) **Interaktion – Interaktivität:** Neuere Produkte der letzten Jahre werben mit *interaktiver Software* oder ähnlichem. Dabei verdeckt das Adjektiv *interaktiv* gravierende Unterschiede in den Konzepten, die durch die beiden Substantive bezeichnet werden: Interaktion meint den Kontakt zwischen zwei Individuen (eventuell auch vermittelt durch Medien), während Interaktivität den Kontakt zwischen Mensch und Computer benennt (unscharf oft auch als *Mensch-Maschine-Interaktion* bezeichnet). Interaktivität ist also ein im Vergleich zu Interaktion sehr stark reduziertes Konzept. Ein interessanter Ansatz von Haack (1995) begreift Interaktivität und Interaktion als zwei Extremwerte eines Kontinuums, was bedeutet, dass höhere Grade der Interaktivität zu Interaktion tendieren. Somit kann also ein im besten Sinne interaktives technisches Medium als Vermittler im interaktiven Dialog

zwischen Lernpartner oder einem Tutor dienen.

d) **Benutzerfreundlichkeit:** Hier handelt es sich um ein Konzept, welches inzwischen schon eine Standardisierung erfahren hat (ISO 9241). Drei Kriterien bilden die Grundlage: **Effektivität** (Erreichung eines Ziels), **Effizienz** (Aufwand, der zur Zielerreichung nötig ist) und **Zufriedenheit** (Benutzer empfinden das Angebot als angenehm).

Drei weitere Konzepte stehen in engem Zusammenhang mit der Benutzerfreundlichkeit, wenn auch gegenläufig, also die Benutzerfreundlichkeit einschränkend:

1. **Kognitive Überlast:** Bei jeglichem Einsatz von Medien (und beim Computer in verstärktem Masse) gilt, dass für die Funktionen des Systems (Bedienung im weitesten Sinne) zusätzliche Gedächtniskapazität aufgewendet werden muss, die dem eigentlichen Lernprozess entzogen wird.

2. **Desorientierung:** Der Begriff bezeichnet das Gefühl des Verlorenenseins in einem komplexen Lernangebot. Dazu gehört fehlende *Transparenz* (*Welche Alternativen habe ich von hier aus?*) ebenso wie *Navigationsprobleme* (*Auf welchem Weg bin ich hierher gelangt?*). Eine fehlende klare Strukturierung verleitet dann zu einem assoziativen Browsing. Dies führt uns zum letzten Punkt:

3. **Segmentierung:** Die starke Aufteilung komplexer Angebote in kleine geschlossene Einheiten führt zu einem Verlust an Kohärenz.

Aufgefangen werden diese Gefahren teilweise durch Bookmarks, Backtracking, Strukturpläne (Maps), durch die Möglichkeit eigener Annotationen u.ä.

e) **Spracherkennung:** Ohne in die Details gehen zu wollen, möchte ich hier erklären, dass der Werbebegriff, der auf fast allen Fremdsprachen-Softwareprodukten prangt, schon fast den Tatbestand des Etikettenschwindels erfüllt. Wer sich intensiv mit dem Konzept der Spracherkennung auseinandersetzt, wird rasch feststellen, dass bei Produkten, bei denen die finanzielle Schmerzgrenze bei ca. Frs 90.- liegt, keine wirkliche Spracherkennung implementiert sein kann. Es handelt sich im besten Fall um den Vergleich von sehr allgemeinen Hüllkurven des Sprechermodells mit dem nachgesprochenen Produkt des Lernenden. (Die Hüllkurve eines Klangspektrums ist die Verbindung der Spitzen der Spektrallinien.) In den vielen analysierten Beispielen hat die grafische Darstellung dieser Hüllkurve nichts zu tun mit der Qualität der Sprechsequenzen. (Was spricht eigentlich dagegen, dass wir eine Modellsequenz haben, eine eigene Sequenz nach diesem Modell versuchen und dann die beiden akustisch miteinander vergleichen? Die Digitalisierung bringt da gegenüber der bisherigen Realisierung mit Audiokassetten den Mehrwert einer viel leichteren Ansteuerbarkeit.)

Alle diese Punkte (wahrscheinlich auch noch weitere) sind zu berücksichtigen, wenn wir uns der Frage nähern, ob die multimedialen Sprachlernangebote einen konstruktiven und konstruktivistischen Beitrag leisten!

5. Ein kleiner Exkurs in die Hirnforschung

Die Hirnforschung arbeitet seit ca. 15 Jahren mit nicht-invasiven Untersuchungsmethoden (man kann dem gesunden Hirn ohne negative Beeinflussungen beim Arbeiten *zusehen*) und hat damit teilweise revolutionäre

Ergebnisse erzielt. Wenn wir uns auf Bereiche beschränken, die das Sprachenlernen betreffen, so wären hier drei Konzepte anzuführen, die für unser Thema von Belang sind:

a) **Gedächtnisarten:** Für das (Sprachen-)Lernen zentral sind die verschiedenen Gedächtnisarten, die in den Lernprozess involviert sind. Das sensorielle Gedächtnis (früher Ultra-Kurzzeit-Gedächtnis), von dem die einkommenden Informationen in das Arbeitsgedächtnis (früher verkürzend Kurzzeit-Gedächtnis) gelangen, dient einerseits dem kurzfristigen Speichern von Input-Informationen, andererseits aber durch einen Schleifenmechanismus der inneren Wiederholung, damit die Informationen dann (im Schlaf!) in das Langzeit-Gedächtnis überführt werden können. Die gelernten Informationen müssen aber im Langzeit-Gedächtnis nicht nur *abgespeichert* werden, sondern auch wieder *gefunden*, also *erinnert* werden können.

b) Die **Verarbeitungstiefe** steht mit diesem Gedächtnismodell in direktem Zusammenhang. Wenn wir uns klar machen, dass von der ungeheuer grossen Menge von Informationen, die über unsere Sinnesorgane einströmen, nur ein minimaler Bruchteil abgespeichert wird, so stellt sich die Frage, wie wir es schaffen, zu lernende Informationen tatsächlich durch die extrem wirksamen Filter gelangen zu lassen. Hier greift das Konzept der Verarbeitungstiefe, nach dem Informationen umso besser gespeichert werden, je tiefer sie verarbeitet wurden. Eine intensive Auseinandersetzung bedeutet hierbei eine tiefere Verarbeitung. Für das Sprachenlernen heisst das u.a., dass eine Verarbeitung semantischer Informationen und besser noch die Anreicherung von Gelerntem mit eigenem Wissen oder die Ausarbeitung einer Geschichte mit gelernten Wörtern zu wesentlich grösserer

Verarbeitungstiefe beiträgt und somit positive Auswirkungen auf die Behaltensleistungen hat.

c) **Motivation und Emotion:** Gerade die Forschungen der letzten Jahre haben in Bezug auf das Lernen gezeigt, dass die Bereiche der Motivation und der Emotion untrennbar mit guten Lernergebnissen verknüpft sind. Dabei ist die schon ältere Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unerheblich, wichtiger ist vielmehr, dass ein differenziertes Belohnungssystem eingesetzt wird. Genauso muss den Emotionen, die für das Lernen eminent wichtig sind, Aufmerksamkeit zukommen. Wir wissen inzwischen, dass Emotionen für Lernprozesse wichtig sind, dennoch greift die Gleichung: positive Emotionen = gutes Lernergebnis zu kurz.

6. (Vorsichtige) Schlussfolgerungen

Versuchen wir einmal den kleinen Katalog von konstruktivistischen Anforderungen an Lernsoftware auf Fremdsprachenprogramme anzuwenden, den Zeyringer, 2001: 238 vorschlägt:

„Die Einbettung des Gegenstandes in authentische und komplexe Situationen“ ist das Gegenteil der Infantilisierung der Lernenden. Nicht Realisierung jeder technisch möglichen Spielerei ist für jede Zielgruppe sinnvoll. Es sollte bei der Erstellung von Software darauf geachtet werden, für welche Zielgruppe sie produziert wird und dann dementsprechend überlegt werden, welcher Grad von Multimedialität dazu notwendig ist. Selbstverständlich wären dabei verschiedene Aspekte zu berücksichtigen, wie z.B. Altersspezifik, vorherige Lernerfahrungen (auch im Sprachbereich), kulturelle Herkunft, etc.. Der Konjunktiv weist schon darauf hin: Nur in seltenen Fällen wird die

Zielgruppe genauer analysiert und das Produkt dann darauf angepasst, da dies mit recht hohen Kosten verbunden ist.

„Die Konfrontation der Lernenden mit mehreren Perspektiven und Kontexten eines Sachverhalts“ fördert nicht nur die Behaltensleistung, sondern sorgt auch für die leichtere Aktivierung des Gelernten in realen Situationen. Dies hat besonders starke Auswirkungen z.B. auf das Wortschatzlernen: Die leider immer noch stark benutzte Methode des Listenlernens (durchaus auch bei neueren Wortschatz-Lernprogrammen auf CD-ROM) zeigt uns, dass wir häufig ein Wort in der Liste kennen, auch den Platz in der Liste wissen (eine völlig nutzlose Information), aber das Wort in konkreten Gebrauchszusammenhängen nicht verwenden können, also nicht re-aktivieren. Das Lernen in unterschiedlichen Kontexten, das „Umwälzen“ durch Karteikartensysteme, das spielerische Verwenden in Kommunikation etc. hingegen führt zu einem echten Lernen.

„Eine vorwiegend explorative und assoziative Vorgehensweise bei der Erschließung neuer Informationen“ und „**Learning by doing**“ zielt auf ein aktives und kreatives Lernen. Der höhere „Aufwand“, der dabei notwendig ist und die starke Motivation bedingen eine hohe Verarbeitungstiefe und damit eine grosse Behaltensleistung. Dies wird durch die neueren Ergebnisse der Gehirnforschung eindeutig belegt (siehe hierzu das eingängige Kapitel 2 ‚Spuren‘ in Spitzer, 2004).

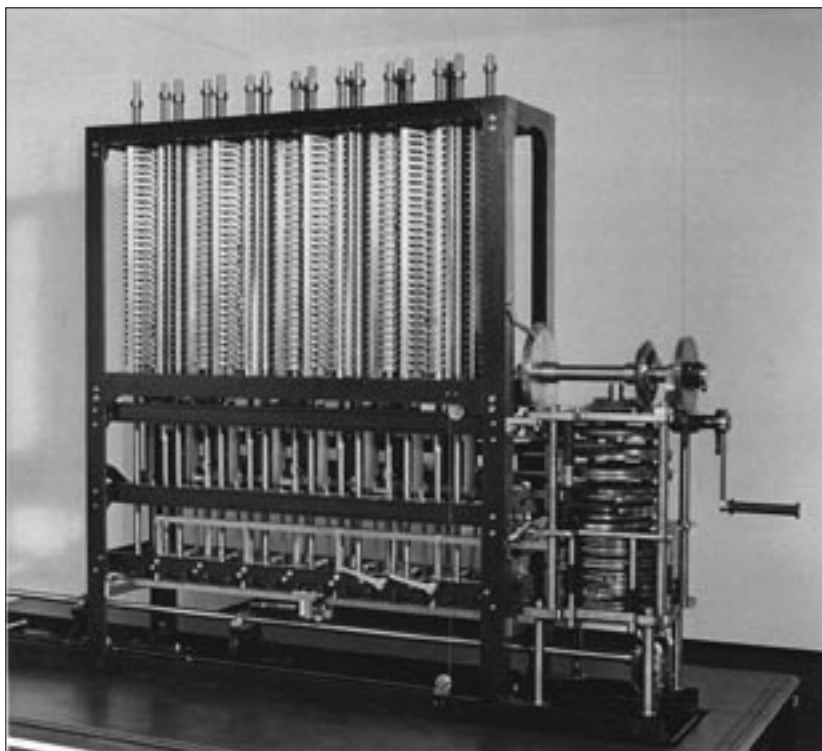
„Die Möglichkeit zur Konstruktion eigener Inhalte“ heisst, dass die Inhalte für einen selbst eine „eigene Bedeutung“ bekommen sollen. Wir lernen nicht abgelöst von unserer eigenen Persönlichkeit „für jemanden anders“, sondern für uns (im Sprichwort hiess das „für das Leben“). Hier zeigt sich sehr stark die Beschränkung herkömm-

licher Fremdsprachen-Software, ist sie doch häufig so geschlossen, dass keine eigenen Produktionen möglich sind. Dies könnte ein Argument für offenere Systeme sein, wenn dabei genau dieser Punkt reflektiert würde. Im Ansatz des *Blended Learning* wird versucht, diese Offenheit einzubauen, dies bedeutet aber auch den Einbezug von menschlichen Tutoren/-innen, Animatoren und Coaches (die neuen Funktionen der ursprünglichen Lehrpersonen).

„Die Möglichkeit zur Artikulation und Selbstreflexion über eigene Lern- und Lösungsstrategien“ ist meines Wissens bisher in keiner Fremdsprachen-Software realisiert. Aber genau hier greift der Autonomieaspekt, was bedeutet, dass die Vorstellung von eigenständigem Arbeiten mit den bisherigen Multimedia-Produkten eine sehr beschränkte ist. In Lernberatungskonzepten wird durch Lernjournale oder -tagebücher dieser Reflexionsprozess stimuliert.

Die Erfahrung zeigt, dass das Führen solcher Protokolle für viele Lernende ungewohnt ist und einer Hinführung bedarf, dass aber nach kurzer Zeit von ihnen der Nutzen erkannt wird. Das Europäische Sprachenportfolio fördert übrigens genau diese Prozesse; ein schönes Beispiel bietet die Version für den Hochschulbereich im Teil „Mein Lerntagebuch“. (<http://www.fu-berlin.de/elc/portfolio/de/pdf/Beispiele/Bio5.pdf>).

„Die sofortige Anwendung des Gelernten auf lebensnahe Problemsituationen“ verweist u.a. auf unsere „Vergesslichkeit“ im Bereich des Lernens: Je eher wir Gelerntes anwenden (können), desto grösser ist die Chance, dass wir es bleibend gelernt haben. Und es ist schon nicht ganz dasselbe, wenn wir es nur in gespielten oder in realitätsnahen Situationen anwenden. Die Schwierigkeit geschlossener, aber auch offener Multimedia-Produktionen besteht darin,



IBM ASCC (1944)

lebensnahe Problemsituationen einzu-
beziehen bzw. einzubauen, wobei beim
Sprachenlernen Problemsituationen
eigentlich Anwendungssituationen
sind. Anwendungssituationen sind
aber gerade im Bereich der Sprachen
gleichzeitig auch soziale Situationen,
denn Sprache(n) ist/sind zwischen-
menschliche Kommunikationsmittel.
Damit wird auch noch einmal auf die
Forderung zur Gestaltung von Lern-
umgebungen verwiesen, wo es heisst,
dass Lernen im sozialen Austausch
geschehen sollte.

Zusätzlich zu diesen konstruktivistischen
Forderungen müssten dann noch
die relativ wenigen, aber eindeutigen
Forschungsergebnisse aus der Kogniti-
onspsychologie zur Kenntnis genom-
men werden, die Aussagen darüber
machen, wie wir mit Angeboten lernen,
die verschiedene Sinnesmodalitäten
einbeziehen. Das Ansprechen mehrerer
Sinne sollte nicht willkürlich
geschehen, sondern nach Prinzipien,
die die Behaltens- und Reprodukti-
onsprozesse optimieren. Einerseits
sollte das Informationsangebot auf
unterschiedliche Sinnesmodalitäten
verteilt werden, aber auch verschie-
dene Codierungen benutzt werden.
Der Einbezug gesprochener Sprache
zur Unterstützung eines visuellen
Lernangebotes, besonders wenn
dieses sehr anspruchsvoll ist, sollte
hier besonders erwähnt werden, da
gesprochene Sprache sehr einprägsam
ist und die Aufmerksamkeit weckt,
ganz besonders durch die paraverbalen
Zusatzinformationen wie Intonation,
Betonung, Ausdruck, Lautstärke
etc. (Interessanter Weise gibt es in-
zwischen Forschungsergebnisse zur
Kombination von Bild und Text, aber
wenig bis keine zur Kombination
von Ton und Text oder Bild und Ton
– zumindest was das Sprachenlernen
betrifft.)

Zum Abschluss soll aber noch darauf
hingewiesen werden, dass für das
Lernen und Behalten nicht die jeweils
angesprochenen Sinneskanäle prio-
ritär sind, sondern die Codierungen

und Behaltensprozesse, die im Gehirn
ablaufen. Ein gesprochenes oder auch
ein gelesenes Wort kann z.B. sehr wohl
visuelle Eindrücke produzieren, also
auf Bildmarken referieren. Über diese
Prozesse ist allerdings noch weniger
bekannt.

Und wie steht es nun mit den übrigen
Konzepten wie Motivation, Verarbei-
tungstiefe, aber auch den Problem-
feldern der Desorientierung oder der
kognitiven Überlast? Wir befinden
uns derzeit in einer Situation, in der
wir noch recht weit davon entfernt
sind, dass offline- oder online-Medien
wirklich den konstruktivistischen
Lernprinzipien entsprechen. Da der
Computer weitestgehend noch als
individueller PC (schon der Name
Personal Computer drückt dies aus!)
genutzt wird und auf der Ebene der
Entwicklung von Lernangeboten
noch keine Anstrengungen sichtbar
sind, z.B. alternative Sozialformen
einzubeziehen, da weiterhin aber auch
keinerlei Konsens für sprachlernspezi-
fische Benutzerfreundlichkeit besteht
(vielleicht auch nicht zu erzielen ist?),
müssen sich die Tutoren, Facilitators,
Animatoren der Sprachlernangebote
überlegen, wie dies zusätzlich imple-
mentiert werden könnte. Wir müssen
durch Kreativität eher eindimensionale
Angebote ergänzen und damit einen
Schritt weiter in Richtung wirklicher
Autonomie gehen. Dies ist meiner
Meinung nach der Hauptgrund für
die derzeitige Diskussion um *hybride
Lernwelten* bzw. *Blended Learning*,
in denen die jeweiligen Stärken und
Schwächen des Präsenzunterrichts und
der elektronischen Lernumgebungen
kombiniert werden. Durch die Face-
to-face-Angebote kann z.B. die feh-
lende soziale Komponente eingebracht
werden, die zum effizienten Lernen
so notwendig ist. Damit werden auch
echte Interaktionen möglich, die bei
dem reduzierten Begriff der Interak-
tivität noch nicht einmal ins Blickfeld
gelangen.

Literaturhinweise

- Edelhoff, Ch. & Weskamp, R. (Hg) (1999).
*Autonomes Fremdsprachenlernen. Neue
Tendenzen in der Entwicklung lernerorien-
tierter Ansätze im Fremdsprachenunterricht.*
Ismaning: Hueber (Forum Sprache).
- Graham, Ch. R., Allen, S. & Ure, D. (2003).
*Blended Learning Environments. A Review
of the Research Literature* http://msed.byu.edu/ipt/graham/vita/ble_litrev.pdf
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Lan-
guage Learning.* Oxford.
- Issing, L.g J. & Klimsa, P.I (Hg.) (2002, 3).
vollst. überarbeitete Auflage. *Information
und Lernen mit Multimedia und Internet.
Lehrbuch für Studium und Praxis.* Weinheim:
Beltz Psychologische Verlagsunion.
- Rüschhoff, B. & Wolff, D. (1999). *Fremdspra-
chenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum
Einsatz der Neuen Technologien in Schule
und Unterricht.* Ismaning: Hueber (Forum
Sprache).
- Schwetz, H., Zeyringer, M. & Reiter, A.
(Hg.) (2001). *Konstruktives Lernen mit
neuen Medien. Beiträge zu einer konstruk-
tivistischen Mediendidaktik.* Innsbruck u.a.:
Studienverlag.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung
und die Schule des Lebens.* Heidelberg/Berlin:
Spektrum Akademischer Verlag.
- Spitzer, M. (2004). *Selbstbestimmen. Gehirn-
forschung und die Frage: Was sollen wir tun?*
Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer
Verlag.
- Weidenmann, B. (2002). *Multicodierung und
Multimodalität im Lernprozess.* In Issing &
Klimsa (2002), S. 45-62.
- Zeyringer, M. (2001). *Lernen mit multimedialen
Systemen.* In Schwetz, Zeyringer & Reiter
(2001), S. 237-249.

Michael Langner

ist Leiter der Fremdsprachen-Mediathek
(Selbstlernzentrum) am Lern- und Forschun-
gszentrum Fremdsprachen der Universität
Freiburg/CH. Er arbeitet mit einem Konzept
von Lernberatung, welches verschiedene
Lernangebote über eine Lernplanung ver-
netzt. Seit vielen Jahren ist er Mitglied einer
internationalen Arbeitsgruppe zur „Evaluation
von Lernsoftware und Internetangeboten im
Sprachenbereich (ELIAS)“, die einen Raster
mit Qualitätskriterien entwickelt hat (siehe:
www.elias-nc.org).

Dieter Kranz
Münster

The changing learning landscape

Best practice samples of blended learning concepts

Die Befürworterinnen und Befürworter der Neuen Medien im Unterricht und von eLearning sehen eine befriedigende Antwort auf immer rascher sich verändernde Arbeitsweisen und gesteigerter Lernererwartungen in Blended Learning-Konzepten, die sich als ein abnehmerorientierter Mix von verschiedenen didaktischen Methoden und Lernformen verstehen. Durch eine möglichst optimale Kombination und ein ausgewogenes Verhältnis von Präsenzunterricht, Selbststudium und Lern- und Arbeitsphasen in virtuellen Arbeitsräumen soll ein erhöhter und nachhaltiger Lerneffekt erzielt werden. Das belegen Studien aus dem Fremdsprachenunterricht, von denen Okke Schlüter im Klett-Themendienst 24 (April 2004) berichtete: „Die eingesetzten Ressourcen werden, sofern sie optimal verzahnt sind, bei der Mehrzahl der Lernenden bessere Erfolge zeitigen als das klassische Präsenztraining. Damit bietet Blended Learning dem Sprachentraining einen beträchtlichen Mehrwert, erfordert allerdings auch spezielle Materialien, deren Entwicklung sehr aufwändig ist.“ Diese richtige Aussage erklärt die zögerliche Haltung von Kolleginnen und Kollegen, sich der neuen Herausforderung zu stellen und sich auf dieses Abenteuer ohne Unterstützung und Hilfe einzulassen. Dieser kleine Artikel versucht, Vorlagen zu liefern, an die man sich anlehnen kann, wenn man eigene Vorhaben in die Tat umsetzen und dabei auf ein günstiges Verhältnis von Aufwand und Resultat achten möchte.

“The increasing pace of change in US markets, regulatory environment and technology, together with a new learner profile is affecting what’s required of blended approaches. The traditional approach of discrete, one-size learning events, perhaps sandwiched with e-learning, is being replaced with something radically different. The new world blurs the distinction between learning and communication and delivers mass-volume, business-led community solutions that engage learners in a continual learning process.”

(Alec Keith, *The Future of Blended Learning - Global Mission report* http://www.epic.co.uk/content/resources/email_newsletter/global_mission.htm)

“To my way of thinking, blending is new only to people who were foolish enough to think that delegating the entire training role to the Computer was going to work. I could not imagine unblended learning. My first-grade teacher used a blend of storytelling, song, recitation, reading aloud, flash cards, puppetry, and corporal punishment.”

(Jay Cross (2006). *Informal Learning* in chapter *Unblended* p. 17)

“Blended Learning ist ein integriertes Lernkonzept, das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit klassischen Lernmethoden in einem Lernarrangement optimal nutzt. Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensaustausch losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen in klassischen Präsenztrainings.”

(Werner Sauter, Annette M. Sauter (2002). *Blended Learning*)

1 Overview: Blended learning put to the test

The three introductory quotations¹ speak for themselves and show a great variety and diversity of opinions and statements concerning characteristic features of blended learning concepts and their impact on classroom methodology.² We should admit that there is a clash between developers of virtual learning environments on the one hand and teachers on the other. Teachers concerned with practical questions are normally quite interested in what is going on, but are also at the same time reluctant to get involved since they do not exactly know which amount of time is necessary to build up persuasive offers on the basis of blended learning and how to use available platforms effectively inside and outside their classrooms. In this short article I would like to examine why and where blended learning is still alive and kicking and can be considered in fact a bridge to the latest learning technologies to foster learning which is truly informal.³ We all agree upon the fact that in a competitive society it is essential to effectively share knowledge, strategic or learning processes and expertise. Blended learning is an attractive solution to accomplish these goals.” Its success lies in breaking down the learning process to take into consideration people, time, interaction, challenges specific to an organization or business. It is critical to understand the learners’ needs; how to best leverage their reasoning capabilities, work process, resources and environment.”⁴ It all comes down to the most efficient paths to get our message across and to get the learner from point A to B as the following picture shows. Please note that there are several ways to success on the basis of wanted and given sup-

port (see e.g. 'awareness services' and the like). The teachers know their learners' needs best. They are able to decide which option(s) is/are best for their target group.

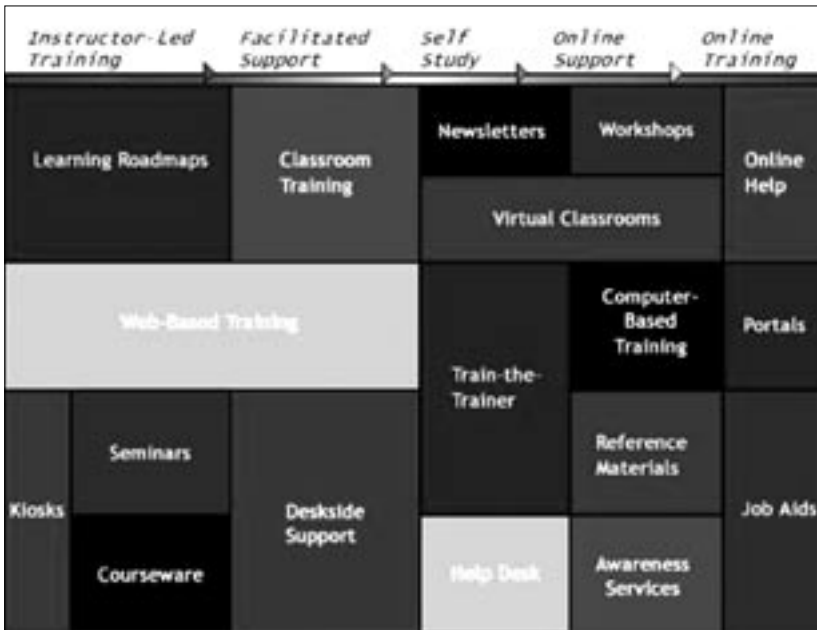
After choosing an appropriate platform or a suitable virtual learning environment, teachers will be given a helping hand by blended learning pilots, online and offline tutorials and

be intimidated by what experts have already achieved.⁸

Let us all remember that "blended learning programs can be designed for almost any type of education and training that needs to be created, including deploying new applications, launching new products, skills training, management and leadership training, sales training, process and standards based training, and other types of knowledge sharing programs.

When designed properly, blended learning can bring vitality to learning that one delivery method alone often cannot deliver. Learning can be made more interesting – and thus more effective – through the mixing of delivery modalities, along with the mixing of structured and unstructured activities, the immediate application of knowledge, the immediate application of skills, the use of interaction with subject matter experts, problem solving, collaborative work, and self study."⁹ I could not agree more.

Language learning (especially SLA, Second Language Acquisition and ELT, English Language Teaching) has been at the forefront of the development of blended learning solutions since it normally requires a face-to-face teaching and interactive (elec-

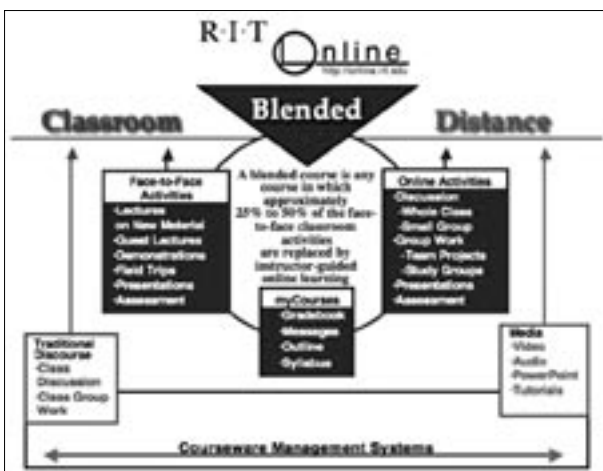


Endnote ⁵

Instructional models of blended learning courses can look like the following two examples (A and B), which illustrate different approaches and procedures.

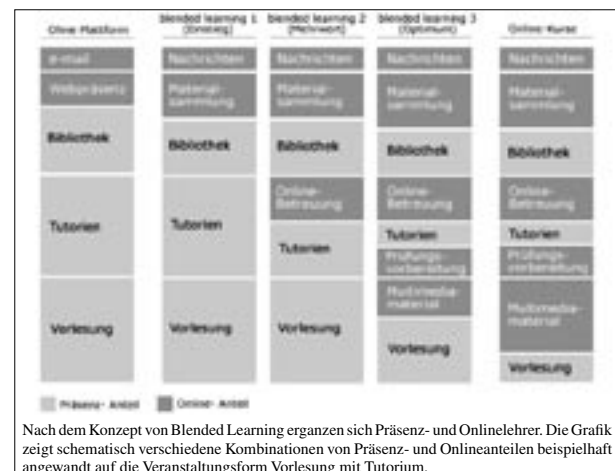
handbooks, and the like. They will not be left in the lurch and should not be afraid of getting lost in the jungle of information and - above all - not

A



Endnote ⁶

B Einstieg, Mehrwert oder Optimum - was ist die passende Form für meine Lehrveranstaltung?



Endnote ⁷

tronic) practice activity.¹⁰ This can be achieved through the adoption of a Virtual Learning Environment (VLE).¹¹ This is the reason why some of the following examples are taken from the subject areas SLA and ELT.

2 Insight

2.1 *lo-net*²

The well known and highly esteemed German e-learning platform *lo-net* was taken from the Internet with May 1, 2007 and was replaced with its successor *lo-net*².¹² Teachers can use the excellent new platform, which was originally developed on the basis of a cooperation between the German Federal Ministry of Education and Research and Deutsche Telekom AG, free of charge if their school or educational institution has registered with *lo-net*². Information sheets and leaflets are found on the quoted Internet page (e. g. “First steps using *lo-net*²”) and make the use of this platform simple and a pleasure:

The following figures concerning users speak for themselves:

User statistics with lo-net² as of March 2007

Institutions	3250
Teachers	50000
Learners	300000
Groups	7650
Classes	18000

Newcomers to the scene are well advised to take this VLE into consideration and to benefit from the experts’ offers, since only a short span of time is needed to gain an insight into its structure. Although the layout and presentation of *lo-net*² cannot be changed to suit personal tastes and preferences, it serves educational purposes well in offering different ‘meeting rooms’: private rooms with restricted access, classrooms with graded access and forums with unlimited access allowing

Implementing blended learning is not straightforward. It involves a number of critical decisions and consultation among teachers, students, and the school management.

a differentiated approach to learners, their needs and learning materials. As *lo-net*² will be further developed and will offer new courses in different subject areas, users should visit the relevant homepage quite often to be informed about sample courses and to be introduced into this platform worth recommending for different subject areas including (second) language learning courses. The advantage simply lies in the fact that you can easily become a member of the *lo-net* community and profit from their expertise without having to develop the structure or architecture of your VLE.

2.2 Moodle

Mentioning *Moodle* in this article could mean “carrying coals to Newcastle” since this course system is used by a wide community of educators worldwide:

Moodle is a course management system designed to help educators who want to create quality online courses. The software is used all over the world by universities, schools, companies and independent teachers. Moodle is open source and completely free to use.¹³

Let me draw your attention to a sample of best practice, an English course developed and designed for students of social sciences by my colleague Steffen Skowronek at Potsdam University. This course was developed between 2005 and 2007 as part of the EURO-VOLT via VLE program, sponsored by the EU program “Leonardo da Vinci”. The “Topic Outline” (Table of Contents) indicates what the learners will be offered when they join the class. The precise table of contents includes subject areas of general or specific interest (Fields of Modern Political Science, What is Sociology?, Conflict Resolution, Non-Governmental Organizations), structural areas for SLA students (Present Tenses, Past Tenses, Adjectives and Adverbs), Forums and Online Consultation (Grammar), Help Desks, questionnaires, feedback forms, reports of project work etc.¹⁴ The students are traditionally taught in courserooms and given assignments to be fulfilled outside the classroom in pair work or group work using *Moodle*. The learners have got access to different forums, chatrooms and courserooms and work on texts, graphics, sound files etc., benefit from online encyclopedias and dictionaries, i. e. authentic foreign language material relevant to their studies.¹⁵ The participants’ reactions to such a blended learning-offer have been extremely positive since they have enjoyed working together and have greatly profited from the continuous support of their teacher(s). Like other fellow students, Potsdam students have also appreciated learning material directly linked to exam success. Learners and

The Moodle Partners are a group of service companies guided by the core developers of Moodle. We provide a range of optional commercial services for Moodle users, including fully-serviced Moodle hosting, remote support contracts, custom code development and consulting. Our customers range from individual educators up to company training departments and universities.



is our community site (made with Moodle) where you’ll find information, free downloads and detailed community discussions about installing, using and extending Moodle.

teachers are constantly looking for breakthrough strategies that will give them a competitive edge carrying out specific fruitful activities to develop basic and advanced language skills. A close relationship has been built among the learners and the teacher(s) who successfully aimed at transforming potential into performance.

In my opinion the combination of approved teaching procedures offline, the use of a highly flexible VLE online and the stimulation of the students' interest to show responsibility in setting and reaching learning targets of their own has been the key to success. Such a course can offer a reliable guideline for all those who need help in developing content for blended learning classes and specific target groups. The course was evaluated on the basis of a set of evaluation sheets. The results will be published shortly under <http://www.elias-nc.org>.

The keyword 'performance' leads us to samples of assignments allowing the learners to follow their own interests and to nurture autonomy (1) or guided assignments dealing with a specific (topical) event (2) and students' contributions (3) to a discussion concerning killer games and school massacres (Forum 2)

These samples clearly show the value of blended learning using a VLE where students receive valuable ongoing support and service to make their learning successful. They directly link to best-practice methodologies, understand their changed roles and see what partners and solutions providers have contributed. Increasing the students' responsibility concerning their own learning procedure and pace will undoubtedly lead to wanted learner autonomy. Support and help are at hand when needed. This is not always the case with traditional and conservative face-to-face courses where teachers cannot invest the necessary care, interest and time for their mixed ability learners.

Blended learning provides more structured time for student work while still allowing students the opportunity to

proceed at their own pace. The teacher is available to monitor progress and provide encouragement and support to



FORUM 2: International Conflicts
by Skowronek Steffen - Wednesday, 27 September 2006, 10:54 AM

Group 2

Step 1: Work in the group which you were assigned to. Find a controversial article in an online newspaper or journal that reports about an international or a regional conflict. Post this article to the forum, cite it adequately or supply a link to the article if it is available online.

Step 2: Briefly present your own opinion (100 – 200 words) concerning possible future developments of this conflict.

All students

Step 3: Students respond to the comments from group 2 and start a discussion. Please be sure to read the comments which were previously posted and refer to the opinions which have already been given instead of always posting new ideas.



Killer games and school massacres
by Skowronek Steffen - Tuesday, 3 April 2007, 08:49 PM

Can killer games be blamed for school massacres? Should they be prohibited?

What is your opinion?

Three topics have been suggested, and it is up to you to which question you reply. Your mails should be 50-100 words long, and you can add attachments or links if you like.

Further advice

It is useful not to change the subject line so that we can have replies to earlier mails and not an awful lot of unrelated statements.

Be sure to read and respond to the comments which were already given instead of posting new ideas every time.



Better upbringing
by xxx - Thursday, 14 December 2006, 02:43 PM

In my opinion the prohibition of "killer games" would not prevent school massacres. I think this suggestion is an example for doing things for the sake of doing things (blinder Aktionismus) without analysing the school problems exactly. The main reason of such terrible disasters is the bad social climate in school classes. Many pupils do not have any social competence. In order to solve this problem the parents have to spend more time for the upbringing of their children.

Show parent | Edit | Split | Delete | Reply



Re: Better upbringing
by xxx - Sunday, 17 December 2006, 11:23 AM

I am the same opinion as xxx. The prohibition of so called killer games would not prevent school massacres. In my point of view killer games are not responsible for such massacres. It is mentally deficient to say that games are the reasons for such incidents. I think sometimes the society is responsible for school massacres. If you are not a member of this society, which accepts adaption to her rules for example the right clothing, then you are not accepted. And if you ask me not the social competence is responsible for this. There are problems with excluding of people in every social class.



Re: Killer games and school massacres
by xxx - Sunday, 17 December 2006, 04:24 PM

Games don't kill people, people kill people. It's absolut ridiculous to blame something like games, music or movies for a social problem like that. So it is hard to say what leads to things like that, but I won't go so far to generalise the problem by saying: "These violent students are mostly outsiders who have not many friends." - makes a bit too easy in my humble opinion. I think it's more a question of duties. Parents should protect their children from violent games, not the state. The state should try to make guns non-accessible to children or teenager, which is indeed business of the parents too.



Re: Killer games and school massacres
by xxx - Sunday, 17 December 2006, 12:44 PM ¹⁶

Some computer games are really brutal but I do not believe that these games are the reason for violence and massacres on schools. It is always easy for politicians to blame computer games for those things. It seems they only search for simple reasons but they do not want to see the real problems. These violent students are mostly outsiders who have not many friends. In my opinion they could be better helped with school psychologists then with prohibitions of some computer games. However, psychologists cost money, prohibitions do not.

students who may lag behind. Blended learning courses provide physical resources that are not available in courses that are presented completely online, including language and technology labs. They also provide many benefits not to be found in traditional classrooms. The need for coursebooks is diminished. Material presented is timely and relevant, and student progress is self-paced as I already mentioned before.¹⁷ With this in mind, interested teachers might do well to consider online (foreign) language offers on the Internet and to integrate them into their own language classes in order to take the first necessary steps to get their learners accustomed to course add-ons and enhancements.¹⁸

Yet implementing blended learning is not straightforward. It involves a number of critical decisions and consultation among teachers, students, and the school management. We must consider pedagogical principles: what are the students' needs? Learning is on the move, consolidation may happen through interactive exercises or storing unknown words in an electronic notebook or using a VLE effectively and the like.

2.3 Claroline (Classroom Online)

After taking these first steps without getting trapped teachers may feel tempted to use a VLE and look for a free and suitable platform.¹⁹ One of my favourites is *Claroline*, a Belgian VLE released under Open Source license. It has been used in more than 80 countries and has been appreciated by teachers and learners alike. In the context of my brief article *Claroline* is especially worth considering since it offers excellent tutorials and handbooks in many languages how to use the course management web application. As the welcome page promises



Endnote ²⁰

it really offers an intuitive and clear interface "making the use of the platform particularly easy".

Since the proof of the pudding is in the eating, I would like to invite you to go on a tour around the application, have a closer look at the demos, and select a sample course in the categories SCIENCES, ECONOMICS or HUMANITIES yourselves, as "a picture is worth a thousand words". I am convinced that you will like the programme and that you will undoubtedly develop the expertise for using it effectively for the sake of your learners. It will not take you long to do so.

3 Outlook: Blended learning in action

Blended learning has become a buzzword in corporate training and above all in adult education. "It sounds so simple: mix e-learning with other types of training delivery. But questions persist. What are the best ways to blend delivery types? When do they blend? What blends work best with what?"²¹ Research has uncovered a variety of methodologies. A first common simple approach was to create electronic content and surround it with human, interactive content. Learning together with a teacher or trainer takes place in classroom time, while learning together with all other participants takes place in the virtual classroom.

With specifically designed modules attendants learn outside the specific class times at their own pace and get the necessary support and coaching if needed via the phone or email. Such a simple and straightforward approach can easily be modified and adapted following the needs and expectations of specific target groups. In companies employees may be provided with tools that facilitate work-flow learning, allowing them to get what they need and get back to work. So multi-modal learning can surround the employees with resources that help them reach the highest level of effectiveness in their jobs. My samples have hopefully shown that blended learning approaches are flexible, using the most impelling training delivery option (or combinations of options) for each stage of learning. "It is more effective than any single form of learning at creating the results you want: sustained behavioral change that increases the return on your training investment."²² On 22 March 2006 the British Council organized a seminar on blended learning in English Language Teaching in Brussels. Studies have shown that most language learning happens outside the classroom, in a blend of various learning environments.²³ If this is true we all must be kept informed about the discussion and debates on blended learning and we all should definitely begin using cogent teaching ideas and methods in our lessons. The sooner the better.

Endnotes

¹ Many other conclusive definitions may easily be found using different search engines on the Internet such as: "Blended Learning is learning that is facilitated by the effective combination of different modes of delivery, models of teaching and styles of learning, and founded on transparent communication amongst all parties involved with a course." http://en.wikipedia.org/wiki/Blended_learning

² In diesem Zusammenhang sei empfehlend auf eine Studie aus dem Sommersemester 2002 von Christian Scholz (Fachhochschule Wedel),

Blended Learning verwiesen, die als pdf-Datei im Internet zur Verfügung steht.

³ This is the key idea of Clive Shepherd's article "Blended learning is the bridge" to be found under http://www.learningtechnologies.co.uk/magazine/article_full.cfm?articleid=223&issueid=24§ion=1, which is really worth reading.

⁴ <http://www.sselearn.com/blendedLearning.aspx>

⁵ The picture displays one possible "solution of a diverse mix of content areas, as unique as each client's requirements, from soft skills to support of new technology initiatives." <http://www.sselearn.com/blendedLearning.aspx>

⁶ <http://distancelearning.rit.edu/Blended/>

⁷ The picture shows possible combinations of traditional courses and online teaching related to lectures given at FU Berlin. The Free University of Berlin uses the commercial VLE *Blackboard* with 1,200 classes for about 16,000 students.

⁸ I would like to suggest to subscribe to the newsletter of *Blended Learning Network*, the association of European experts in this area, to be informed regularly.

⁹ Amy Finn and Mark Bucci, „A Case Study Approach to Blended Learning“, pdf-file to be found under http://www.conferzone.com/resource/wp/CaseStudy_BlendedLearning.pdf

¹⁰ To my mind it is not necessary to deal with the different objectives of the two mentioned methodologies here. Their main interest lies in the enhancement of learning results for the sake of the second language learner. That is the main reason for developing new strategies and implementing innovative technologies.

¹¹ See http://en.wikipedia.org/wiki/Blended_learning in "A Model used by Language Schools"

¹² See information under <http://www.lo-net2.de>

¹³ See <http://www.moodle.com> or <http://www.moodle.de>

¹⁴ The moodle platform can be accessed in parts at <http://moodle.spz.uni-potsdam.de/moodle/course/category.php?id=3> or <http://moodle.spz.uni-potsdam.de/moodle/course/view.php?id=55>

¹⁵ This statement is shared by other surveys. See e. g. Douglas MacKevett, "Business Students learning English: VLEs, learner autonomy and advanced-level learning", *Babylonia* 3/05, p.39. The electronic journal can be found under <http://www.babylonia.ch>. The quoted article is linked to the VLEs BSCW and ILIAS which has been the reason for me to look for samples based on and related to different platforms.

¹⁶ To be found in forum 6 of the course. I have not changed or corrected the students' authentic texts, but I have deleted the writers' names for reasons of discretion.

¹⁷ See commercial blended learning courses, e. g. "You want to learn German." <http://www.goethe.de/ins/in/mum/lrn/deu/blr/enindex.htm> and "Blended learning: With your teacher + online Spanish" <http://www.centrohumboldt.com/eng/Spanish-online>

¹⁸ These online courses are either offered for free or for a small licence fee.

¹⁹ Recommendations can quickly be found, e. g. "Evaluation von Lernplattformen: Verfahren, Ergebnisse und Empfehlungen (Version 1.3)", http://www.campussource.de/opensource/docs/evaluation_lernplattf_at.pdf and Sandy Britain and Oleg Liber (University of Wales – Bangor), „A Framework for Pedagogical Evaluation of Virtual Learning Environments“, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001237.htm>

²⁰ <http://www.claroline.net/about-claroline.html>

²¹ Josh Bersin, „What works in blended learning“ under <http://www.learningcircuits.org/2003/jul2003/bersin.htm> Help is available to find satisfying answers to the mentioned questions: see e. g. Allison Rossett, Felicia Douglass, and Rebecca V. Frazee, "Strategies for Building Blended Learning", <http://www.learningcircuits.org/2003/jul2003/rossett.htm>

²² Caroline Gray, „Blended Learning: Why Everything Old is New again – but better“, <http://www.learningcircuits.org/2006/March/gray.htm>

²³ <http://www.britishcouncil.org/brussels-learning-blended-learning.htm>. The links given here (PowerPoint presentations, articles, web addresses ...) are worth visiting.

Dieter Kranz

is Academic Director of the English Department at Münster University, Germany and writes coursebooks for adult education. His main interests are blended learning concepts in foreign language teaching and the development of materials for virtual learning platforms.

Cornelia Gick
Freiburg

Verlinken – sichtbar machen – zusammenarbeiten

Über den unterrichtsbegleitenden Einsatz von Lernplattformen

This contribution describes the potential of learning platforms to enhance language learning. Various technically established solutions are introduced and examined with respect to their uses in accompanying courses. The easy availability of all kinds of input such as texts, podcasts and videos requires the teacher to manage the content and to engage the learners in an active process of co-operative learning. A learning platform allows the teacher to observe students as they learn and to give individual feedback. By communicating with each other on the platform, learners make use of meaningful language from early on. Globalisation, mobility and a networked society are a realities of the present day, and learners must build up media competency. The work that goes into maintaining learning platforms should be undertaken if added didactic value is given.

1. Was ist eine Lernplattform?

Eine Lernplattform oder auch Lernmanagementsystem (LMS) ist ein Programm für die Organisation und Betreuung von webunterstütztem Lernen. Es umfasst eine Sammlung von Werkzeugen zur elektronischen Kommunikation zwischen allen Mitgliedern des virtuellen Klassenraumes (Mitteilungen, Forum, Chat), zur Kommunikation der Lehrperson mit einem einzelnen Lernenden (Abgabe von Aufgaben, ihre Kommentierung und Benotung, persönliches Wiki),¹ zur Bereitstellung von Inhalten durch den Lehrenden (z.B. auf die Plattform geladene eigene Dateien, plattforminterne, selbst erstellte Informationsseiten, sowie Verlinkung von Inhalten im Internet). Je nach Plattform gibt es auch Autorentools zur Entwicklung von in Einzelarbeit zu lösenden interaktiven Lern-, Übungs- und Testszenarien (bei Moodle z.B. Lektionen, Tests, Fragebögen), zur lernerzentrierten Zusammenarbeit bei der kooperativen Erarbeitung und Zusammenstellung von Inhalten (Gruppen-Wiki, Glossare, FAQ, Datenbank, Workshop). Alle Schritte auf der Plattform werden automatisch registriert und ausgewertet, wodurch sichtbar wird, was die Lernenden gemacht haben (Berichte, Statistiken, automatische Auswertung von Tests).

Lernplattformen können für reine Online-Kurse ebenso genutzt werden, wie ergänzend zu bestehendem Präsenzunterricht. Wird ein Teil des Lernens durch die Plattform gesteuert oder unterstützt, so sprechen wir von hybridem Lernen oder Blended Learning.

Immer häufiger stellen Bildungsinsti-

tutionen Lernplattformen als Service bereit. Der leichte Zugang zur Technik und ihr einfacher Gebrauch macht ihre langfristige Nutzung als Unterrichtsinstrument für jeden Lehrenden interessant.

Speziell im Fremdsprachenunterricht wird ihr Einsatz in Zukunft zu einem wichtigen Instrument zur Unterstützung von Lernprozessen und für die Verbesserung der Qualität von Unterricht werden, denn durch ihren didaktisch sinnvollen Einsatz können, wie im Weiteren gezeigt wird, bisher bestehende Grenzen des Fremdsprachenunterrichts überwunden und eine handlungsorientierte Didaktik gefördert werden.

Neben den kommerziellen Lernplattformen, wie z.B. Blackboard, gibt es heute leistungsstarke Open Source Plattformen, wie Moodle, Ilias (Universität Köln), Olat (ETH Zürich) oder Claroline (Catholic University of Louvain). Für öffentliche Schulen in der Schweiz bietet www.educanet2.ch eine mit dem Portal www.educa.ch verbundene Arbeitsumgebung an², die Funktionalität variiert jedoch. Zwar kann eine Lernplattform wie z.B. Moodle im Prinzip von jedem auf einem Server installiert und betrieben werden, es ist jedoch ratsam, auf ein institutionell unterstütztes Produkt zurückzugreifen.

Den Bedürfnissen des Fremdsprachenunterrichts besonders entgegen kommt Moodle³, da es schülerzentriert einsetzbar ist, neben der Bereitstellung von Inhalten Aktivitäten ins Zentrum stellt, die Mitarbeit der Lernenden bei der Erstellung von Lerninhalten fördert (z.B. bei Glossaren) und der Administration von Unterricht eher

eine untergeordnete Rolle zuweist. Ausserdem ist es intuitiv erfassbar, Menu sowie Programmierläuterungen gibt es in zahlreichen Sprachen. In Moodle können offene und geschlossene Klassenräume geführt werden. Ich werde mich im Weiteren in meinen Ausführungen auf Moodle beziehen. Die meisten Aspekte, die ich ansprechen werde, lassen sich jedoch auch auf andere Lernplattformeinsätze übertragen.

2. Das Potential von Lernplattformen für den Fremdsprachenunterricht

Lernplattformen an sich haben noch keinen Wert für den Fremdsprachenunterricht. Erst ihr didaktisch sinnvoller Gebrauch und ihre Füllung mit Inhalten machen sie wertvoll. Ihr Einsatz ist unverzichtbar, wenn Lernende nicht am gleichen Ort sein können, wenn eine hohe zeitliche Flexibilität nötig ist oder wenn ein Teil des Lernens über die Plattform gesteuert wird.

Wenn jedoch Lernende sowieso zur gleichen Zeit am gleichen Ort sind, ist es dann überhaupt sinnvoll, den Aufwand für die Unterstützung des Lernens durch eine Plattform zu betreiben? Welcher Mehrwert entsteht speziell für den Fremdsprachenunterricht, wenn zum üblichen Präsenzunterricht eine Plattform als ergänzendes, aber nicht ersetzendes Arbeitsinstrument, also entgegen den klassischen Blended Learning Ansätzen (Bärenfänger 2006:62), vom Lehrenden als Experten für den Lernstoff sowie für Lehr- und Lernprozesse selber gestaltet wird?

Um dies zu beantworten, ist es nötig, einen Blick auf die Veränderungen und die Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts zu werfen. Dabei können wir zwischen technischen, gesellschaftlichen Veränderungen und Veränderungen in der Fachwissenschaft, bedingt durch neuere Forschungsergebnisse, unterscheiden.

Der Einsatz einer Lernplattform ist immer dann sinnvoll, wenn ein deutlicher Mehrwert entsteht, der den Mehraufwand rechtfertigt. Was als Mehrwert betrachtet wird und welches Gewicht ihm zugemessen wird, entscheidet der Nutzer. Der wichtigste Nutzer ist zunächst der Lehrer selber.

2.1 Technologische Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf Unterricht

Durch leichte Zugänglichkeit und weite Verbreitung von mp3-Technologie, digitalen Videos, Blogs, Podcasts, und der Möglichkeit für jedermann, Ton- und Videodateien zu schneiden, eigene Filme zu produzieren und durch die Bereitstellung datenbankbasierter Plattformen entfallen viele bisherige Hürden, die beim Medieneinsatz im Sprachunterricht überwunden werden mussten und eröffnen dadurch neue Dimensionen für Sprachunterricht. Zugleich ist das Informationsangebot im Internet in den letzten Jahren explodiert. Zeitungen, Radiostationen und Fernsehsender unterhalten ein reiches Angebot: Artikel, Videos und Hörtexte können heruntergeladen oder verlinkt werden, Sendungen werden als Podcasts angeboten und es kann über Schlagwort nach kurzen Hörtexten gesucht werden⁴. Es ist damit weltweit möglich, aktuelle authentische, frei zugängliche Hör- und Lesetexte sowie Videos schnell zu finden und in den Unterricht zu integrieren. Blogs, Wikis u.a. ermöglichen jedermann, die eigenen Gedanken zu publizieren oder Inhalte bereitzustellen. Sie zeigen einen persönlichen Blick auf ein Thema, regen zum Mitmachen an und führen dazu, dass sich Menschen mit ähnlichen Interessen zusammenfinden.

Bildungsinstitutionen, Verlage und Radio- und Fernsehstationen bieten Lernmaterialien online an, Lehrer stellen ihre Unterrichtsmaterialien ins Netz.

Eine zentrale Rolle für die Bereitstellung und Integration in den Unterricht spielt eine Lernplattform, denn durch Verlinkung via Plattform kann das Internet als Informations- und Lernquelle genutzt werden. Die Kunst liegt in der schülerzentrierten Auswahl durch den Lehrer und ihrer didaktischen Einbindung in den Unterrichtsprozess, durch die eine auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmte, reiche Lernumgebung aufgebaut werden kann. Bestehende Defizite im Materialangebot können so ausgeglichen werden, denn bei Tonmaterialien zu Lehrwerken handelt es sich heute aus Kostengründen fast ausschliesslich um Studioaufnahmen, manchmal von fraglicher Qualität. Authentische Hörtexte oder Videos sind selten, obwohl ihr Nutzen unbestritten ist. Sie müssen von den Lehrern ergänzt werden. Da es andererseits zeitlich kaum möglich ist, jeden Text mit Fragen durchzudidaktisieren, bietet sich eine offene Didaktisierung in Form von Vorgabe einer Hörhaltung oder Erschliessungsfragen an. Das entspricht authentischen Hörsituationen und fördert den Aufbau von Hörstrategien und damit letztlich auch das autonome Lernen.

Durch die Arbeit sammeln die Lernenden praktische Erfahrungen: Sie lernen interessante Quellen kennen, lernen, wie authentische Texte zum Sprachenlernen auch über den Unterricht hinaus genutzt werden können, bauen Medienkompetenz im Umgang mit einem fremdsprachigen Internet auf. Die Lernplattform macht es möglich, ihre Aufmerksamkeit zu steuern. Zugleich wird sichtbar, welche Angebote die Lernenden erreicht haben, wichtige Informationen für den Lehrer, die zu einer Optimierung seines Lernangebots oder Unterrichts beitragen können.

Aber auch das Voneinander Lernen kann über die Plattform gefördert werden, z.B. indem Hausaufgaben elektronisch abgegeben, vom Lehrer elektronisch korrigiert und diese Korrekturen wiederum über ein Dateiverzeichnis der ganzen Lerngruppe zugänglich gemacht werden. Auch ein „Schaufenster der besten Arbeiten“, sei es als Internetseite mit Links oder als Wiki geführt, kann ein Motivationsanreiz sein.

Die Flexibilität, die Möglichkeiten, auf die Bedürfnisse der Lernenden schnell zu reagieren und die dadurch entstehende Dynamik, die Tatsache, dass der Lehrer als Person im Hintergrund spürbar ist, das macht den Gebrauch einer Plattform durch programmierten CD-ROMs oder fixen Lernpaketen gegenüber überlegen.

Moodle bietet Tools wie Wikis, Glossare, Datenbank, sowie das traditionelle Forum, auch in Form von FAQs an, bei denen Lernende gemeinsam Inhalte zusammentragen und publizieren können. Es ist jedoch möglich, dies innerhalb eines geschlossenen virtuellen Klassenraumes zu tun, wodurch ein geschützter Arbeitsraum entsteht, in dem man unter sich bleibt und nicht sofort alles perfekt sein muss. Dies steigert die Bereitschaft, sich ggf. auch fehlerhaft zu äussern, eine Voraussetzung, damit Von- und Miteinanderlernen erfahrbar wird.

Ein weiterer Trend ist die Professionalisierung und die zunehmende Qualität der Angebote auf dem Internet. Institutionen⁵, Bildungsradios⁶, Fernsehsender⁷, Portale⁸ und Verlage bieten didaktisiertes Material mit Online-Aufgaben zum Selbstlernen an, die über die Plattform vom Lehrer in den Unterricht eingebunden werden können. Das Angebot an fertigen Lernpaketen, die in eigene Klassenräume integriert werden können, wird in den nächsten Jahren steigen⁹. Denkbar ist, dass wie z.B. You Tube oder eBay Plattformen entstehen, wo Lehrer ihre Lernpakete zur Verfügung stellen oder austauschen. Verlage

stützen ihre Lehrwerke zunehmend durch Trainingsangebote im Internet, wobei es sich meist um klassische Übungen handelt. Es reicht die Angabe der URL der Site. Lernende nutzen dieses Angebot in eigener Regie. Es wird nicht registriert, was bereits mit welchem Ergebnis gemacht wurde. Das mag in vielen Fällen ausreichend sein. Will der Lehrer aber steuern eingreifen und wissen, ob die Lernenden tatsächlich damit arbeiten, so ist eine Verlinkung einzelner Übungen via Plattform hilfreich.

Wurde einmal die nötige Aufbauarbeit für die Ausstattung eines virtuellen Klassenraumes geleistet, so kann leicht aktualisiert und ergänzt werden oder ganze Räume können mit allen zur Wiederverwendung geeigneten Inhalten dupliziert werden. Sollen Inhalte in verschiedenen virtuellen Klassenräumen immer wieder einmal benutzt werden, so ist es ratsam, mit einem „Repository“, einer Art Metakurs, zu arbeiten. Alle Materialien sind hier an einem Ort. Verlinkt werden die dort generierten URL. Wenn gewünscht, ist Materialaustausch mit anderen Lehrern so leicht möglich, sei es durch Export oder über Social Bookmarking¹⁰.

2.2 Gesellschaftliche Veränderungen

Sprachlernende werden als sozial Handelnde betrachtet, die kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, bei denen sie ihre spezifischen Kompetenzen strategisch planvoll einsetzen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. (GER, S. 21) Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts ist die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit in einer mehrsprachigen Welt. Das Internet ist Teil und Ausdruck dieser Kultur. Es strategisch zu nutzen, Medienkompetenz aufzubauen, kann durch den Einsatz einer Lernplattform gefördert werden. Über die Plattform erhält die Schriftlichkeit einen anderen Stellenwert als im Unterricht. Die Rezeption steht im Vordergrund: Ler-

nende müssen Informationen, Instruktionen, Mitteilungen, Feedbacks lesen, verstehen und in praktisches Handeln umsetzen. Der Lehrende passt sich in seinen schriftlichen Äusserungen dem Sprachniveau seiner Lernenden an. Er hat Vorbildfunktion. Seine Texte liefern aufmerksamen Lernenden Muster, die sie für die eigene Produktion aufnehmen. Sie gewöhnen sich so früh daran, kurze Mitteilungen zu schreiben, z.B. einen Hinweis an den Lehrer, dass ein Link nicht funktioniert oder ein Test noch nicht freigeschaltet ist oder sie die Hausaufgaben abgegeben haben. Sie bedanken sich für Feedbacks, entschuldigen sich für ihr Fehlen. Die Natürlichkeit, mit der dies selbst auf der Niveaustufe A1



ENIAC (1946)

geschieht, erstaunt und zeigt gleichzeitig, dass Handlungskompetenz aufgebaut wird.

Sprachenlernen wird in Zukunft nicht mehr auf die Schule beschränkt sein, sondern wird zu einer lebenslangen Aufgabe. Dafür braucht es Motivation und die Bereitschaft, sich neuen Spracherfahrungen zu stellen, die Fähigkeit, selbstgesteuert die eigenen Sprachkenntnisse zu erweitern sowie Kenntnisse, wie das Sprachenlernen in den Alltag integriert werden kann. Der Fremdsprachenunterricht sollte also den Lernenden die nötigen Strategien vermitteln, wie Sprachkontaktsituationen, sei es im direkten Kontakt mit Sprechern der anderen Sprache oder im Umgang mit zielsprachigen Medien, zugänglich über das Internet, gezielt für das Lernen genutzt werden können. Das kann durch den Einsatz einer Lernplattform gefördert werden.

Auch die Erwartungen an die Qualität des Fremdsprachenunterrichts ändern sich, wie die Diskussion um Standards zeigt. Speziell der Fremdsprachenunterricht an Hochschulen, aber auch in der Wirtschaft, unterliegt

diesen Qualitätsanforderungen in besonderem Masse: In kurzer Zeit soll ein Maximum an Fortschritten erzielt werden. Was mit Vorteil in Einzelarbeit ausgelagert werden kann, wie individuelles Training und z.B. die Durchführung von Tests, dafür ist die Plattform der passende Ort.

Unregelmässige Kursteilnahme ist bei Erwachsenen oft unvermeidbar und führt dazu, dass Kurse abgebrochen werden. Der begleitende Einsatz einer Plattform schafft hier Flexibilität. Um am Lernprozess dranzubleiben, reicht oft bereits ein Verlaufsplan des Präsenzunterrichts mit der Möglichkeit, sich die eingesetzten Materialien herunter zu laden oder eine Information über die Hausaufgaben und die Möglichkeit, sie abgeben zu können.

Die elektronische Unterstützung von Unterricht wird in den nächsten Jahren vermutlich zu einer Selbstverständlichkeit werden.

2.3 Fachwissenschaftliche Erkenntnisse

Die folgenden Einsichten in das

Fremdsprachenlernen sprechen u.a. auch für einen Einsatz von unterstützenden Lernplattformen: Fremdsprachenlernen ist ein individueller Prozess des Hypothesenprüfens und des Rückbezugs auf vorhandenes Wissen, mehr Konstruktion, als bisher angenommen. Es können keine verlässlichen Aussagen gemacht werden, welche Lernangebote, welcher *Input* die Lernenden als *Intake* tatsächlich erreichen, wir wissen jedoch, dass es Faktoren gibt, die die Möglichkeit erhöhen. Dazu zählt ein reiches, alle Sinne und Lernertypen ansprechendes Angebot, Language Awareness, Strategien, die Fähigkeit, den Lernprozess in die eigenen Hände zu nehmen, ihn zu planen, zu reflektieren und zu evaluieren und nicht zuletzt Motivation.

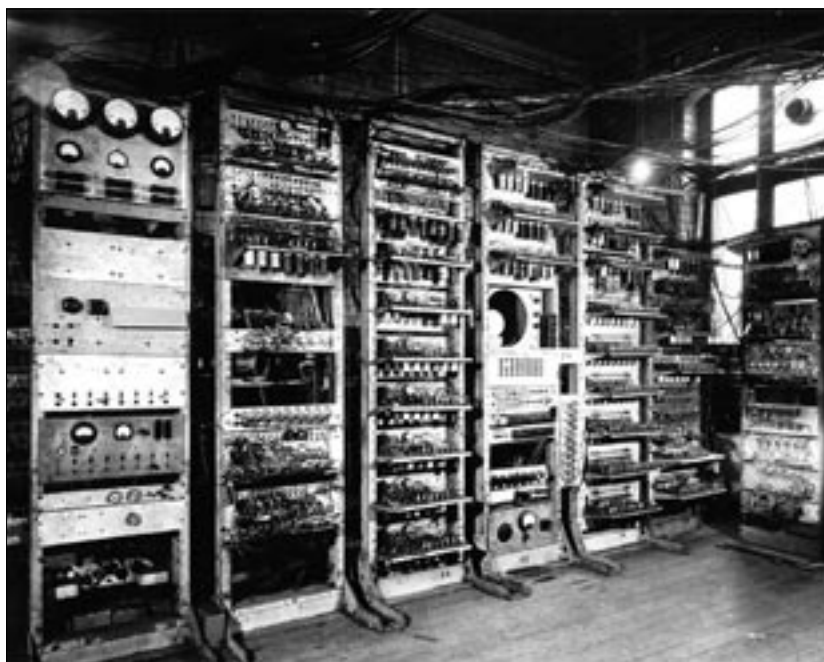
Wir wissen nicht, was in den Köpfen der Lernenden vorgeht, was sie tatsächlich erreicht oder auch nur, welche Aufgaben sie überhaupt machen. Auf der Plattform jedoch werden alle Aktivitäten sowie alle Rückmeldungen, die der Lehrer erhält, automatisch registriert und z.T. statistisch ausgewertet. Dadurch erhält er wichtige Informationen, die ihm ermöglichen, gezielter auf den Einzelnen einzugehen. Binnendifferenzierung z.B. durch die Bereitstellung spezieller Trainingsmodule für einzelne Lernende ist ebenfalls leicht möglich.

3. Mehrwert als Voraussetzung

Der Einsatz einer Lernplattform ist immer dann sinnvoll, wenn ein deutlicher Mehrwert entsteht, der den Mehraufwand rechtfertigt. Was als Mehrwert betrachtet wird und welches Gewicht ihm zugemessen wird, entscheidet der Nutzer. Der wichtigste Nutzer ist zunächst der Lehrer selber.

3.1 Lehrerprofil

Was motiviert einen Lehrer, eine Plattform einzusetzen und die nötige Zeit für Aufbau und Unterhalt der virtuellen



Manchester Mark I (1948)

Klassenräume zu investieren? Über welches Profil sollte er verfügen?

Er muss Interesse an der Verbesserung seiner Lehre haben, Interesse, an der Entwicklung des Fachs und der Didaktik dranzubleiben. Er sollte offen und zugleich kritisch sein für die Entwicklungen der Informationstechnologie und deren Nutzen für den Unterricht erkennen können, vertraut sein im Umgang mit dem Computer, ein kompetenter Nutzer elektronischer Medien, die Medienlandschaft der Zielsprache sowie für seine Berufsgruppe wichtige Internetsites kennen. Er braucht Zugang zur entsprechenden Technologie und Unterstützung bei Fragen, und ihm muss die nötige Zeit zur Verfügung stehen, die Plattform zu führen und seine Lernenden zu betreuen.

Der Lehrer muss in der Lage sein, zu erkennen, wann der Einsatz einer Plattform für die Lernenden einen klaren Mehrwert bringt. Da es hier nicht darum geht, Selbstlernkurse zu entwickeln oder die Unterrichtszeit auszuweiten und den Druck auf die Lernenden zu erhöhen, sondern durch den Einsatz der Technik auf die speziellen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen, etwas zu ermöglichen, was didaktisch sinnvoll ist, das Lernen stützt und einen Qualitätsgewinn für den Präsenzunterricht bedeutet, muss der Lehrer in der Lage sein, sich auf das Wichtigste zu beschränken. Je nach Gruppe und Lernziel kann das sehr unterschiedlich sein. Die Beschränkung hat den Vorteil, dass die Lehrperson langsam Erfahrungen sammeln kann, die den Blick für den sinnvollen Einsatz der Plattform wiederum schärfen.

3.2 Bereitstellung von Material

Im einem ersten Schritt kann sich z.B. der Lehrer darauf beschränken, eine klassenübergreifende Liste mit wichtigen Links wie z.B. Online-Wörterbücher u.a. anzubieten, oder klassenspezifisch die Lösungsschlüssel

zu Hausaufgaben bereitzustellen, die Hausaufgaben elektronisch abgeben zu lassen, an einem Ort zu verwalten, die Korrektur von schriftlichen Texten, das Feedback und die Note elektronisch zu geben, die mit den Korrekturanmerkungen versehenen Texte über ein Dateiverzeichnis anderen im Kurs zugänglich zu machen, damit sie davon wiederum lernen, ein „Schaufenster der besten Arbeiten“ einzurichten, um den Stolz und die Motivation zu erhöhen, oder nur die im Unterricht eingesetzten Hörtexte zum nochmaligen Hören zur Verfügung zu stellen.

3.3 Nutzung der Interaktivität

Der Lehrende kann interaktive Kapiteltests anbieten, um Zeit im Präsenzunterricht zu gewinnen und die Vorzüge der automatischen Auswertung zu nutzen. Er kann, um die Lernenden von einer Konsumhaltung wegzubekommen und zum Mitdenken anzuregen, ein Forum oder ein Wiki zur Verfügung stellen, in dem ausschliesslich die Lernenden z.B. zum Sach-/Fachunterricht in Immersion mögliche Prüfungsfragen, die der Lehrer stellen könnte, selber formulieren und mögliche Antworten geben und diskutieren. Anderes ist möglich: ein persönliches Wiki führen zu lassen, z.B. als Lernjournal für autonome Phasen, ein Gruppenwiki einzusetzen, um gemeinsam Informationen zusammenzutragen und auf einer Website zu präsentieren; ein Gruppenglossar einzurichten, in das jeder Lernende pro Woche z.B. drei für ihn wichtige neue Wörter einträgt und mit Beispielen ihres Gebrauchs im Internet verlinkt; eine Datenbank, die Lernende füllen, einen Verlaufsplan des Unterrichts bereitstellen und ggf. die verteilten Materialien zum Herunterladen, wenn die Rahmenbedingungen des Kurses so sind, dass keine regelmässige Teilnahme garantiert werden kann. Man kann mündliche Produktionen im Unterricht (Diskussionen, Prä-

sentationen, Rollenspiele) mit einem elektronischen Diktiergerät als mp3-Datei aufnehmen, diese über ein Datenverzeichnis auf der Plattform den Lernenden zugänglich machen und weiterführende Aufgaben dazu stellen. Man kann Abstimmungen durchführen und mit den Test-Autorentools Umfragen oder Tests zusammenstellen, wobei jede einzelne Frage in einer Datenbank abgelegt wird und mehrfach verwendet werden kann: ein Aufwand, der langfristig lohnt, zumal die Tests automatisch ausgewertet werden. Einiges kann man durchaus ohne Technik oder mit den gängigen Programmen lösen. Interessant sind der Verbund und die sich daraus ergebenden neuen didaktischen Möglichkeiten.

3.4 Kommunikation

Es hat sich bewährt, das erste Themenfeld für aktuelle, persönlich formulierte Informationen zu nutzen, denn so sehen die Lernenden, dass etwas passiert, es also sinnvoll ist, sich einzuloggen, es findet eine Personalisierung statt und die Lernenden können auf Wichtiges aufmerksam gemacht werden. Alte Begrüssungstexte können als Webseite in einem Archiv gespeichert werden. Sehr hilfreich sind alle Kommunikationstools: Was im Forum geschrieben wird, wird an alle Eingeschriebenen automatisch als Mail verschickt. Für die *one-to-one* Kommunikation steht das Mitteilungstool zur Verfügung, was die Hemmschwelle, eine kurze Nachricht zu schreiben, senkt. Das Feedbackfeld bei Aufgaben ermöglicht dem Lehrenden eine persönliche Nachricht zu schreiben.

3.5 Organisation

Neben dem Bemühen nach Verbesserung der Lehre, muss der Einsatz der Plattform dem Unterrichtenden selber organisatorische Vorteile bringen: alle elektronischen Materialien, Links, Aufgaben und die schriftliche Kommunikation mit den Lernenden

werden an einem Ort verwaltet, wichtig sind leichte Bereitstellung und Wiederverwertbarkeit. Das bedeutet eine langfristige Entlastung. Wenn der Lehrer das Dateiverzeichnis nutzt, um viele seiner elektronischen Dateien dort abzulegen und für die Lernenden zu verlinken, so sollte zu Beginn über ein sinnvolles Ablagesystem oder die Verwendung eines Metakurses, eines *Learning Object Repository*, nachgedacht werden. In diesem Fall werden alle Materialien an einem Ort gesammelt und verlinkt. Die dabei erzeugten URL werden dann in Einzelkursen verlinkt. Gerade für die Binnendifferenzierung oder in der Lernberatung ist ein so entstehender Materialfundus von besonderem Wert, denn was dort einmal abgelegt und verlinkt wurde, muss einem Lernenden nur zugänglich gemacht werden. Dazu reicht die Angabe der Adresse. Der Einsatz der Plattform muss dem Lehrenden zusätzliche Informationen bringen, die ihm ermöglichen, den Unterricht zu verbessern. Das ist der Fall, da die Arbeit der Lernenden auf der Lernplattform automatisch dokumentiert und somit transparent wird. Er hat einen besseren Einblick in die Aktivitäten und Leistungen seiner Schüler und kann dadurch seinen Unterricht entsprechend anpassen.

3.6 Akzeptanz und Motivation

Letztlich entscheidend für den Erfolg sind zufriedene, motivierte Schüler mit guten Lernfortschritten. Der Mehrwert, den eine Begleitung des Präsenzunterrichts durch einen virtuellen Klassenraum für die Lernenden hat, muss aus zwei Perspektiven betrachtet werden: aus der Sicht des Experten und aus der Sicht des Lernenden selber. Er liegt in einer Steigerung der Lernaktivität, einem abwechslungsreichen Unterrichtsangebot und einem grösseren Lernerfolg (Bärenfänger 2006:69f). Lernende hingegen schätzen die Flexibilität durch die Lernplattform. Indikator

für die Akzeptanz ist die Häufigkeit der Besuche. Die Lernenden interessieren sich zu Beginn vor allem füreinander, schauen sich die Profile der anderen Teilnehmer an. Das hilft dem Kennenlernen und der Gruppenbildung. Generell gilt: Alles, worauf man stolz sein kann (Schaufenster der besten Arbeiten, Wikis) oder was persönlich ist (z.B. Tonmitschnitte, eigene Texte) und wo man sich mit anderen vergleichen kann oder was die Neugier erweckt, wird von den Lernenden gut angenommen. Auch Tests werden geschätzt. Die Akzeptanz von Online-Übungen ist je nach Lernertyp sehr unterschiedlich.

4. Ausblick

Ebenso wie das Internet nicht die Tageszeitungen verdrängt hat, sondern das Angebot um wichtige Komponenten ergänzt, wird der Präsenzunterricht bestehen bleiben, aber um eine elektronische Lernplattform ergänzt. Und ebenso, wie es heute Standard ist, dass jede Tageszeitung auch eine Internetseite unterhält, so wird es Standard werden, auch zum Präsenzunterricht eine Lernplattform zu führen. Es geht letztlich darum, die Vorzüge zu verbinden. Den Präsenzunterricht verdrängen oder gar ersetzen, ist weder Ziel noch ist es wahrscheinlich, denn schon jetzt zeigt sich, dass viele Studierende und Lehrende die reale Welt vorziehen und die virtuelle Welt nur an den Stellen nutzen, an denen sich ein klarer Mehrwert für sie ergibt.

Vor Jahren träumte man von Lernprogrammen, die Kommunikation simulieren. Heute ist es bereits für jeden möglich, im Second Life seine Avatare zu steuern. Es steht zu vermuten, dass auch diese Technologie Einzug in den Fremdsprachenunterricht hält. Der realen Kommunikation bleibt sie unterlegen.

Anmerkungen

¹ Ein Wiki ist eine im World Wide Web oder auch in einem privaten Intranet verfügbare Sammlung von Webseiten, die auf Grund bestimmter Wiki-Software vom Betrachter geändert werden können, und die meist der Darstellung von Wissensinhalten dient.

² Analog gibt es in Deutschland zum Portal www.lehrer-online.de die Lernplattform www.lo-net2.de (vgl. den Beitrag von D. Kranz in dieser Nummer).

³ www.moodle.com

⁴ Sehr gute Quellen für Deutsch für Hörtexte zu typischen Lehrbuchthemen sind z.B. www.radiobremen.de und www.wdr5.de, für Lernende ab B2 und höher wird man fündig über www.dradio.de. Kurze Filmberichte findet man bei den öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten, wie z.B. www.ard.de, www.zdf.de. Gut aufbereitete aktuelle Berichte aus allen deutschsprachigen Ländern für Erwachsene findet man über www.3sat.de

⁵ www.goethe.de

⁶ Für Deutsch z.B. www.dw-world.de/dw/ oder www.br-online.de/alpha/deutschklasse/deutschlernen/

⁷ Z.B. www.bbc.co.uk/languages/, für Deutsch z.B. www.dw-world.de/dw/ oder www.br-online.de/alpha/deutschklasse/deutschlernen/

⁸ z.B. <http://www.deutschlern.net/>

⁹ Siehe <http://lehrerfortbildung-bw.de/elearning/moodle/index.html>

¹⁰ Siehe <http://del.icio.us/>

Bibliographie

- Bärenfänger, O. (2006). Blended Learning an Sprachenzentren: Konzepte, Elemente und Potentiale. In *AKS-Rundbrief*, 60-81.
- Bärenfänger, O. (2005). *Hybrides Lernen im Fach Deutsch als Fremdsprache* In Heine, A., Hennig, M. & Tschirner, E. (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache. Konturen und Perspektiven eines Faches. Festschrift für Barbara Wotjak zum 65. Geburtstag* (pp.254-271). München: Iudicium.
- EUROPARAT (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.

Cornelia Gick

ist Lektorin für Deutsch als Fremdsprache am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg / Schweiz und Lehrbuchautorin. Sie ist u.a. tätig in der Lehrerausbildung und gibt Sprachkurse und Kurse im Blended Learning. Seit 4 Jahren begleitet sie ihre Lehrveranstaltungen über die Lernplattform Moodle.

Pascale Morand
Fribourg

Chat et apprentissage des langues

L'analyse de séances de chat entre apprenant(e)s de FLE permet-elle d'observer des signes d'acquisition de faits de langue chez les participant(e)s ?

Davon überzeugt, dass „Chatten“ zur Entwicklung interaktiven Kompetenzen führt und eine wertvolle Brücke zwischen schriftlichen und mündlichen Fertigkeiten darstellt, versucht die Autorin aufzuzeigen, dass dieses Medium auch für den Erwerb von gezielten Ausdrücken im Rahmen des Fernstudiums von Französisch als Fremdsprache fördernd sein kann. Anhand von Beobachtungen eines Korpus und ihrer Lehrmethoden, erforscht die Autorin den Lerneffekt ihrer online Interventionen auf bestimmte Strukturen der Produktionen ihrer Studierenden. Aus einer interaktionistischen Sicht der Dinge interessiert sie sich ganz besonders um das Aushandeln von Wortbedeutungen, welche sich als interaktionsreich erweisen. Das Experiment belegt bescheidene Fortschritte in der Produktion von den angegebenen korrekten Formen und Strukturen. Die Autorin erklärt dies als Folge kognitiver Überlastung durch den Einsatz der Tastatur. Pascale Morand kommt zur Schlussfolgerung, dass die ganze Auswirkung des Chat-Unterrichts nur eingebettet in einer didaktischen Sequenz und durch reflexiven Überarbeitung der geleisteten Produktionen erfolgen kann. Das Vorteil dieser Unterrichtsform liegt in der Verschriftlichung einer Interaktion, welche starke Merkmale der mündlichen Kommunikation in sich trägt.

Dans l'état actuel de la recherche, on s'accorde généralement à dire que l'ordinateur semble bien adapté à la conception d'activités de compréhension orale ou de compréhension écrite et d'expression écrite en langue étrangère. Il serait en revanche inadéquat pour l'entraînement de l'expression orale. Or, dans l'optique de la formation à distance, un enseignement des langues ne saurait être complet sans aborder les quatre compétences. Nous avons donc essayé d'utiliser le «chat» pour remplacer une séance d'expression orale à partir d'un scénario de simulation globale ayant pour thème une robinsonnade. Cette démarche nous a paru justifiée dans la mesure où la langue pratiquée sur le chat est bien un français oral transcrit par écrit, même si la dimension phonatoire du langage y fait naturellement défaut.

A propos des usages pédagogiques du chat, nous partageons le point de vue de Chun (1994) selon lequel les discussions de classe sur le chat favorisent l'acquisition de compétences interactives et constituent un pont utile entre les compétences écrites et orales des apprenants (1994: p.28-29). Nous ne prétendons pas que les exercices de communication sur le chat puissent remplacer l'oral mais nous pensons que le chat peut constituer une aide et un terrain d'entraînement pour l'apprentissage d'une langue étrangère. A l'appui de notre thèse, nous évoquerons les travaux de chercheurs qui ont publié sur la «négociation» dans les interactions orales, et sur le «chat» en particulier.

En guise de terrain d'observation nous avons constitué un corpus à partir de deux séances de chat auxquelles



Cambridge EDSAC (1949)

nous avons participé dans le rôle de l'administrateur avec quatre étudiants étrangers de niveau B1¹, âgés de 20 à 30 ans, suivant des cours de français au CERLE (Université de Fribourg). Notre scénario prévoyait une première séance au cours de laquelle les quatre participants devaient se mettre d'accord sur le choix de cinq objets à emporter sur une île déserte parmi une liste de vingt. La deuxième séance était un jeu de rôles en situation, où les participants munis de leurs cinq objets et d'une carte de l'île devaient prendre un certain nombre de décisions pour y survivre jusqu'à l'arrivée d'éventuels secours: choisir le lieu où établir un campement, partir en quête d'eau potable et de nourriture, se défendre contre les bêtes sauvages, chercher à signaler sa présence ou à préparer son départ de l'île, etc. En tant que meneur de jeu, il incombe à l'enseignant(e) de définir les paramètres de l'espace temps et d'annoncer les événements qui se produisent dans l'île. Notre objectif en mettant au point ce scénario était de déterminer si l'enregistrement des séances permettrait d'observer des acquisitions linguistiques lexicales ou grammaticales chez les apprenants. Les observations que nous avons pu faire à partir de notre corpus nous ont permis de dégager un certain nombre d'éléments de réponse que nous présenterons dans l'ordre chronologique de notre recherche.

1. Le relevé de notre première séance a-t-il permis d'observer des acquisitions linguistiques lexicales ou grammaticales chez les apprenants?

Nous avons conçu la première activité comme un exercice d'argumentation simple permettant de pratiquer l'expression de l'accord, du désaccord et de l'hypothèse. Une fiche avait été remise aux apprenants avec les différents moyens linguistiques de réaliser ces objectifs. Au terme de la séance,

qui a duré une heure et donné lieu à 300 lignes d'échanges, les apprenants sont parvenus à se mettre d'accord sur une liste définitive de cinq objets en échangeant des arguments pertinents. Mais, comme on pouvait s'y attendre, ils ont privilégié les expressions qu'ils connaissaient déjà plutôt que celles qui leur étaient moins familières, préférant par exemple, «je suis d'accord» ou «je suis pour» à «je n'ai pas d'objection» ou «je ne trouve rien à redire». Pour formuler un désaccord, ils se sont limités presque exclusivement au «mais» d'opposition, avec une seule occurrence de «pourtant» et une autre de «tandis que», faisant fi de tout autre moyen d'exprimer l'opposition ou la concession.

Ce manque de variété dans la formulation est sans doute en partie imputable à un survol trop rapide de la fiche que nous leur avions distribuée, mais aussi et surtout à une surcharge procédurale liée à l'utilisation du chat qui, à elle seule, requiert toute la concentration des apprenants pour formuler leur pensée par écrit, en langue étrangère et par le biais du clavier.

Pour rendre compte de ce phénomène, nous avons choisi d'isoler un extrait parmi les plus pertinents de notre corpus en soulignant les tournures choisies par les apprenants pour donner leur avis ou formuler des hypothèses.

administrateur: Quel sera votre quatrième objet parmi des allumettes, un miroir, une lampe de poche, un cahier

micah: un miroir sans doute, ce bon aussi pour faire le feu

onkar: allumette pour faire le feu

judith: lampe de poche est mieux...

judith: parce que je pense ici il y a beaucoup de vent

onkar: oui mais sans allumette comment on fera lampe

administrateur: Une lampe de poche marche *avec des piles* pas avec des allumettes

judith: la lampe de poche a des *batteries*

micah: mais *batterieux* ne sert pas longtemps

judith: nous somme sur l'île seule-

ment pour quelques jours... j'espère;-)

administrateur: Les *piles* s'usent, c'est vrai Michal

Si notre première séance de chat n'a pas permis de mettre en évidence chez nos apprenants un renforcement de leurs connaissances linguistiques en matière d'argumentation, deux faits de langue ont néanmoins retenu toute notre attention et relancé notre recherche sur le thème de l'acquisition.

Au vu de la réaction de Judith «ahhh oui, *deuxième*...» à la suite de notre remarque «Il manque l'avis de Youness et Onkar pour le *deuxième* objet» alors que Michal venait d'écrire «Je propose du matériel de pêche comme *deuxième*», nous avons formulé l'hypothèse que l'interaction avec des natifs était ce qu'il y avait de plus profitable aux apprenants d'un point de vue linguistique car elle attirait leur attention non seulement sur le contenu mais aussi sur la forme du message.

Dans le même temps, un autre extrait de cette même séance fournissait un contre-exemple à cette hypothèse puisque ni Judith, ni Michal ne semblaient avoir intégré le fait qu'une lampe de poche fonctionne avec des piles plutôt qu'avec des batteries, malgré l'intervention de l'enseignante (cf. *mots en italique* dans l'extrait ci-dessus).

Néanmoins un simple contre-exemple ne suffit pas à invalider une théorie, d'autant moins que de nombreux facteurs d'explication peuvent entrer en jeu, comme par exemple le degré de latence propre au chat. Ce phénomène peut très bien rendre compte du fait que les participants soient encore en train de rédiger leur propre message au moment où celui de l'enseignante s'affiche à l'écran.

Toujours est-il que pour mieux vérifier cette théorie, il convenait dans un deuxième temps de dresser l'état de la recherche sur la question, puis de mener une nouvelle expérience où les interactions avec l'enseignante soient plus nombreuses.

2. Etat des lieux de la recherche sur l'acquisition d'une langue par interactions

D'après les travaux de nombreux chercheurs de la branche «interactionniste» de recherche en langue seconde (tels que Long 1996, Doughty, Chapelle 97, Warshauer 98, Pelletieri 2000), la négociation du sens est un moteur essentiel de l'apprentissage de la langue seconde.

Voici comment Pica (1994) définit la négociation: "modification and restructuring of interaction that occurs when learners and their interlocutors anticipate, perceive, or experience difficulties in message comprehensibility" (p. 495). Ses travaux ont montré que les modifications du contenu des interactions (input) sont plus abondantes durant les phases de négociation que pendant les autres phases interactionnelles entre les apprenants (Pica, 1994, p. 506); et qu'elles sont plus fréquentes pendant les interactions entre natifs et étrangers plutôt qu'entre étrangers parlant la langue seconde.

Dans le droit fil de ces travaux, Long (1980; 1996) a montré que la négociation du sens facilitait l'acquisition de la langue étrangère. Les manifestations de la négociation du sens que Long (1996) déclare bénéfiques à l'apprentissage des langues sont les répétitions, les vérifications, les reformulations, les questions de compréhension, les corrections, les demandes de confirmation ou de clarification. L'auteur émet trois hypothèses pour expliquer en quoi ces interactions sont bénéfiques à l'acquisition de la langue étrangère: (1) elles facilitent la compréhension du contenu des interactions; (2) elles attirent l'attention sur les formes de la L2; et (3) elles apportent la preuve à l'apprenant de l'inadéquation de certaines formes linguistiques qu'il emploie, sous forme de feedback négatif (Long, 1996).

Pelletieri (1996) a été l'une des premières à se demander si les découvertes de la branche interactionniste pouvaient être transposées au chat. Elle a donc analysé des conversations élec-

troniques synchrones entre étudiants de niveau intermédiaire en espagnol, dans le cadre d'une grande variété de tâches. Son étude a montré que les interactions électroniques présentaient un certain nombre de caractéristiques qui avaient été préalablement observées dans les interactions en présentiel. Parmi ses conclusions, reprises dans son article paru en 2000, nous retiendrons les suivantes:

- La grande majorité des phases de négociation ont porté sur le lexique ou le contenu des interactions.
- La nature de la tâche influence le type de négociation; les tâches mettant davantage l'accent sur la forme (ex. composer en tandem un morceau de discours) suscitent davantage de négociations morphosyntaxiques.
- La nature de la tâche influence le degré de négociation: les tâches fermées (n'ayant qu'un seul résultat possible) provoquent davantage de négociations que les tâches ouvertes, et les tâches difficiles (nécessitant plus de vocabulaire que ce dont disposent les apprenants) requièrent plus de négociation que les tâches faciles.
- Les phases de négociation, de correction et d'auto-correction ont toutes contribué à ce que les apprenants produisent davantage de formes-cibles.

Cette étude contribue à démontrer non seulement que les interactions par ordinateur contiennent beaucoup des modifications interactionnelles qui, à l'oral, sont jugées bénéfiques à l'acquisition d'une langue seconde, mais encore qu'elles sont peut-être encore plus profitables à l'acquisition d'une autre langue parce qu'elles se font dans un environnement écrit.

3. Analyse des signes d'acquisition de faits de langue au cours de la deuxième séance

Dans le droit fil de ces recherches, nous avons cherché dans notre corpus

des exemples de négociation (au sens défini plus haut): ils étaient peu nombreux et portaient tous sur le lexique ou le contenu des interactions, comme l'avait déjà remarqué Pelletieri (cf. 1^{er} point des conclusions de l'auteur, au paragraphe précédent). Le fait que notre tâche était une tâche ouverte ne mettant pas l'accent sur la forme a certainement influé sur le type et le degré de négociation, comme elle l'a également montré. (cf. 2^{ème} point des conclusions de l'auteur).

Pour déterminer si les phases de négociation, de correction et d'auto-correction avaient contribué à ce que les apprenants produisent davantage de formes-cibles, nous avons d'abord cherché à savoir si les interventions correctives de l'enseignante avaient été suivies d'effet (par informations correctives, nous entendons celles qui reformulent les propos des participants dans un souci de correction ou de synthèse).

Statuer sur l'efficacité des interventions correctives de l'enseignante s'avère aléatoire si l'expression corrigée ne fait pas l'objet d'un réemploi ultérieur correct de la part de l'apprenant(e). Aussi est-il impossible de déterminer si les apprenants ont été sensibles au feed-back de l'enseignante dans les échanges suivants:

paul: On peut scier l'arbres et faire un lumiere, que est-ce que vous pensez?

administrateur: Vous proposez de faire un feu en sciant un arbre, où vous installez-vous pour le faire?

johann: Est-ce qu'il y a un debut final dans cette jeux? Je suis desolee, je n'ai pas encore compris ca.

paul: le debut est de survivre

administrateur: Le but final du jeu est de survivre et si possible de s'échapper de l'île

En revanche, on peut supposer que l'expression «fouiller les débris» et le terme «source» sont bien acquis ou du moins en voie d'acquisition chez Johann au terme de ces échanges:

johann: Alors, peut-etre c'est mieux de analyser les debris au debut

administrateur: *analyser les débris*, c'est plutôt fouiller les débris pour voir si vous trouvez quelque chose d'intéressant.

johann: Je propose de fouiller les débris maintenant. Vous êtes d'accord?

johann: il y a une *oase* ou qqc comme ça la-bas. 5-4

administrateur: C'est une source en 5/4

paul: avec *le toles* on peut faire un *vaisseau* pour l'eau et je propose de faire notre maison près de *la oase* à 4/5?

administrateur: Pour atteindre la source, depuis le vaisseau, il vous faudra encore 4 heures de marche en passant par la plage, puis la forêt

johann: et qqn autre peut chercher quelque eau à la source

Enfin, concernant l'expression «pêcher des poissons», on peut sans nul doute considérer que les efforts de l'enseignante pour faire comprendre à Judith que le produit de la pêche s'appelle des poissons et non pas des «peches» sont demeurés sinon vains du moins infructueux, comme l'attestent les échanges suivants:

judith: je pense que nous devons manger des *peches* maintenant...

administrateur: Pour manger des poissons, il faut se mettre à pêcher

judith: je pêche et michael vais bâtir

administrateur: Pendant ce temps, Judith a pêché deux gros poissons et Michal a scié du bois, que font-ils ensuite?

judith: je commence à préparer *les peches* maintenant... dépêche nous... michal et moi ont faim

Au terme de cette analyse, force était de constater que le degré de production de formes-cibles suite aux interventions correctives de l'enseignante était plutôt faible. Nous avons alors étendu notre recherche à d'autres formes d'interactions qui ne soient pas du type «négociation», au sens défini précédemment, et reporté notre attention sur les interventions informatives de l'enseignante (celles qui aident les participants à prendre leurs décisions).

Les interventions informatives de l'enseignante nous ont paru intéressantes parce qu'elles permettent d'introduire un certain nombre de mots ou de tournures nouvelles que les participants pourront réemployer au cours du jeu. Compte tenu du niveau B1 des apprenants, il est permis de dresser une liste approximative du vocabulaire qu'ils ne sont pas supposés connaître. Il est intéressant de constater que seuls les mots en caractères gras ont effectivement été réutilisés par les participants, c'est-à-dire 10 mots sur 30.

faire naufrage; **une scie**; **scier du bois**; du **matériel de pêche**; accosté; à proximité des **débris**; **des morceaux de tôles**; du tissu; des survivants; les ondes radio; des grésillements; un campement; choisir un emplacement; **le vaisseau** pirate; rejoindre à la nage; déléguer un volontaire; **l'épave**; le requin; épuisés; échouée sur un banc de sable; la coque; émergée; fouiller de fond en comble; **des tonneaux** de whisky; des instruments de navigation; **des cordes**; quelques **bijoux**; inutilisable; incapable; la traversée

Ce pourcentage plutôt faible ne signifie pas nécessairement que les apprenants n'ont pas mémorisé d'autres mots nouveaux mais simplement qu'ils n'ont eu ni le besoin, ni l'envie de les réutiliser au cours du jeu.

Intéressons-nous donc à présent aux mots qui ont été réutilisés pour tenter de déterminer s'il y a eu ou non acquisition.

Les mots *scie/scier*, *matériel de pêche* et *bijoux* ont toujours été correctement utilisés par les participants au cours de la séance, ce qui laisse présumer qu'il y a vraiment eu acquisition. Les mots *scie* et *matériel de pêche* ont fait l'objet d'une négociation puisqu'ils ont été traduits en allemand (*scie* = Säge) par Johann et par Judith (*matériel de pêche* = fischerei zeugs) ce qui, d'après la thèse défendue précédemment, est un facteur favorable à l'acquisition.

En ce qui concerne les expressions *morceaux de tôles*, *tonneaux* et *cordes*, l'acquisition semble plus aléatoire

dans la mesure où *morceaux de tôles* apparaît chaque fois orthographié de manière différente (simples fautes de frappe ou phénomène d'interlangue?) et que le taux de réemploi de *tonneaux* et *cordes* n'est pas assez important pour que l'on puisse se prononcer à coup sûr sur leur acquisition.

Restent les mots partiellement acquis comme *débris*, *vaisseau* et *épave*. Réutilisé à diverses reprises par deux des participants, *débris* semble indéniablement avoir été acquis par Johann qui l'utilise toujours à bon escient, dont une fois d'ailleurs avec autocorrection. En revanche son acquisition par Paul ne semble avoir été que partielle car il emploie invariablement le mot au singulier là où on attendrait un pluriel. Quant à *vaisseau*, il a été employé de façon erronée par Paul qui parle de *vaisseau* pour désigner un récipient (anglicisme: vessel?). Après l'intervention corrective de l'enseignante, il semble devenu clair pour tous que le mot désigne une sorte de navire. Il sera ensuite réutilisé plusieurs fois à bon escient par Johann, qui fournit même, comme ultime preuve d'acquisition, le deuxième et dernier exemple d'autocorrection de notre corpus (**johann:** alors, on entre *la vaisseau?*; **johann:** le vaisseau). L'exemple du mot *épave* à ceci de particulier qu'il est l'unique terme de la liste à avoir été introduit pour la première fois par l'un des participants plutôt que par l'enseignante. Que l'étudiant ait puisé ce mot dans un dictionnaire ou dans son vocabulaire personnel, il est intéressant de constater qu'il est le seul à en faire usage à plusieurs reprises malgré les fréquents réemplois du mot *épave* par l'enseignante dans le but d'en consolider l'usage.

Conclusion

Au terme de cet article, nous espérons avoir démontré que l'intérêt des jeux de simulation sur le chat n'est pas négligeable du point de vue de

l'acquisition d'une langue étrangère, pour un ensemble de raisons que nous allons résumer ici.

Notre analyse a certes montré que le taux d'acquisition d'expressions nouvelles et le taux de réemploi d'expressions cibles dans notre corpus d'observation était plutôt faible. Nous avons émis au moins deux hypothèses pour expliquer ce phénomène: surcharge procédurale liée à l'utilisation de l'ordinateur et requérant toute la concentration des apprenants, délai de latence entre l'émission et la réception des messages compromettant l'efficacité du feed-back.

Toutefois avant de se prononcer définitivement sur la pertinence ou non de telles activités, il faudrait creuser un certain nombre de questions restées en suspens:

- avant de conclure que ce type d'activités sur le chat serait moins bénéfique qu'un exercice similaire de communication orale en classe, il resterait à démontrer que le taux d'acquisition aurait été plus élevé lors d'une séance en classe;
- la deuxième remarque qui s'impose est que le taux d'acquisition observable n'est pas forcément le taux d'acquisition réel: en effet, rien ne prouve qu'une forme est acquise parce qu'elle a été réutilisée une fois. Inversement, rien ne prouve qu'une forme n'a pas été acquise parce qu'elle n'a pas été réutilisée; pour bien faire il faudrait donc compléter notre dispositif de recherche par un questionnaire permettant de rendre compte du vocabulaire effectivement acquis par les participants au terme de la séance;
- en troisième lieu, il faudrait vérifier si le taux d'acquisition ne serait pas en partie fonction du nombre d'interventions correctives de l'enseignant(e), en particulier celles qui reformulent les propos des participants. Nous formons en effet l'hypothèse que les interventions de l'enseignant(e) sur le chat sont perçues de manière nettement moins intrusive qu'à

l'oral et favorisent l'augmentation du taux d'acquisition de faits de langue. La communication sur le chat n'étant pas linéaire mais polyphonique et simultanée, les participants peuvent intégrer les corrections de l'enseignant(e) de manière presque subliminale tout en poursuivant le dialogue avec les autres participants;

- enfin, comme le chat a l'avantage de laisser des traces écrites permettant une correction ultérieure par l'enseignant(e), on peut considérer que l'impact de la séance sur le taux d'acquisition devrait être mesuré aussi bien au terme de la séance qu'après une phase de didactisation, permettant un retour réflexif sur le travail accompli et les formulations employées.

Note

¹ Niveau intermédiaire 1 du Cadre Européen Commun de Référence (CECR).

Bibliographie

- Chun, D. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive Competence, *System*, 22,1, 17-31.
- Kelm, O. (1996). Application of computer networking in foreign language education: Focusing on principles of second language acquisition. In M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production, *The Modern Language Journal*, 79, 457-476.
- Long, M. (1980). *Input, interaction and second language acquisition*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of California at Los Angeles.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on language acquisition*. Vol. 2: Second language acquisition. (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Negretti, R. (1999). Web-based activities and SLA: a conversation analysis research ap-

proach, *Language Learning and Technology* 3,1, 75-87.

Pellettieri, J. (1996). *Network-based computer interaction and the negotiation of meaning in the virtual foreign language classroom*. Unpublished manuscript, University of California at Davis.

Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace: the role of chatting in the development of grammatical competence. In Warschauer, M. & Kern, R. (eds), *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493-527.

Sotillo, S. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning and Technology*, 4,1, 82-119.

Varonis, E. & Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: a model for negotiation. *Applied Linguistics*, 6, 71-90.

Varonis, E. & Gass, S. (1994). Conversation interactions and the development of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 16.

Warschauer, M. (1996a). Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13, 7-26.

Warschauer, M. (1996b). *Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice* (Research Note No. 17). University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Warschauer, M. (1996c). Motivational aspects of using computers for writing and communication. In M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i symposium Honolulu*, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Warschauer, M. (1998). Interaction, Negotiation and Computer-Mediated Learning. Darleguy, Ding & Svensson (dirs). *Educational Technology in Language Learning: Theoretical considerations and practical applications*.

Pascale Morand

est lectrice de français langue étrangère au Centre d'Enseignement et de Recherche en langues Etrangères (CERLE) de l'Université de Fribourg (Suisse). Elle enseigne le français dans ses aspects linguistiques, culturels et communicatifs. Son domaine de recherche est principalement l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues. CERLE; Unité FLE, 13 rue du Criblet, 1700 Fribourg, Suisse.

Daniel Stotz
Zürich

Views of the world in motion

Documentary films for young learners in Content and Language Integrated Learning

Cet article se propose d'expliquer l'intégration à l'école primaire des médias audio-visuels dans un enseignement des langues étrangères orienté sur les thèmes et basé sur une approche actionnelle. Que ce soit dans des activités entraînant la réception ou la production langagière, les courts films documentaires offrent la possibilité d'apporter dans la salle de classe certains aspects thématiques, qui pourraient dans une moindre mesure être compris à travers des textes ou des images. A travers des exemples tirés des DVD du manuel Explorers, l'auteur explicite ce concept. Au centre de la problématique se trouve la question de la différenciation dans les exercices tout comme l'importance de la diversité des activités communicatives qui accompagnent les séquences audio-visuelles. L'objectif de cette démarche est entre autres de rompre avec une simple consommation des médias.

Content and language integrated learning and audiovisual reception: a rationale

In numerous small projects and medium-scale implementation efforts, a fresh approach to learning foreign languages in primary and lower secondary school is currently being put into practice. It has come to be known under the somewhat technical label CLIL/EMILE for Content and Language Integrated Learning. The idea of linking language learning with subject study may not be new. It first saw the light of day when philosophy, religion and science were studied through the academic and clerical language of Latin. English or French-medium instruction was long a feature of colonial and post-colonial education, for better or worse. In fact, in many situations of diglossia such as in German-speaking Switzerland, the standard variety of a language is often primarily acquired through schooling and use of the language of instruction across most or all of the curriculum. However, what makes the present-day trend towards content and language integration in foreign and second language education exciting is the set of options available to learners, teachers and materials writers with respect to the range of themes to focus on, of media to use and of ways of interacting they offer. By interacting, I refer both to how learners and teachers can engage with each other within and beyond the classroom, and ways in which they can get a handle on new knowledge and fresh ideas. Auditory input through dialogues and mini-lectures on tape or CD has long been part and parcel of the foreign language classroom. Cable

radio with international stations and, more recently, podcasting have contributed to freeing listening activities from that slightly paradoxical situation when a whole class sit glued to their chairs and listen to disembodied voices coming through loudspeakers. Just like the mobile phone has individualised communication habits, the personal MP3 player has the potential of allowing learners to choose audio-input by linking personal interests with a more or less systematic language learning agenda.

But what of audiovisual media? Ubiquitous round-the-clock television and the easy distribution of feature films via DVDs have propelled these media far ahead even though the content that is broadcast has not always lived up to expectations of quality and interactivity. It is true that the language learning industry has not been slow to produce all kinds of video series and supplementary material. Unfortunately for teaching practitioners who look for classroom material with an extended use-by date, moving pictures look outdated even more quickly than photographs. In addition, most publishers throughout the 1990s seemed to rely on bland imitations of soap operas accompanying course books and on set pieces of business meetings and phone calls with cardboard characters. While useful to make phrases and snatches of conversation come more alive than with mere audio, most of those videos offer little to learn about real life out there and all its mediated forms. What's more, the Internet with its push-and-pull lure has overtaken television as the medium of choice among young people.

The lesson to be learnt is that many learners seek more than exposure to content chosen for them by producers and committees; rather, they want to communicate with their peers at the same time as they explore new nooks and crannies of real and virtual spaces. Back to foreign language learning, the recognition that young learners want to acquire a new language for the here and now rather than for postponed use entails a methodological shift towards marrying the children's learning process to their reality. That reality is shaped, to a considerable extent, by education rather than work, by family life rather than mindless consumerism, and by personal development in leaps and bounds rather than determined career-building. The topic-led and action-oriented approach that primary schools in the Swiss cantons of Zürich, Zug and Obwalden have adopted for English is structured by tasks that encourage the learners to explore aspects of educational topics with cross-curricular value. In doing so, they continuously link local and personal matters with more remote and general knowledge. The course that is being developed for this methodological agenda, *Explorers* (Achermann, Sprague & Stauffer 2006 – 2008), aims to link subject and world knowledge systematically with language development. One of its key features is a concept for integrating different up-to-date media (cf. Sprague and Stauffer 2006).

An example from *Explorers*, which was introduced to upper primary schools in 2006, may illustrate the point and prepare the ground for the argument that documentary films are ideally suited to support the content-and-language integrating approach. In one module, which takes about eight weeks to complete, the learners first list and describe means of transport which are human-powered (e.g. bicycles and mini-scooters) and do a survey about the vehicles their classmates use every day or week. They also learn about

[...] documentary films ... can bring aspects of subject content, such as tropical rainforests, into the classroom. They speak to both visual and auditory senses. They provide challenging opportunities for varied reception and production tasks.

uses of bicycles in different contexts by reading illustrated texts. Before they measure out various aspects of their way from school to home and set up their own agility course (in fact a Total Physical Response activity with bikes and skateboards in the school yard), there is a learning scenario that revolves around a film. The film's narrative is summarised in Table 1. It is decidedly documentary as it follows the story of the inventors of the microscooter, but its purpose reaches beyond documenting some facet of reality. The film *One Kick Ahead*

- builds a bridge between the local surroundings of the pupils and the distant place where the vehicles are manufactured
- introduces knowledge that is relevant to the pupils' every-day lives, e.g. about the origin of the products they use daily
- offers opportunities for identification, e.g. through the problem of the inventor being copied by others such as may happen to school kids too
- is narrative in that it tells a story with a clear problem and a resolution.






An important feature of this mini-documentary film and of most others in the *Explorers* series is that it links the world that the primary school pupils know with aspects of the culture and the economy of the regions in which English is used as a local language or a lingua franca. The inventor, Wim Ouboter, lives on the Lake of Zurich and goes to buy a Bratwurst at Bel-

levue square. At the same time, his idea to build a vehicle to take him to the sausage stall quickly leads him to China and we see him instructing workers in a factory where labour is cheaper than here. The audiovisual medium aims to tell a story and raise issues as an offer to the young learners to engage with.

The films on the *Explorers* DVDs have all been tailor-made: they were either shot with trained actors or English-speaking or bilingual children (some from an international school) or they were newly made from existing documentary film material. An off-commentary was added to some films that was written jointly by the *Explorers* authors and the film-makers; others rely on the original voices. Increasingly through the course, the learners are confronted with authentic passages such as when an Indian development aide talks about her work of promoting silk production and helping local farmers.

It may be argued that such thought-provoking subject matter could overtax the learners' linguistic and cognitive capacities. However, from a constructivist point of view, the subject matter is not presented as factual knowledge to be absorbed, but the viewers need to construct the narrative, jointly and individually, to make sense as a function of their worlds, e.g. as users of mini-scooters or consumers of cheap products. The intention of the course book authors and the film maker is that the pupils pick up what they are ready to deal with. If we use the concept of the Zone of Proximal Development (Vygotsky 1978) in connection with such mini-documentaries, we could say that the film offers more nodes than any learner can link up with. With suitable scaffolding from the teacher and adequate language support, each learner will adjust to the possibilities of knowing that he or she has. It is the job of the tasks that are associated with the film to make sure that the outcome is an active kind of reception.

Table 1: Narrative of One Kick Ahead (*Explorers 1 Movies DVD*)

Still picture	Plot summary
	<p>Wim Ouboter, a bank employee didn't want to go to his snack bar on foot. He began to experiment in his garage and built his first scooter. His wife said to him: 'You had a good idea, now you should do something about it.'</p>
	<p>Wim wasn't the only one. Edi Duarte and his apprentices at Sulzer had the same idea. Edi Duarte and the apprentices experimented. They used inline skates wheels, brakes and handlebars. But you can't buy a Sulzerboard anywhere today.</p>
	<p>Wim Ouboter's scooters were produced in China at the end of the nineties. The factory works around the clock, seven days a week. It's cheaper to produce the scooters in China because the salaries aren't very high.</p>
	<p>Wim Ouboter's kickboard and scooter were a success. Thousands of his mini-scooters are cruising around Switzerland. Wim is thinking of new products: Scooters with a motor, scooters with sails and scooters with a braking system with ABS</p>
	<p>But there are cheap copies. Wim found more than fifty copies while he was walking through the market in Hong Kong. Quality is the answer to any problem: tests, improvements, new developments, more tests. Keeping ahead of the competition, that's Wim's motto for all problems.</p>

Tasks to exploit mini-documentaries

It was vital, when conceiving the Explorers package, to plan the documentary films alongside the other materials rather than as an afterthought. Four out of six modules in a year-long course contain a film-based scenario (a scenario here is a chain of tasks within a thematic domain, leading to a palpable outcome). From the start, it was clear that each film should be adapted to the overall linguistic and communicative learning objectives of the module. At the same time, given that learners differ in style and cognitive ability, differentiated pathways through activities had to be planned for; they are called multi-level tasks. In the framework of task-based learning (cf. Willis 1996) used by Explorers, the learners accomplish a task outcome by dealing with input material and by solving problems or negotiating an agreement. The outcomes of film-based tasks lie along a spectrum from reception-oriented to production oriented.

An example for a reception-oriented set of tasks is the scenario around the film One Kick Ahead described above. Here is a list of task cycles and learning strategies associated with the film:

- global viewing for gist (main action)
- using strategies (e.g. "Getting information from background noise and voices: Background noise and different voices can often tell you a lot about places and people.")
- ordering the elements of the narrative in sequence
- stopping in the midst and predicting how the story will continue
- making a chain story (the learners perform the story by showing still pictures of the scenes in the correct sequence and saying a commentary with each picture)
- searching the Internet for new developments in mini-scooters.

Listening comprehension abilities tend to develop faster than productive competences. In order to bridge

the potential gap between reception and production, tasks are carefully engineered to allow learners to work with linguistic building blocks. In this example, the commentaries which summarise the plot elements are given to the learners as samples to be cut out from a worksheet (the texts correspond roughly to those in Table 1). In a multi-level activity, more confident learners are asked to produce the chain story with the help of the still picture stimuli only, while the less confident learners can present the story to the class by reading out the sentences after they have put them in the correct order and practised pronouncing them. As an alternative to receiving, understanding and reproducing documentary film topics, Explorers exploits the many ways in which films can stimulate language production. Here are three examples:

- In the context of a scenario in which the class produces a visitor's guide to the Canton of Ticino, they watch a film which presents aerial views of another part of Switzerland. The film comes with a commentary spoken by children in English who describe the landmarks and sights the helicopter flies over. Subsequently, the pupils write their own commentary to match a sequence of flying over the Gotthard pass, the Valle Leventina, Locarno and Lugano. They finally speak the commentary live (so-called voice-over) in front of their classmates or visitors or might even record it.
- The module entitled "My body, myself" builds vocabulary around the human body and focuses on ways of moving that contribute to a healthy lifestyle. There are six short films which connect to a scenario in which learners put together a file of physical exercises they can do in breaks during and between lessons. The film shows two clown characters who develop and demonstrate the exercises. The learners watch the exercises carefully. Based on text

models of other exercises, they then form groups to write instructions and draw illustrations for one exercise per group. The proof of the pudding is in giving the instructions to another group and have them perform the exercise.

- The metamorphosis of butterflies is the object of another short film. The class may study the subject in their science lessons, and the link to the English CLIL course is through a longer documentary about the rearing of exotic butterflies on a farm in Costa Rica to provide pupae for museums like the Papiliorama. In the productive film task, the learners get familiar with the process of metamorphosis with the example of the housefly and then transfer their knowledge to create a commentary for a silent film (with a music soundtrack) which shows the different stages that butterflies go through.

With productive tasks it is even more important than with receptive ones to provide different avenues of approach with differing kinds of support for the various learner types and speeds. The multi-level activity for this film proposes three different ways of achieving the same outcome, a film commentary. Level 1 learners use a worksheet which provides the sentences describing the metamorphosis and in addition, connectors such as *first*, *then*, *after x days*, *finally*. At Level 2, the pupils work with three different sets of sentence elements (connectors, nouns, verb phrases) to combine them into a coherent commentary. At Level 3, finally, the most astute learners can use the housefly model text to create their butterfly text. Before they can graft the commentary onto the film, they will use the Explorers Online Dictionary (see Sprague & Stauffer 2006) to listen to new words they may be using to get their pronunciation right. Finally, the texts should be checked by the teacher as they will be performed alongside the silent film.

What is vital in both the receptive and

the productive orientations towards film exploitation is that learners understand from the beginning that the documentaries are windows to worlds which can otherwise not be brought to the classroom, and that opening these windows always involves language work and thinking skills, arranged for them in a task cycle with a defined outcome. In this way, they will be less likely to fall back on consumption-oriented viewing habits they may bring along to school.

Ways of working with films for youngsters: variation is key

In the course of the further development of film-based scenarios in Explorers, there is a wealth of options that the authors, in close collaboration with professional film makers and editors, will be developing. As media-experienced teachers know, you can do lots more with movies than simply consume them as a distraction in that famous last lesson before the holidays. Here are some considerations:

- The fact that DVDs can be run on computers means that different groups of learners can watch different film sequences in parallel. Reporting back to the class what they have seen and heard constitutes a productive jigsaw activity.
- Films can be exploited through various senses: Listening to noises and voices without moving pictures challenges learners to guess what the action may be; viewing without sound could entice them to write possible dialogues or commentaries.
- Extracts from the films have been and will be incorporated into an interactive language trainer CD-ROM. This enables learners to review film passages with a focus on detailed understanding and language work where they can choose their own pace.
- The element of humour can be enhanced with visual and dramatic means. The Gym Clowns

film shows extended versions of the physical exercises as little human comedies, which can serve as stimuli for the pupils to develop their own pantomimes or sketches.

- With digital recording tools more easily available nowadays, teachers and students should feel encouraged to audio-record their own mini-documentaries or even to create their own short video-films.
- The easy portability of DVDs and their omnipresence in many households nowadays means that films may not only be viewed in classrooms only, but may be the basis for homework assignments as well. This can create opportunities for blended learning of a new kind, for example the whole family watching and discussing a documentary on Bruno Manser and his quest for the

rainforest in English is no longer such an utopian image.

As not all primary school teachers may be familiar with the whole range of possibilities of using documentaries creatively, the first few films in *Explorers* are firmly embedded in the task structures with well-defined outcomes. In later film-based scenarios, suggestions are given for alternative ways of using the films.

Conclusions

The challenge for CLIL course authors is to link topics and objectives from the general curriculum and to pack them into manageable steps along the pathway of language development. A task-based approach harnesses the goings-on in the classroom to bind-

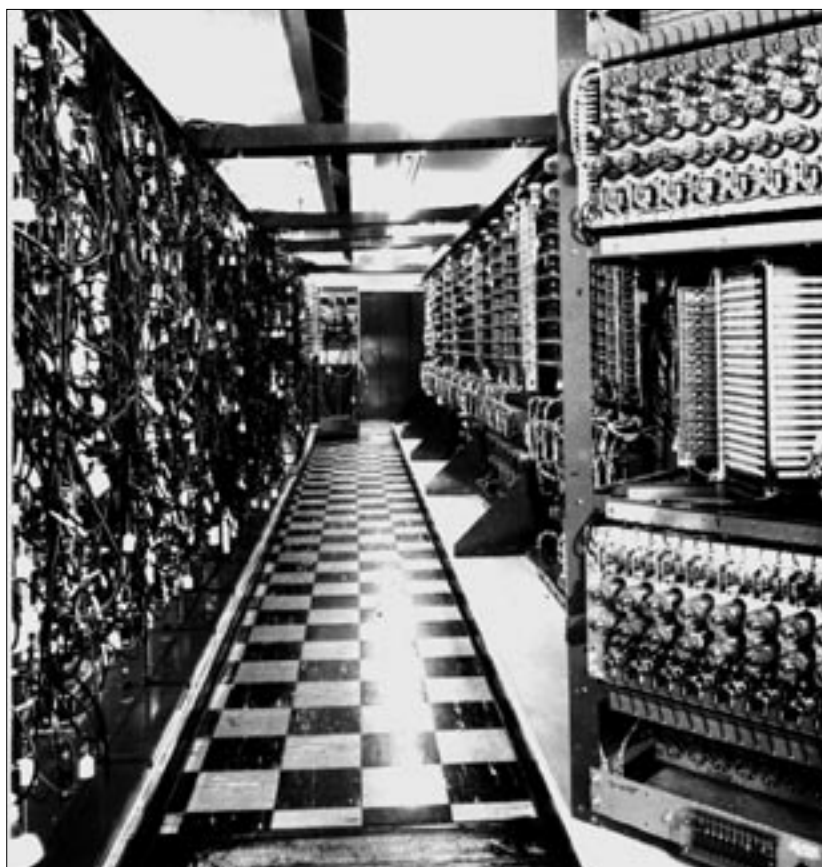
ing micro-objectives in the form of well-defined abilities and outcomes. So as to enrich the tasks, different forms of input should be offered. Apart from visual material, listening pieces and short texts, documentary films offer many advantages. They can bring aspects of subject content, such as tropical rainforests, into the classroom that would otherwise be remote. They speak to both visual and auditory senses. They provide challenging opportunities for varied reception and production tasks. They are possibly more closely related to the youngsters' media consumption habits than the usual listening comprehension pieces. And finally, they can raise issues that concern the learners in their daily lives. All of these assets probably justify the considerable costs and efforts that went into making the *Explorers* films. However, the real test is in the classrooms as teachers and learners use the documentaries to learn about new worlds and develop communicative language skills.

References

- Achermann, Brigitte, Sprague, Keith & Stauffer, Käthi (2006 – 08). *Explorers. English for upper primary*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Stauffer, Käthi & Sprague, Keith (2006). Topics, tasks and a resource book. Promoting learner autonomy in the primary English classroom. *Babylonia* 1:2006, 40 – 42.
- Vygotsky, Lew S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willis, Jane. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Daniel Stotz

leitet das Lehrmittelprojekt *Explorers* im Auftrag der Interkantonalen Lehrmittelzentrale. Er ist Dozent für Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 56 untersucht er auch die Rolle des Sprachenlernens bei der Herausbildung der Identität von Jugendlichen. Er ist seit 2001 Mitglied der Redaktion von *Babylonia*.



Whirwind (1950)

Nadia Spang Bovey
Lausanne

Tutorat et informatique dans l'accompagnement de l'apprentissage des langues

L'exemple des Espaces personnels d'apprentissage à l'Université de Lausanne

Das Sprachzentrum der Universität von Lausanne nutzt das Europäische Sprachenportfolio im Rahmen einer tutoriellen Begleitung von mediengestütztem Fremdsprachenlernen. Jedem Studierenden wird ein personalisierter virtueller Arbeitsplatz zugeteilt, zu welchem die Lehrpersonen einen direkten Zugang haben. Erzielt wird eine Förderung der Motivation der Lernenden, eine Sichtbarkeit von deren Fortschritten und das Erkennen von Lernenden, welche in Schwierigkeiten geraten. Im Gegensatz zu den normalen vorgesehenen Rahmenbedingungen des Fernstudiums sind die Lehrpersonen selbst für die Betreuung verantwortlich, was ein Überdenken ihrer Doppelrolle erfordert.

Depuis plusieurs années, le Centre de langues de l'Université de Lausanne a développé, parallèlement aux cours traditionnels, une pratique d'accompagnement de l'apprentissage en autonomie. En plus de leur participation aux cours, les étudiants fréquentent ainsi l'Espace multimédia où ils bénéficient d'un environnement informatique permettant de structurer leurs habitudes de travail et de l'aide d'un tuteur à distance. Cet article a pour objectif de présenter les composants principaux du dispositif de soutien à l'apprentissage tel qu'il a été mis en place à l'Unil. Suit une description du rôle des tuteurs impliqués dans le processus, ainsi que les buts visés par ce type d'accompagnement. Enfin, la conclusion prendra la forme d'une réflexion sur l'évolution des pratiques des enseignants dans un tel contexte. L'expérience tentée à l'Unil, d'abord avec les étudiants d'allemand de la volée 2004-5 puis avec ceux des départements d'anglais, d'italien et d'espagnol, a demandé une année de préparation et l'intervention d'une enseignante et d'une ingénieure pédagogique. Partant de l'analyse des questionnaires d'évaluation émanant des usagers de l'Espace multimédia des années précédentes¹, ainsi que des constatations des enseignants chargés de la surveillance en salle, la démarche proposée reprend dans les grandes lignes les recommandations des travaux du Thematic Network Project in the Area of Languages 2 (TNP2) du Conseil européen des langues² sur les nouveaux environnements d'apprentissage. Elle a cependant dû être

adaptée aux contraintes techniques et aux ressources locales, dans la mesure où non seulement la salle elle-même et son équipement informatique mais aussi l'essentiel du matériel d'apprentissage préexistaient au projet. De plus, une démarche de formation et d'accompagnement des enseignants du Centre a été mise en place durant plusieurs mois, de manière à faciliter l'appropriation de la démarche et des outils.

Une telle démarche, qui a exigé la transformation des pratiques et des conceptions, de la part des enseignants comme du personnel administratif, doit être considérée comme un processus d'innovation complexe. Faisant chaque année l'objet d'évaluations, de corrections et de mises à jour, ses chances de succès dépendent largement d'une attention soutenue portée tant aux commentaires et expériences des tuteurs qu'à l'observation du travail des étudiants. En outre, il s'agit d'intégrer dans le développement du processus le fait que, comme tout processus d'innovation institutionnel, engouements personnels et résistances parfois difficilement prévisibles rendront chaotique le rythme d'adoption des nouvelles pratiques.

Il est à relever, dans ce contexte, que la maîtrise de l'informatique de loisirs par les écoliers et les gymnasiens influence leur attitude et a rapidement permis d'alléger les explications techniques encore indispensables au début de la phase pilote, tout en creusant l'écart déjà observé avec les étudiants plus âgés, et avec une partie des enseignants. Or, cette progression

rapide des aptitudes techniques chez les plus jeunes n'a aucune influence sur leurs conceptions de l'apprentissage des langues, dans laquelle l'autonomie semble n'avoir qu'une place extrêmement limitée.

Les composants du dispositif

Le Portfolio européen des langues - Avant d'opter pour la mise en place du dispositif actuel d'accompagnement de l'apprentissage en autonomie, le Centre de langues avait été impliqué dans le développement et l'adaptation du Portfolio européen des langues (PEL)³ pour le contexte universitaire. Cette étape a constitué un prérequis indispensable au concept développé dans les Espaces personnalisés de travail, dans la mesure où la légitimité et la pratique d'une approche basée sur la description des compétences et le fait de documenter ses progrès pouvaient être expliquées en classe. La familiarisation avec ces nouvelles habitudes de travail et le renforcement de la démarche dans chacun des lieux d'apprentissage – la classe et l'Espace multimédia – ont pour effet d'assurer une cohérence dans ce qui est attendu des apprenants, comme des enseignants d'ailleurs. Il convient cependant de préciser que le dispositif mis en œuvre n'est pas une simple version électronique du PEL; le classeur papier reste utilisé comme fil conducteur de la trajectoire de chaque étudiant, le journal d'apprentissage seul ayant été développé en version numérique, afin d'en faciliter la manipulation.

La salle de travail et la base de données des références – Parallèlement aux cours traditionnels, les étudiants de l'Unil travaillent individuellement à l'Espace multimédia, à raison d'une ou deux périodes hebdomadaires. Les résultats de ce travail font partie de l'évaluation de fin de semestre et sont nécessaires à l'obtention de crédits ECTS. La salle elle-même est équipée

de 22 ordinateurs, d'un serveur de CD-Rom et d'exercices audio, ainsi que d'une bibliothèque regroupant des ressources d'apprentissage et des ouvrages de référence dans toutes les langues enseignées au Centre. Au fil des années, les enseignants et assistants du Centre ont alimenté une base de données, actuellement riche de plus de 10'000 items, permettant une recherche multicritères par niveau, sujet, thème grammatical, contexte de communication, etc. Elle comporte à la fois des références d'exercices spécifiquement destinés au travail de la langue, des activités de type «apprendre à apprendre» et des idées pour soutenir le développement des compétences interculturelles. Une surveillance en salle est assurée par des enseignants ou du personnel technique, pour en assurer la gestion et le bon fonctionnement.

Les ESPA – Contrairement à la situation qui prévalait avant l'introduction du nouveau dispositif, les étudiants ne travaillent plus à partir de programmes d'exercices préalablement établis par les enseignants. Si de telles listes restent à disposition pour certains cas particuliers, l'entier de la démarche repose sur le développement progressif par les étudiants des capacités à identifier leurs propres besoins, à utiliser

la machine de recherche et à maîtriser l'environnement de travail. Le scénario d'accompagnement est déployé dans la plateforme d'apprentissage open source Moodle, enrichie d'un outil permettant la tenue d'un journal d'apprentissage. Chaque étudiant dispose d'un ESPA (Espace personnel d'apprentissage), dans lequel il trouve des propositions d'activités, peut garder trace de son travail et participer à des activités de discussion avec les autres membres de son groupe. Une partie des activités peut être réalisée depuis n'importe quel ordinateur connecté à Internet, tandis que les exercices de langue proprement dits, ainsi que l'accès aux CD-Rom, n'est possible qu'à partir de la salle multimédia.

Les activités d'apprentissage

Dans les ESPA, les étudiants sont réunis en deux niveaux, selon des modalités qui varient en fonction de la langue cible⁴, actuellement en 16 groupes d'une vingtaine de personnes en moyenne. Une fois la démarche bien ancrée, les étudiants disposent d'une grande liberté dans le choix de leurs activités et du soutien de leur tuteur à distance, alors que durant les premières semaines, l'encadrement est plus dirigé et vise les objectifs suivants:

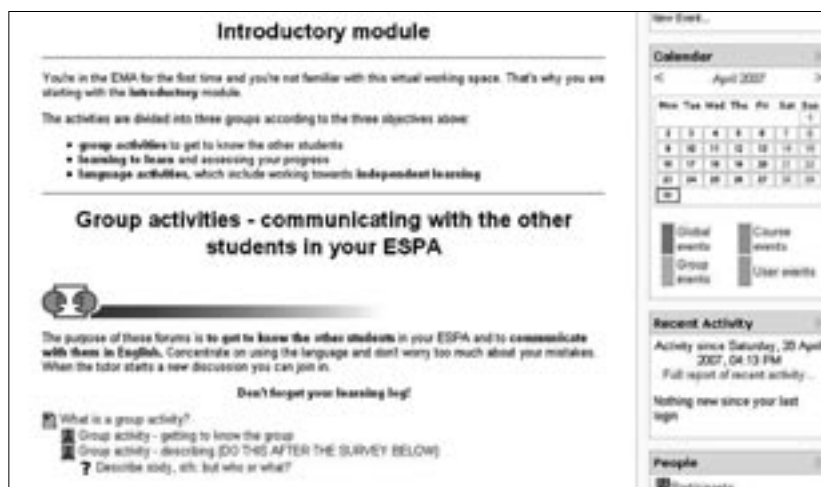


Figure 1: Ecran d'accueil d'un ESPA anglais.

- Découverte progressive du matériel d'apprentissage - exercices, cd-rom, machine de recherche, documents de référence, etc. - et des technologies disponibles.
- Développement d'habitudes de travail autonome à l'aide de l'usage systématique du Journal d'apprentissage en ligne, pour ancrer et documenter la démarche dont les principales étapes sont:
 - identifier un besoin, soit par le diagnostic d'une faiblesse soit par l'envie de développer de nouvelles compétences;
 - fixer un objectif à court terme, qui s'inscrive de manière cohérente dans un objectif à moyen terme plus général;
 - trouver une stratégie pour le travailler, ce qui repose notamment sur un usage réfléchi de la machine de recherche et des ses multiples propositions d'activités;
 - évaluer son propre travail, seul d'abord puis avec l'aide du tuteur si celui-ci repère un problème;
 - établir une stratégie de remédiation si nécessaire.
- Passage des exercices de découverte choisis par les tuteurs aux choix personnels.
- Participation à des activités de communication pseudo-authentiques, à la fois pour favoriser un usage spontané de la langue même chez les débutants, augmenter le sentiment d'immersion et diminuer l'impression d'isolement que ressentent les étudiants face à l'ordinateur auparavant.
- Sensibilisation aux enjeux et procédures de l'apprentissage en autonomie.

Le rôle des tuteurs

Le rôle des tuteurs dans ce dispositif mérite une attention particulière. Si l'objectif général de cette démarche est le développement de l'autonomie des étudiants en matière d'apprentissage des langues, force est de constater que la plupart d'entre eux en sont très éloignés lors de leur arrivée à l'Université. Les confronter sans transition à un nombre considérable de choix et à un travail sans encadrement cor-

respondrait à une erreur pédagogique majeure. Pour nombre d'étudiants, en effet, c'est l'importance et la pertinence mêmes de l'apprentissage en autonomie qu'il s'agit de faire découvrir. Les expériences passées ont largement prouvé que le travail solitaire face à un ordinateur n'est profitable que pour une petite proportion des apprenants, très motivés et intuitivement autonomes. Pour les autres, les évaluations des volées précédentes ont mis en évidence une perte rapide de la motivation, l'impression de perdre son temps à cause d'un travail anarchique et une grande frustration engendrée par la multitude des ressources et des possibilités. L'impression d'être livré à soi-même a été souvent mentionnée comme raison d'abandon ou de découragement.

Dans le dispositif actuel, le rôle des tuteurs a été pensé de façon à diminuer l'intensité de ces sentiments, tout en maintenant le rôle prépondérant du travail individuel. Le choix d'un tutorat à distance permet à la fois d'assurer le suivi du travail par un enseignant restant «en retrait», tout en facilitant l'organisation pratique de l'usage de l'Espace multimédia, du fait que les étudiants présents en salle n'ont pas besoin d'appartenir au même groupe. Leurs tâches se répartissent en trois types d'intervention:

Motivation – Chaque semaine ou lorsqu'il perçoit une baisse d'activité dans l'ESPA, le tuteur fera parvenir à son groupe un message, soit des encouragements, soit un rappel des activités en cours. Ces messages destinés à entretenir la motivation sont automatiquement transmis sur les emails personnels des étudiants, ce qui permet un contact même avec ceux qui ne se seraient pas connectés à l'ESPA depuis quelques temps.

Suivi des activités individuelles et du groupe – L'aspect le plus important du tutorat est probablement le suivi des progrès des étudiants. Son rôle est

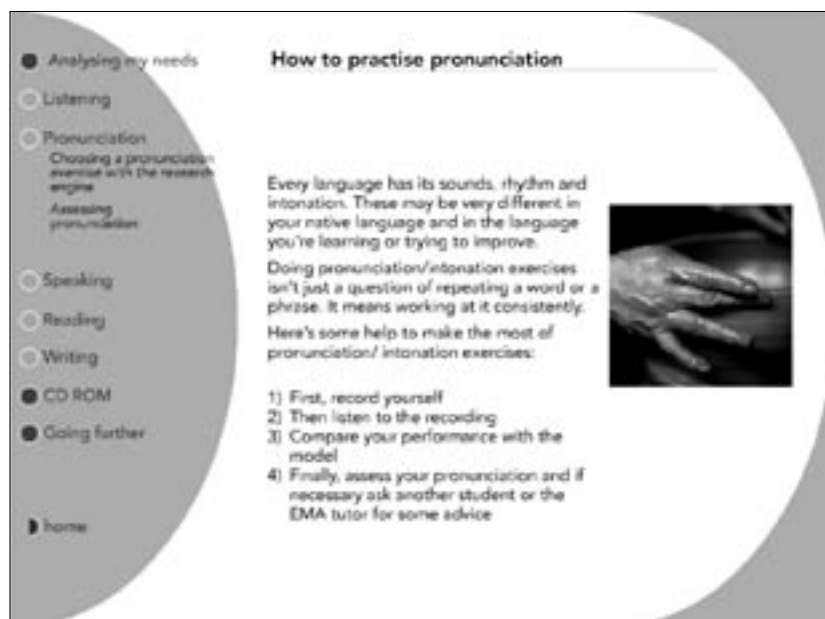


Figure 2: Accès aux explications.



Figure 3: Un outil de suivi important: le journal d'apprentissage.

primordial pour habituer l'apprenant à tenir un Journal d'apprentissage pour s'assurer de la maîtrise progressive du processus d'apprentissage en autonomie. L'outil développé à l'Unil donne au tuteur une vision d'ensemble de l'usage du Journal et permet l'ajout de commentaires. Ceux-ci peuvent être généraux et sont alors envoyés par email, ou spécifiques à un objectif. Dans ce dernier cas, seule une notification est envoyée par email, signalant à l'étudiant qu'il doit revenir à son journal pour lire en contexte les conseils du tuteur ou reprendre une activité.

Animation – Périodiquement, les tuteurs vont également initier des discussions de groupe, sur des thèmes prédéfinis ou selon leur propre choix. La fréquence et l'intensité de ces activités communes est laissées à la libre décision du tuteur, selon l'intérêt manifesté ou non par les participants.

Si la mise en place d'un tel dispositif exige assurément une claire volonté de la direction du Centre de langues, son succès repose pour une part non négligeable sur la capacité des enseignants impliqués à endosser le rôle de tuteur de manière adéquate, les fonctions qui leur sont dévolues ayant une tonalité tout à fait différente de ce qui est attendu d'eux en classe. Une réelle prise de conscience de ce

qui définit l'identité professionnelle de l'enseignant de langues est nécessaire, parallèlement à l'évolution des conceptions de l'étudiant en matière d'apprentissage. Le tuteur devra notamment prendre acte du fait qu'à son statut de «seul maître à bord» s'ajoute désormais un rôle relevant plus du conseil et de l'incitation que de la transmission de connaissances. Ce changement de posture prend du temps et demande à être légitimé par les pairs, certains enseignants s'inquiétant de la passivité apparente de leur fonction.

La position «en retrait» demandée aux enseignants dans le cadre de leur tutorat a pour but de laisser l'étudiant découvrir et développer ses compétences en matière d'apprentissage en autonomie. Cela signifie qu'il lui est reconnu le droit de ne pas être autonome au début de son parcours et que le rôle principal du tuteur est de l'accompagner vers une plus grande efficacité personnelle. Ce qui exige a priori que l'enseignant lui-même possède et reconnaisse de telles compétences. Une contradiction apparaît parfois à cet égard, dans la mesure où les enseignants n'ont généralement pas été formés eux-mêmes à l'apprentissage des langues en autonomie. Certains d'entre eux remettent d'ailleurs en question la pertinence de cet objectif, ce qui constitue une problématique excédant la présentation du dispositif lui-même.

Accepter les imprécisions, voire les fautes, comme une étape d'apprentissage permettant de développer des compétences complémentaires à la connaissance de la langue s'avère difficile à assumer pour une partie des enseignants. Il est donc particulièrement important de les préparer à ces fonctions, en assortissant la démarche d'un ancrage théorique solide. A l'Unil, c'est une enseignante en formation post-graduée qui a été chargée de sensibiliser ses collègues aux particularités de leurs nouvelles tâches, et une évolution des pratiques a pu être constatée dès l'accomplissement d'un cycle complet d'accompagnement. Enfin, on relèvera la situation parfois délicate dans laquelle se trouvent les tuteurs fraîchement acquis à leur rôle de tuteur lorsqu'il leur incombe de résister aux demandes des étudiants, lorsque ceux-ci ne perçoivent pas ou contestent l'importance de l'autonomie. L'existence d'une personne de référence habilitée à soutenir les tuteurs dans l'exercice de leur fonction est alors d'un grand secours.

Notes

¹ Les documents relatifs au projet et aux options de recherche développés par le Centre de langues peuvent être consultés à l'adresse suivante: www.unil.ch/cdl (lien «Projets et recherche»).

² TNP2, sous-groupe 2 «Nouveaux environnements éducatifs - l'espace d'apprentissage européen» - 2000-2003; Rapport de synthèse. Site du projet: <http://web.fu-berlin.de/elc/tnp2/index.html>.

³ Informations complémentaires: <http://web.fu-berlin.de/elc/portfolio/fr.html>

⁴ Les instructions du premier niveau sont en français, celle du deuxième en langue cible.

Nadia Spang Bovey

est ingénieure pédagogique à l'université de Lausanne (Suisse).

Daniel Ammann
Thomas Hermann
Zürich

Sich mit Medien an Fremdsprachen herantasten

Sempre più spesso i libri di testo sono corredati da esercizi da svolgere online o da materiali integrativi audio e video su CD-Rom o da scaricare, ma ci sono anche materiali non specificamente nati per l'insegnamento, utilizzabili però come materiali integrativi, sviluppati da case editrici specializzate nell'edutainment. Qui vengono presentati tre esempi per l'apprendimento dell'inglese per bambini e i vantaggi, dal punto di vista didattico, dell'apprendimento mediante giochi narrativi al computer: essi vanno però combinati con materiale cartaceo e inseriti in una programmazione che preveda il fissaggio di quanto appreso nel gioco interattivo e l'uso nella comunicazione in situazione reale. (red.)

Einleitung

Unterricht ist heute ohne Einsatz von Medienverbänden kaum mehr denkbar. Dies spiegeln auch neue Sprachlehrmittel wider, die zunehmend als Medienpakete konzipiert werden und neben Lehr- und Arbeitsbuch vielfältige Übungsmaterialien sowie Video- und Audiodokumente zur Bereicherung und Unterstützung des Lernprozesses anbieten. Seit einiger Zeit gehören auch Computeranwendungen auf CD-ROM oder Onlineaufgaben und Downloads im Internet zum Repertoire.

Neben solchen lehrmittelgebundenen Angeboten finden sich auf dem Markt auch Multimediaprodukte, die auf schulische und ausserschulische Nutzung zielen. Im Gegensatz zu eher lehrplanorientierten und auf bestimmte Jahrgangsstufen ausgerichteten Medien von Schulbuchverlagen wie Klett oder Cornelsen, haben sich Softwareverlage wie Tivola und Terzio auf Edutainmentangebote spezialisiert. Diese Titel werden zwar in erster Linie für den Freizeitmarkt produziert, eignen sich im Medienverbund jedoch auch in der Schule als Zusatzmaterial.¹

Lern- und Spielgeschichten

Zum einen handelt es sich bei diesem Marktsegment um didaktisierte, meist niederschwellige Programme, die auf spielerische Art und in Form einer Erzählung an eine Fremdsprache herantasten. Sie orientieren sich zwar explizit an Lernzielen, versprechen aber vor allem attraktive Handlungselemente und Spielfreude. Zur zweiten Kategorie zählen die so genannten Spielgeschichten, bei denen es sich vorwiegend um Adaptionen kinder-

literarischer Stoffe handelt. Für den Sprachunterricht ist dieses Format besonders dann interessant, wenn die Geschichte nicht nur auf Deutsch, sondern nach Bedarf auch in einer Fremdsprache gespielt werden kann.

Englisch mit Ritter Rost

Zu Ritter Rost und seinen Freunden gibt es bereits zahlreiche Materialien im Medienverbund wie Bücher, Kindermusicals, Audio-CDs, Klavierhefte und Spielgeschichten auf CD-ROM. Die beiden (in Kooperation mit dem Langenscheidt Verlag entstandenen) Lernsoftwareangebote in der Reihe *Englisch lernen mit Ritter Rost* knüpfen damit an eine ausgestaltete Geschichtenwelt an und setzen auf vertrautes Figurenpersonal.

In *The Rusty Movie* wird Ritter Rosts Burg als Kulisse für einen Hollywood-Film gebraucht. Vor dem Hintergrund der Dreharbeiten kommt es zwischen den Figuren immer wieder zu Konflikten, aus denen kleine Episoden mit thematischen Aufgaben entwickelt werden. In den verschiedenen Räumen der Burg treffen die Spieler/innen auf Musikvideos und Lernspiele, die sich bestimmten Wortschatzfeldern widmen (z. B. Begrüssungen, Farben, Lebensmittel, Wochentage).

In der zweiten Lerngeschichte, *The Rusty King*, bewirbt sich Ritter Rost um die frei gewordene Stelle des Königs von Wireland. Doch der Weg bis zur Krönungsfeier ist weit und erfordert sprachliches und spielerisches Geschick. Für jedes bestandene der neun Sprachlernspiele (zu Themen wie Bekleidung, Verkehrsmittel, Personenbeschreibung usw.) gibt es zur Belohnung ein Stück der königlichen Krone. Sechs poppige Musikvideos



Inhaltsübersichten für Lehrpersonen oder Eltern ordnen den Inhalt der CD-ROM nach Themen, Spielen und Wortgruppen.

Zu achten ist bei der Auswahl auf die Komplexität des Wortschatzes und grammatischer Strukturen sowie generell auf Verständlichkeit des Sprachmaterials. Da Bildergeschichten und Adaptionen populärer Werke der Kinderliteratur sich häufig an die gleiche Altersgruppe wie die Fremdsprachanfänger/innen richten, sind die Inhalte in Bezug auf narrative Struktur, Schwierigkeitsgrad sowie Artikulation, Intonation und Sprechtempo bereits auf ein kindliches Zielpublikum abgestimmt. Wie bei anderen visuellen und audiovisuellen Medien erleichtern die Illustrationen das Textverständnis und bieten damit wichtige Erschließungshilfen. Gelegentlich kommen auch eingeblendete Texttafeln zum Einsatz, die den gesprochenen Text zum Mitlesen farblich hervorheben und Sätze oder einzelne Wörter durch Anklicken wiederholen lassen. Der Wortschatz kann beispielsweise anhand der Illustrationen eingeführt und vertieft werden. So können Kopien aus dem Buch oder Screenshots aus dem Programm mit den fremdsprachlichen Vokabeln versehen, als Flashcards verwendet oder im Schulzimmer aufgehängt und zu Wortfeld-Postern kombiniert werden. Während des Spiels mit der CD-ROM können die Begriffe dann im thematischen Zusammenhang wiedererkannt und aktiviert werden.

zum Mitsingen lockern das spielerische Lernen auf.


Ein Wörterbuch mit rund 600 Begriffen ist einerseits alphabetisch angeordnet, lässt sich aber auch nach Spielen, Songs und Schauplätzen sortieren, so dass das Vokabular gezielt gelernt werden kann, etwa um einen Song besser zu verstehen.

Die Ritter-Rost-Lerngeschichten lassen sich analog zur Analyse von Spielgeschichten (vgl. Ammann/Hermann 2004) nach einem Kompetenzraster inventarisieren, wobei die Beschreibung der einzelnen Denk- und Geschicklichkeitsspiele zusätzlich um sprachdidaktische Aspekte erweitert wird.

Interaktive Bildergeschichten

Bei Spielgeschichten wechseln sich in der Regel narrative und interaktive Sequenzen ab. Die Spielerinnen und Spieler können bedingt den Fortgang der Geschichte beeinflussen und sich dabei in der fiktionalen Welt mehr oder weniger frei bewegen. Häufig sind die Charaktere bereits aus anderen Medien bekannt und spielen für die Identifikation und Motivation daher eine bedeutsame Rolle. Das Potenzial von Geschichten – vom einfachen Storytelling bis zu diversen *post-story activities* – lässt sich im Unterricht für vielfältige Lernanlässe nutzen (vgl. Bleyhl 2002).

Beispiel einer Spielanalyse

<i>Kategorie und Spieltyp</i>	<i>Spielverlauf und Aufgabenstellung</i>	<i>Sprachaspekt / Kommentar</i>
Denkspiel		
«Build your King» (Kombinationspiel)	Die Eigenschaften des gesuchten Königs werden vom Butler anhand von 12 Adjektiven beschrieben («he must be ...» <i>witty, clever, wealthy, bright, beautiful, polite, gentle, fearless, never sour, witty, strong, busy</i>). Diese Eigenschaften müssen den 12 porträtierten Figuren zugewiesen werden. Drei Fehlversuche pro Runde sind erlaubt.	<i>Eigenschaftswörter zur Charakterisierung des neuen Königs.</i>
	Einfach: Beim Berühren der Porträts beschreiben sich die Abgebildeten auf Deutsch, z. B. «Ich bin höflich». Schwer: Die Porträtierten geben keine sprachliche Hilfe, d.h., man muss alleine aufgrund der Mimik und einzelner Requisiten die zentrale Eigenschaft erraten.	Zwei Schwierigkeitsstufen.

Im Rahmen eines zweisemestrigen Forschungsmoduls an der Pädagogischen Hochschule Zürich haben im Sommer- und Wintersemester 2006–2007 die beiden Studentinnen Esther Forrer und Sabrina Sigrist je eine Spielgeschichte auf Einsatzmöglichkeiten im ungesteuerten Sprachenlernen untersucht.

Heidi – The Mountains Are Your Home



Die inhaltlich an Johanna Spyris Roman und grafisch an dessen japanischer Zeichentrickfilmadaption orientierte Spielgeschichte kann auf Deutsch, Französisch und Englisch gespielt werden. Die Geschichte wird in zwölf Sequenzen erzählt, dazwischen wird man als Spieler/in zum Suchen eines versteckten Spiels aufgefordert, das jeweils in zwei Schwierigkeitsstufen gespielt werden kann.

Das Spiel wurde in mehreren Sitzungen mit einem sechsjährigen Jungen ohne Englischkenntnisse getestet und in Form einer offenen, nicht-teilnehmenden Beobachtung evaluiert.

Dabei zeigte sich, dass vor allem Redewendungen, die wiederholt vorkommen, und häufig gebrauchte

Wörter wie «goat» und «flower», die im Spiel unmissverständlich visuell dargestellt sind, gelernt wurden. Funktionales Sprachverstehen und rezeptive Fähigkeiten können durch das Spiel angeregt werden. Produktive Fähigkeiten wie Aussprache und Schreiben oder Sprachreflexion spielen eine untergeordnete Rolle und müssen von einer Begleitperson angeregt werden.

Max Goes by Bus, Train and Ship

Die zweisprachige Spielgeschichte *Max fährt Bus, Bahn und Schiff* (Tivola 2006) richtet sich an Kinder im Alter von etwa 5 bis 8 Jahren und wird vom Verlag für einen ersten Kontakt mit der englischen Sprache angepriesen. Max und sein erfinderischer Onkel Pong sitzen gemütlich zu Hause, als sie ein Hilferuf des kranken Leuchtturmwärters erreicht. Vor Einbruch der Dunkelheit muss unbedingt die kaputte Glühbirne ersetzt werden.

Mit Hilfe der Spieler/innen fährt Max

nun allein mit dem Bus in die Stadt, besucht das Lampengeschäft, nimmt am Bahnhof nach weiteren Einkäufen den Zug zum Hafen und gelangt – sofern er alles auf seiner *shopping list* besorgt hat – in einem heiklen Lenkspiel per Boot zum Leuchtturm. Die als Suchspiel konzipierte Klick-Geschichte bietet neben eingebundenen Erzählpassagen kurze Dialoge, Lieder zum Mitsingen und lässt die Spieler/innen in typischen Alltagssituationen einfache Aufgaben (im Sinne des *task-based learning*) lösen.

Möchte man die CD-ROM mit Gewinn auch im Unterricht einsetzen, empfiehlt es sich jedoch, eigene didaktische Begleitmaterialien zu entwickeln. Mit geringem Aufwand können zum Beispiel aus Screenshots Bildkarten zu den Themenfeldern «Verkehr» und «Einkaufen» angefertigt und für weitere Sprach- und Spielaktivitäten genutzt werden. Selbst die Audiodateien auf der CD-ROM lassen sich auskoppeln und können so unabhängig vom Spiel für weiterführende Aufgaben verwendet werden.



Max hat eine Fahrkarte gekauft und fährt mit dem Zug zum Hafen. Die eingebundene Texttafel gibt einen Teil des Erzähltextes wieder. In der Menüleiste unten kann unter anderem die Sprache gewechselt werden.

Zu den Vorzügen des medienvermittelten Spracherwerbs mit narrativen Computerspielen zählen unter anderem, dass

- gleichzeitig verschiedene Wahrnehmungskanäle angesprochen werden
- Inhalte audiovisuell (Bewegtbild, Sprache, Musik, Geräusche) und in einem quasinatürlichen Kontext präsentiert werden, was sich verstärkend auf Aufmerksamkeit und Informationsverarbeitung auswirken kann
- sprachlicher Input auf spielerische Weise vermittelt wird und mit Eigenaktivität der Lernenden gekoppelt ist
- dank Interaktivität individuelle Lernwege und -tempi im Sinne eines binendifferenzierten Unterrichts möglich sind (entdeckendes Lernen)
- Kinder durch Geschichten emotional angesprochen und in ihrer Erfahrungs- und Fantasiewelt abgeholt werden (affektive Lernfaktoren, parasoziale Beziehungen zu Figuren, Medienverbund)
- Spiel und Rezeption am Computer zu zweit oder zu dritt möglich sind und somit verschiedene Sozial- und Lernformen gefördert werden können.

Fazit

Spielgeschichten und Lernspielsoftware lassen sich im Unterricht sehr gut im Medienverbund mit Printmedien einsetzen und bieten sich in Kombination mit anderen audiovisuellen oder auditiven Medien als Lernhilfen an. Beide hier vorgestellten Formate erzählen Geschichten und schaffen mit Denk- und Geschicklichkeitsspielen sowie Liedern und weiteren Materialien zusätzliche Anreize. Dialoge und Erzählsequenzen mit verschiedenen Sprecherstimmen simulieren dabei authentische Sprachsituationen und aktivieren durch die visuelle Zeige- und Situierungsfunktion der szenischen Bildfolgen natürliche Verwendungskontexte. Insbesondere die interaktiven Spielsituationen haben starken Aufforderungscharakter und koppeln Hörverstehen mit nichtsprachlichem Handeln, denn die Lernenden müssen in angemessener Weise auf Anweisungen reagieren und erhalten aufgrund ihrer Eingabe verstärkendes oder korrekatives Feedback.

Spielgeschichten und Lernsoftware-Angebote unterstützen hauptsächlich das rezeptive Sprachenlernen (Hörverstehen, Passivwortschatz, Leseverstehen). Ohne Vertiefung und Festigung des im Spiel erworbenen Wortschatzes dient dieser unter Umständen aber nur kurzfristig zur Erreichung des

Spielzieles. Auf der anderen Seite werden die Spieler/innen beiläufig mit Phonologie und Intonationsmustern der Zielsprache vertraut gemacht. Einzelne Wörter können im Spiel wiederholt aktiviert und in Verbindung mit dem Spielhandeln vielleicht automatisiert werden. Damit zusätzlich auch produktives Sprachhandeln gefördert wird, bedarf es unbedingt der didaktischen Einbettung in ein erweitertes Lernsetting, in welchem etwa Produkte aus dem Medienverbund für ergänzende Aktivitäten und situative Kommunikationsanlässe genutzt werden.

Anmerkung

¹ In einem internen Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Zürich befassten sich Daniel Ammann, Susan Gürber und Thomas Hermann mit dem Thema «Zweitspracherwerb in multimedialen Lernarrangements» und untersuchten Spielgeschichten und narrative Lernsoftware mit Blick auf den Englischunterricht in der Primarschule.

Bibliografie und Medien

Englisch lernen mit Ritter Rost. The Rusty Movie (2002). CD-ROM Win (95, 98, ME, XP), Mac (ab 8.1). München: Terzio. Für das Grundschulalter.

Englisch lernen mit Ritter Rost: The Rusty King. (2004). CD-ROM Win (98, ME, XP), Mac (ab

9.1; OS X ab 10.1). München: Terzio.

Zu beiden Geschichten liegen im Medienverbund Begleitbücher mit Hörspiel-CDs vor. Die Bilderbücher enthalten Musiknoten und bieten in einem Anhang Übersetzungen der Songtexte und ein komplettes Wörterverzeichnis an. Die zugehörigen Audio-CDs enthalten jeweils den gesamten Erzähltext und die Songs sowie Halbplaybackversionen aller Lieder.

Englisch mit Ritter Rost: The Rusty Movie (2002). Eine Lern-Geschichte mit viel Musik von Jörg Hilbert (Text und Zeichnungen) und Felix Janosa (Musik und Songs). Berlin u. München: Langenscheidt / München: Terzio.

Englisch mit Ritter Rost: The Rusty King (2004). Eine Lern-Geschichte mit viel Musik von Jörg Hilbert (Text und Zeichnungen) und Felix Janosa (Musik und Songs). Berlin u. München: Langenscheidt / München: Terzio.

Ausserdem gibt es für Kinder im ersten Englisch-Lernjahr ein Ritter-Rost-Kartenspiel sowie ein Mal- und Bastelbuch mit Denkaufgaben, Wörterverzeichnis und Aussprachehilfen (www.langenscheidt.de/special_ritterrost).

Heidi: Deine Welt sind die Berge (2004). CD-ROM Win (98, ME, 2000, XP), Mac (ab 8.6, OS X). Deutsch, Englisch und Französisch. Berlin: Tivola.

Max fährt Bus, Bahn und Schiff (2006). CD-ROM Win (98, ME, 2000, XP), Mac (OS 9.2, OS X). Deutsch und Englisch. Berlin: Tivola.

Ammann, D. & Hermann, Th. (2004). *Klicken, lesen und spielend lernen: Interaktive Spielgeschichten für Kinder*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Bleyhl, W. Hrsg. (2002). *Fremdsprachen in der Grundschule: Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover: Schroedel.

Böcking, S. & Ritterfeld, U. (Feb. 2006). Alles «gaga» oder was? Zum Einfluss elektronischer Medien auf den Spracherwerb. *Merz: Zeitschrift für medienpädagogik 1*, 33–38.

Ritterfeld, U. (2000). Welchen und wieviel Input braucht das Kind? *Sprachentwicklung*. Enzyklopädie der Psychologie, Band C III/3. Hrsg. v. Hannelore Grimm (pp. 403–432). Göttingen: Hogrefe.

Daniel Ammann

ist Anglist und Medienpädagoge. Er arbeitet als Dozent im Fachbereich Medienbildung sowie im Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Thomas Hermann

ist Anglist und Medienpädagoge. Er arbeitet als Dozent im Fachbereich Medienbildung sowie in der Forschungsgruppe BildMedienBildung der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Elena Boldrini
Giorgio Comi
Lugano

Tedesco ONLINE

Un progetto di formazione *blended* per l'apprendimento del tedesco L2

1. Tedesco L2 ONLINE

Il progetto "Tedesco ONLINE" rientra nel quadro delle attività di sviluppo dello IUFFP, ed è stato concepito – su iniziativa di alcuni docenti – presso la Scuola Professionale Artigianale e Industriale di Mendrisio (SPAI). L'obiettivo è quello di creare un dispositivo di formazione per l'apprendimento del tedesco come lingua seconda per principianti, per quegli allievi, in particolare stranieri, che nelle scuole medie inferiori non hanno studiato tedesco come L2, e per il sostegno e potenziamento di quegli allievi che affrontano lo studio del tedesco nel percorso di Maturità Professionale. Più in generale il progetto è aperto a tutti i ragazzi interessati della sede (attualmente circa 30 apprendisti) che abbisognano di un sostegno nell'apprendimento. La base è costituita dai descrittori di competenze relativi al livello A1 del Quadro Europeo di Riferimento.

Considerato il carattere facoltativo, ma al contempo centrale dell'offerta, essa

è stata concepita secondo le modalità di una formazione che prevede incontri in presenza ed attività formative a distanza, secondo il modello di formazione *blended* (mista), sfruttando le potenzialità di una piattaforma online per la formazione (essa è dotata di funzioni specifiche per upload dei materiali, per la gestione delle unità formative e della struttura del corso) e la comunicazione (essa include strumenti comunicativi sincroni – come la chat - ed asincroni – come il forum –), anch'essi elaborati presso lo IUFFP di Lugano. Il progetto dunque ha la duplice valenza di sviluppare competenze nell'uso delle TIC (approfondite nel corso del progetto anche dai docenti stessi) e nella didattica delle lingue straniere (L2), entrambi individuate come obiettivi "chiave" all'interno della formazione professionale.

L'utilizzo della piattaforma a disposizione³ ha permesso la creazione di un percorso formativo sul modello modulare, composto di nove unità formative a contenuto tematico, corredate da do-

cumenti, attività da svolgere, esercizi e approfondimenti sui temi proposti che favoriscano l'attivazione dell'allievo, e questo su tre assi principali:

- a) l'attivazione di una logica pragmatica e orientata all'azione integra e supera una prospettiva teorica e centrata sulla trasmissione delle strutture grammaticali e morfosintattiche;
- b) l'attivazione di una logica *multimediale*, imperniata sull'utilizzo di materiali didattici di vario genere (testuale, audio, video), proponendo di volta in volta una diversa combinazione dei diversi canali;
- c) l'attivazione di una logica *multi-competenza*. Essa è da considerare come la diretta conseguenza della multimedialità, come modalità che permette di volta in volta la messa in atto di competenze differenti (attive e passive), strettamente disciplinari e più ampiamente comunicative (uso del forum, della chat, ...).

L'esperienza-pilota svoltasi nel corso dell'anno scolastico 06-07 si propone ora il perfezionamento verso un'impostazione sempre più aderente alle direttive del portfolio europeo delle lingue. Inoltre ci si propone il coinvolgimento di apprendisti di diverse aree professionali e lo sviluppo di esperienze simili all'interno della sede scolastica stessa, incentrate però su discipline differenti.

2. L'impatto delle tecnologie

L'impatto delle tecnologie applicate alla formazione professionale assume una rilevanza che supera le problematiche organizzative e tecniche, pur rimanendo di centrale importanza

ICT e formazione professionale

L'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale di Lugano (IUFFP) si occupa da parecchi anni della formazione pedagogica di base e dell'aggiornamento dei docenti operanti nel settore professionale. Una particolare rilevanza assumono tutte quelle attività di ricerca e sviluppo connesse con l'introduzione delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, o ICT, *Information and Communication Technologies*) e con la riflessione attorno a questa stessa implementazione. Le linee guida poste dalla Legge sulla Formazione Professionale – entrata in vigore nel 2004 – che incoraggia la messa in atto di progetti (art.1; art.4) e dalla più recente "Strategia del Consiglio Federale Svizzero per una Società dell'Informazione" del gennaio 2006, indicano che "l'impiego delle TIC sul piano tecnico, ma ancor di più su quello contenutistico, deve essere considerato una componente fondamentale a tutti i livelli d'istruzione. I provvedimenti nel campo della formazione TIC devono avere effetti a lungo termine in quanto dovrebbero trasmettere competenze durature." (p.9)¹.

Il *Team ICT* dello IUFFP sviluppa e accompagna progetti che implementino l'uso delle TIC nella progettazione pedagogico-didattica e nella parallela e costante riflessione.

Figura 1. La home page del corso Tedesco ONLINE.



per assicurare quella qualità didattica necessaria ad ogni esperienza d'innovazione scolastica, e per inserirsi negli "spazi" comunicativo-relazionali, formativi, professionali e personali.

L'opportunità di operare, in parte, in un contesto virtuale, favorisce l'integrazione, nel compito formativo, dei formatori aziendali, dei genitori e di quelle figure, reali e virtuali, che l'allievo incontra nel corso della sua giornata, sia sul territorio concreto sia nel web. Nuove forme di lavoro prendono forma, permettendo di rivedere, riascoltare, ripetere, tramite la piattaforma resa disponibile dal lavoro delle/degli insegnanti coinvolte/i. Nuove forme d'interazione a distanza incentrate sull'attività dell'allievo sono favorite dalla funzione di caricamento di elaborati (*upload*) e dai contesti di chat e forum (Comi, 2006a).

L'apprendimento della lingua sembra essere un ambito didattico privilegiato, che potrà trarre molti benefici dall'utilizzo ragionato di strumenti di comunicazione a distanza. Altre esperienze sono peraltro in corso e così, nel progetto Förderkurs Deutsch e nel progetto Good Pr@ctice, sviluppati in collaborazione con le Scuole secondarie e professionali di Poschiavo, si attuano modelli di lavoro e di comunicazione basati sulla mede-

sima riflessione didattica, integrando in parte forme di comunicazione sincrona scritta e orale, tramite l'utilizzo di un software di *webconference*. Una didattica specifica dell'insegnamento supportato dalle TIC e dal multimedia, nella presenza e nella distanza, prende corpo in modo concreto nel corso di ognuna di queste esperienze, indicando vie percorribili anche per l'insegnamento di altre discipline (Comi, 2006b).

Note

¹ È da rilevare che non solo a livello svizzero, ma più ampiamente a livello europeo, la riflessione attorno alla centralità dell'uso delle TIC come una *key/core skill* si è particolarmente sviluppata a partire soprattutto dalla Strategia di Lisbona (2000), attuata in un Objectives Report per la politica dell'educazione europea che segnala i seguenti obiettivi primari legati alle ICT: "1.1 Improve the training and the education of the teachers and trainers; 1.2 Develop the competences for the Knowledge society; 1.3 Assure the ICTs access to everybody" (European Council, 2001, p.8). EifEL (European Institute for E-Learning) considera le TIC non solo strumenti per la comunicazione ma anche "Knowledge, Information and Learning Technologies (KILT)" necessarie per offrire un insegnamento di alta qualità e per creare opportunità di apprendimento che possano favorire lo sviluppo in tutti gli allievi delle loro abilità. (EifEL, p.4).

² In modo particolare abbiamo analizzato le pratiche e la professionalità del formatore che utilizza nel ICT nella didattica; tra gli altri, in

Cattaneo & Boldrini (2007).

³ Il lettore ha la possibilità di visitarne alcuni moduli visitandola all'indirizzo <http://www.ssig.ch/online>

Bibliografia

- Assemblea Federale della Confederazione Svizzera (2002). *Legge sulla Formazione Professionale (LFP)*, pp.4557-4586.
- Ufficio Federale della Comunicazione (2006), *Strategia del Consiglio Federale Svizzero per una Società dell'Informazione*.
- Cattaneo, A., & Boldrini, E. (2007). *ICT... Innovazione, Competenze, Tecnologie*. Roma: Carocci.
- Comi, G. (2006a). Le ICT nella formazione dei formatori: progetti nelle scuole professionali svizzere. *WBT.it*.
- Comi, G. (2006b). Artefacts multimédia et didactique de la formation professionnelle. In L.-O. Pochon, E. Bruillard & A. Maréchal (Eds.), *Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles* (pp. 297-302). Paris-Neuchâtel: INRP and IRDP.
- EifEL (2006). *The eLearning Competency Framework for Teachers and Trainers. Produced by TNet TWG2*.
- European Council, *The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems*, report from the Education Council to European Council 5980/01 EDUC 23, Brussels 14.02.2001.

Elena Boldrini

è collaboratrice scientifica all'interno del Dipartimento Ricerca e Sviluppo dello IUFFP di Lugano. Si occupa in particolare delle questioni relative all'implementazione delle TIC nella didattica della formazione professionale e delle ricadute sul ruolo e profilo del formatore, nonché di studiare i mutamenti degli attuali profili professionali, all'interno della riforma delle Ordinanze della Formazione Professionale.

Giorgio Comi

è collaboratore del Dipartimento della formazione dello IUFFP di Lugano e, all'interno del Dipartimento Ricerca e Sviluppo, si occupa della didattica delle ICT e dell'uso dei media. In particolare si occupa di progetti di innovazione in ambito professionale e di formazione dei formatori nei contesti scolastici e aziendali.

Hans Schütz
Winterthur

Erfahrungen mit mediengestütztem (Fremd)Sprachunterricht

L'entusiasmo originario di qualche anno fa per le possibilità di apprendimento supportate da mezzi digitali ha lasciato il posto ad un confronto differenziato che permette ora di valutare sistematicamente ed empiricamente le diverse forme di insegnamento-apprendimento basate sulle TIC. L'articolo presenta un'analisi del software "Perfect English Practice" (PEP) sviluppato presso la Scuola universitaria professionale di Winterthur.

CD-ROM PEP (*Perfect English Practice*)

Perfect English Practice oder kurz PEP: So heißt die Software, die von einem Anglisten- und Anglistinnen-Team an der Zürcher Hochschule Winterthur (ZHW) entwickelt wurde¹. Da mit der Einführung des Frühenglischen auf Primarschulstufe in der Schweiz nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch Lehrkräfte für ein neues Schulfach lernen, wurde PEP ursprünglich als Teil eines Englischlernprogramms für Lehrpersonen an Primarschulen konzipiert, welches Aus- und Weiterbildung in Sprachkursen mit interaktivem Lernen am Computer verbindet.

Jede der zwei CD-ROMs (die eine auf Level B2, die andere auf Level C1) ist in zehn Themenfelder unterteilt. Bei den Themen handelt es sich um Oberbegriffe wie beispielsweise "Celebrations", also Feste oder Feiern wie etwa "Halloween", die im englischsprachigen Kulturraum verankert sind. Die CD-ROM bietet für jedes dieser Themen jeweils fünf Sprachkompetenzfelder ("Skills") an: "Language in Use", "Listening", "Reading", "Writing" und "Pronunciation and Classroom Language". Für jede dieser Sprachfertigkeiten kann der Benutzer eine Reihe von Übungen abrufen, die es erlauben, bestimmte grammatikalische Strukturen zu vertiefen, Hörfähigkeiten zu verbessern oder Aussprache zu kontrollieren.

Den Lernenden bietet sich die Möglichkeit, entweder linear vorzugehen, also zu jedem Thema und Unterthema dieselben Übungstypen zu lösen oder aber eine eigene Abfolge zu wählen. Das Programm erlaubt den Zugriff auf verschiedenen Wegen, über ein Themenfeld, ein Kompetenzfeld oder

über grammatikalische Begriffe (z.B. Conditionals).

Die Lernziele von PEP werden in Bezug zu den sechs Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)² gesetzt. Am Ende jeder Sitzung errechnet das Programm einen Score, mit welchem der Lernerfolg mittels Kann-Beschreibungen (*can-do statements*) überprüft werden kann. Diese stellen, ausgehend von der schweizerischen Version des Europäischen Sprachenportfolios³, gängige Lernbedürfnisse und -ziele der Primarschullehrkräfte dar. Die CD-ROMs nutzen zudem die Möglichkeiten des Internets und bieten kleine weiterführende Recherche-Aufgaben im World Wide Web an.

Mediengestütztes Lernen oder Präsenzunterricht?

Nachdem PEP ursprünglich für Primarlehrkräfte konzipiert wurde, scheint das Programm gemäß Aussage verschiedener Benutzerinnen und Benutzer⁴ vor allem auch als Programm für individuelles, den eigenen Bedürfnissen angepasstes Auffrischen von bestimmten grammatikalischen Strukturen und Wortschatzfeldern zum Einsatz zu kommen. Geschätzt werden sowohl die Möglichkeiten des individualisierten, multimedialen, entdeckenden und interaktiven Lernens wie auch die Programmfunktionen Selbstkontrolle und Wiederholbarkeit. Andererseits wird klar, dass unter Primarschullehrkräften, die Englisch unterrichten, rein virtuelles Fremdsprachenlernen kritisch diskutiert wird. So wird etwa moniert, dass die objektiven Vorteile des e-learning (größere räumliche und zeitliche

Unabhängigkeit, mehr Raum zur Interaktion beim Lernen), sich gleichzeitig als subjektive Nachteile erweisen auf Grund von Grenzen, die traditionelle Lernbiografien setzen.

So scheint es, dass die Erwartungen der Primarschullehrkräfte an PEP stark geprägt werden durch ihre schulischen Erfahrungen mit klaren Raum-Zeit-Einteilungen und vorgegebenen Inhalten. Die Erwartungen an die Lernumgebung, der persönliche Kontakt zu anderen Teilnehmerinnen, die Meinung, wie gelernt werden muss und welche Rolle dabei die Kursleiterinnen und Kursleiter spielen sollen, mögen Hinderungsgründe sein, um aus dem traditionellen Kursraum hin zu blended learning- Arrangements mit größerer Selbststeuerung zu wechseln.

Der Weg vom vertrauten Klassenzimmer in einen unbekanntem virtuellen Raum ist somit auch ein Sprung ins Ungewisse. Eine informelle kurze Umfrage unter Lehrpersonen, die an der Primarschule Englisch unterrichten, hat gezeigt, dass die meisten online-Kurse ohne Präsenzunterricht ablehnen, sich jedoch eine Mischform aus beiden für zukünftige Ausbildungen durchaus vorstellen können. Mit der Einführung neuer Lehr- und Lernformen im Fremdsprachenunterricht kommt es zwangsläufig zu einer Veränderung der Lernumgebung durch die Kombination von Lernmöglichkeiten in einem Lernarrangement, deren verbindendes Kernstück normalerweise eine oder mehrere Präsenzphasen im Kursraum ist⁵.

Positive Aspekte des selbstgesteuerten Lernens mit der CD-ROM

Was an PEP übereinstimmend geschätzt wird, ist, dass die gezielte Schulung sprachlicher Teilfertigkeiten (mit den Schwerpunkten Language in Use, Lese- und Hörverstehen) mit handlungsorientierten Aufgaben verknüpft wird. Die Schulung fremd-

sprachlicher Teilkompetenzen (z.B. die Entwicklung von Lesestrategien, Wortschatzerweiterung etc.) wird auf motivierende Weise mit interkulturellem Lernen und dem Erwerb landeskundlichen Wissens verknüpft. Während herkömmliche Informationsträger an Modalitäten wie Bild, Ton, graphischen Zeichen, festhalten, können Informationen in digitalisierter Form gespeichert und bei Bedarf auch wieder in Text, Bilder oder Ton zurückverwandelt werden. Der Aspekt von Multimedialität ist aus pädagogischer Sicht von Interesse, da mehrere Sinne gleichzeitig angesprochen werden, was wiederum die Lerneffizienz zu steigern vermag.

Positiv bewertet wird auch, dass Informationen und Daten über Rechnernetze und Server transportiert und dort gespeichert oder aber auf Datenträger ausgelagert werden können. Neue Technologien machen eine praktisch unbegrenzte Informationsmenge und -vielfalt in den unterschiedlichsten Modalitäten zugänglich und weisen ein großes Potential an Lernressourcen auf, da Inhalte in Netzen oder auf CD-Rom aktueller und authentischer sind und schneller als Printmedien aktualisiert werden können. Die Interaktivität im Lernprozess ist zudem gewährleistet,

da das Programm auf Eingabe des Benutzers in flexibler Weise reagiert und ein über die Technik vermittelter Diskurs zwischen Sprachlerner und Computer möglich macht. Die herkömmliche Linearität zwischen Aufbereitung von Wissen und Informationen wird durch die Hypertextualität aufgehoben, was einen neuen Zugang zu unterschiedlichen Informationen auf verschiedenen Ebenen durch die Verknüpfung von Bild-, Text- und Tondokumenten eröffnet. Daraus entstehen wiederum neue Formen der Wissenserarbeitung und Lernen kann über flexible Zugänge zu Aufgabenstellungen und Lösungswegen vielschichtiger gestaltet werden. Diese Form des Medienverbundes ermöglicht konstruktivistisches Lernen.

Möglichkeit des Informellen Lernens

Was von den Primarschullehrkräften an PEP ebenfalls als positiv taxiert wird, ist der Aspekt des „Informellen Lernens“⁶, die Möglichkeit also, nicht nur in Fortbildungskursen, sondern auch individuell außerhalb von Lehrveranstaltungen oder beim Surfen im Internet zu lernen. Bei der Betrachtung



Naval Ordnance Research Calculator (NORC) (1954)

informeller Lernprozesse sind immer mindestens zwei Perspektiven einzunehmen: Eine Perspektive geht von der lernenden Person aus, die die Initiative übernimmt und sich neue Inhalte und Zusammenhänge erschließt und eigenen Fragen nachgeht. Die andere Perspektive betrifft die Lernumgebung, die einen wesentlichen Einfluss auf die Entstehung von Fragen hat, denen Lernende nachgehen. Die Europäische Kommission verbindet mit ihrer Definition des informellen Lernens beide Aspekte⁷, wobei die Dreiteilung des Lernens umstritten ist⁸:

Formales Lernen:

Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht der Lernenden zielgerichtet.

Nichtformales Lernen:

Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.

Informelles Lernen:

Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder inzidentell/beiläufig).

Desiderate

Zusätzlich zu den von den Primarschullehrkräften als lernerziebig eingestuften gesteuerten Einsetz- und Zuordnungsübungen wären umfangreichere Recherche-Aufgaben, bei

denen vorgegebene Internet-Adressen benutzt werden, bis hin zu Unterrichtsprojekten, die zu explorativem Lernen herausfordern, wünschenswert. Der didaktisch aufbereitete (z.B. durch zusätzliche Worterläuterungen) und strukturierte Zugriff auf ein aktualisier- und erweiterbares Angebot an authentischen Lese- und Hörtexten durch Links zu bestimmten Web-Sites würde gezieltes Weiterrecherchieren und entdeckendes Lernen zusätzlich anregen. Verschiedentlich wurde von den auf didaktisch-methodische Fragen sensibilisierten Primarschullehrkräften auch die Möglichkeit des "Tutoring" durch eine Lehrkraft via Netzkommunikation und der persönliche Informationsaustausch zwischen den Programm Benutzern durch E-Mail, in Diskussionsforen etc. erwähnt. Texteingaben wie summaries oder commentaries, die sich von Computerprogrammen nicht angemessen auswerten lassen, könnten so von Tutoren differenziert beantwortet werden.

Der Vorzug einer Internet-gestützten Betreuung würde nach Aussagen der mit PEP vertrauten Lehrpersonen vor allem darin liegen, dass ein Tutor mehrere Lernende betreuen kann, die das Sprachlernprogramm zu unterschiedlichen Zeiten an unterschiedlichen Standorten nutzen ohne auf ein individualisiertes Feedback verzichten zu müssen. In institutionalisierten Lernsituationen mit Präsenzpflicht kommen die Vorteile solcher Hybrid-Lösungen natürlich nicht zum Tragen, während im Bereich der Lehrerfortbildung die flexible Nutzbarkeit von Lernangeboten ein wichtiges Kriterium ist.

Mehrwert von mediengestütztem Sprachenlernen

Von qualifizierten Lehrkräften gut geplantes und umgesetztes mediengestütztes Sprachenlernen bietet gegenüber dem herkömmlichen Sprachunterricht eine erhöhte Flexibilität

im Hinblick auf Ort, Zeit, Geschwindigkeit und Intensität des Lernens. Es ermöglicht selbst gesteuertes, multimediales, interaktives, entdeckendes und kooperatives Lernen, verlangt von den Studierenden aber auch einen hohen Grad an Selbstorganisation und Motivation, und setzt nicht zuletzt gut entwickelte Lernstrategien sowie ein gewisses Interesse an neuen Medien und Offenheit gegenüber innovativen Lernkonzepten voraus. Entscheidend ist und bleibt, dass das didaktische Konzept von mediengestütztem Sprachunterricht professionell geplant und fachgemäß umgesetzt wird.

Anmerkungen

¹ Das Projekt wurde 2005 abgeschlossen. Siehe auch www.klett-pep.ch

² Englische Version siehe http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp#TopOfPage

³ Siehe <http://www.sprachenportfolio.ch/pdfs/english.pdf>

⁴ Das Projektteam pflegt mit einer kleinen Gruppe von Primarschullehrkräften der Schulgemeinden Dietikon und Winterthur seit der Entwicklungsphase des Produkts Kontakt.

⁵ Beran M. (2003). e-learning und selbstgesteuertes Lernen – Erfahrungen aus der Praxis für die Praxis. In *Selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen*. Berlin.

⁶ s.a. Gaiser, B., Panke, S. & Draheim, S. (2006). In K. Meißner & M. Engelen (Hrsg.), *Virtuelle Gemeinschaften und Neue Medien. Proceedings GeNeMe 2006, 9. Workshop Gemeinschaften in Neuen Medien* (pp. 63-74). Dresden: TUDpress.

⁷ Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales: Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. November 2001.

⁸ Overwien, B. (2005). *Informal Learning and the Role of Social Movements*. Frankfurt/Main.

Hans Schütz

ist Dozent für Englisch und Projektkoordinator am Institut für Sprache in Beruf und Bildung der Zürcher Hochschule Winterthur.

Susanne Krauß
Canterbury
Sabine Jentges
Marburg

Landes-Netz-Kunde

Ein Modell zur Integration neuer Medien in die DaF-Lehrpersonen-Ausbildung

The following article presents the project „Landes-Netz-Kunde“ (cultural studies and the internet in german as a foreign language - GFL), which evolved out of the Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)-funded project “Studierplatz Sprachen” (authoring tools for languages). “Landes-Netz-Kunde” has been tested at the Philipps-University of Marburg for the past five years and is aimed at students in teacher-training. After having designed own teaching material in prior classes such as literature and/or cultural studies, the students learn how to sensibly use the internet as a tool to develop new material and then publish this material online. The project features the acquisition of a critical and autonomous use of the internet as well as how to develop own interactive material for the internet. The online material is tested and contributes to a pool of material for GFL-teachers that is available online at no cost.

1. Landes-Netz-Kunde

Landes-Netz-Kunde steht für Landeskunde bzw. Landeskundliches im Netz, also im Internet. Hierbei handelt es sich um einen unter <http://online-media.uni-marburg.de/germanistik/daf/> frei zugänglichen Pool didaktisierter und interaktiver Materialien für DaF-Lehrpersonen und DaF-Lerner. Für beide Zielgruppen beinhalten die jeweiligen Einheiten Hinweise zur Arbeit mit diesen. Die Einheiten sind v.a. als Selbstlernmaterial, das in betreuter Form eingesetzt werden kann, konzipiert, aber auch ein Einsatz im Selbststudium ist denkbar, insbesondere, wenn eine Einführung zur Arbeit mit dem Material stattgefunden hat.

1.1 DaF in Marburg

Die DaF-Abteilung bietet eine universitäre Ausbildung für DaF-/DaZ-Lehrpersonen in verschiedenen Studiengängen (u.a. Erweiterungsfach Lehramt (Sekundarstufe II), Nebenfach zu Diplom-Pädagogik, Berufspraxis im germanistischen BA-Studium, Masterstudiengang DaF) an. Darüber hinaus ist die Abteilung in verschiedene Austauschprogramme mit Partneruniversitäten (u.a. FuJen-Universität, Taipeh (Taiwan), PCNU, Beijing (China), Tenri-Universität (Japan)) involviert und betreut die jeweiligen Austauschstudierenden und somit DaF-Lernenden während ihres Aufenthaltes in Marburg.

1.2 Landeskunde und Internet

In den genannten DaF-Studiengängen ist das Absolvieren mindestens dreier Lehrveranstaltungen aus dem Bereich

Landes- und Kulturkunde vorgesehen. Üblicherweise sind das jeweils eine seminaristische Lehrveranstaltung zur Landeskunde- und fremdsprachigen Literaturdidaktik, in denen von den Studierenden für nicht-computergestützten Präsenzunterricht Unterrichtsmaterialien produziert werden. Das erfolgreiche Absolvieren dieser beiden Lehrveranstaltungen ist Voraussetzung für den Besuch der dritten, die sich mit Landeskunde und dem Einsatz des Internets beschäftigt. Dass das Internet aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen und deren Aktualität sehr gut im Landeskundeunterricht eingesetzt werden kann, muss nicht näher erläutert werden. Insbesondere für aktuelle und authentische Materialien sind die im Netz verfügbaren Texte, Bilder und teilweise Videos zu einer unverzichtbaren Quelle geworden. Jedoch ist eine ausreichende Medienkompetenz notwendig, um aus der erschlagenden Fülle von Material authentische Quellen auswählen und diese auf ihre Einsatzmöglichkeiten im Sprachunterricht einschätzen zu können. Daher beginnen wir das dem Projekt zu Grunde liegende Seminar damit, die Vertrautheit der Studierenden mit diesem Medium einzuschätzen. Dabei zeigt sich immer wieder, dass das Internet, wenn überhaupt, nur selten für die Unterrichtsvorbereitung genutzt wird und auch die allgemeine Medienkompetenz rein rezeptiv bleibt. V.a. in Bezug auf Verständnis für einfache Programmiervariablen weist eine mit diesen Medien aufgewachsene Generation noch starke Lücken auf. Nach einer Befragung der Computer- und Internetnutzung sowie spezieller Programmen er-

stellen die Studierenden daher in unserem Seminar in Gruppenarbeit Bewertungen zu verschiedenen vorher ausgewählten Internetseiten in Bezug auf Glaubwürdigkeit, Richtigkeit, Anwenderfreundlichkeit, sprachliches Niveau, didaktische Umsetzung etc. Diese Kriterien werden gemeinsam diskutiert und sollen auf die später selbst zu erstellenden Unterrichtsmaterialien angewendet werden. Im Mittelpunkt dieser Veranstaltung steht also neben einer Vermittlung von Suchstrategien und Beurteilungskriterien die Produktion eigener Lerneinheiten, die nach Erprobung, Evaluation und daraus resultierender Überarbeitung auf den Marburger Landes-Netz-Kunde-Seiten als frei zugänglicher (Selbstlern)materialien-Pool für DaF-Lehrpersonen und DaF-Lerner zur Verfügung gestellt werden. Bisher konnten 17 Lerneinheiten online bereitgestellt werden, weitere 11 sind in Arbeit.

Die einzelnen Schritte zur Erstellung dieser Materialien sehen wie folgt aus:

1. Medienkompetenz, Suchstrategien, Beurteilungskriterien
2. Daraus resultierend die Überprüfung der Eignung der in den vorherigen Seminaren produzierten Lehrmaterialien für eine Umsetzung als Online-Material
3. Auswahl umzusetzender Materialien und Gruppenfindungsprozess
4. Einführung in die Arbeit mit verwendeten Autorentools
5. Arbeit an der Online-Material-Erstellung (Umsetzung von Übungen, Erstellen von Illustrationen, eines Glossars bzw. einer Vokabelliste usw.) innerhalb und außerhalb des Präsenzunterrichts
6. Präsentation der Einheiten im Plenum und Erprobung durch dieses
7. Überarbeitung bzw. Weiterentwicklung der Einheiten basierend auf dem ersten Plenumsfeedback
8. Erprobung der Einheiten mit DaF-Lernenden (i.d.R. im Rahmen des

Unterrichts unserer Austauschgruppen) und anschließende Evaluation durch diese

9. Zweite Überarbeitungsphase basierend auf dem Feedback der Lernenden
10. Bereitstellung der (vorläufigen) Endversion im Internet

Angemerkt sei hier, dass die Realisierung all dieser Schritte meist einen semesterübergreifenden Zeitraum erfordert. Dennoch sind die allermeisten unserer Studierenden, insbesondere nach der Erprobung der eigenen Einheiten in einer Lerngruppe, motiviert, auch über das Ende der eigentlichen Lehrveranstaltung hinaus weiter an einer Optimierung der Materialien zu arbeiten. Ein durchaus positiver Nebeneffekt hierbei ist, dass die von uns betreuten Austauschstudierenden durch die angeleitete Arbeit mit den zu erprobenden Einheiten die Landes-Netz-Kunde-Materialien und deren Funktionsweisen kennen lernen und je nach Bedarf und Interesse dann selbständig weitere, bereits fertig gestellte Einheiten bearbeiten können.

2. Landes-Netz-Kunde: Verwendete Autorentools

Die in der Veranstaltung eingesetzten Autorentools zur Erstellung interaktiver Lerneinheiten, study2000 und EF-Editor (vgl. <http://studierplatz2000.tu-dresden.de/study2000>), wurden von 2001-2004 an der TU Dresden, hier von der Professur für die Psychologie des Lehrens und Lernens im Rahmen des vom BMBF geförderten Hochschulverbund-Projekts „Neue Medien in der Hochschullehre“ (vgl. <http://www.call.tu-dresden.de/index.htm>) entwickelt. Beteiligt waren neben der TU Dresden die TU Chemnitz, die TU Freiberg sowie die Philipps-Universität Marburg. Ziel des Projekts war die Entwicklung multimedialer Lernmodule zum Sprachenlernen sowie fachlicher Module.

2.1 Computer-assisted language learning (CALL)

Bevor die eingesetzten Autorentools näher erläutert werden, soll zunächst die Frage nach allgemeinen Vor- und Nachteilen von Selbstlernmaterialien gegenüber dem traditionellen Präsenzunterricht aufgegriffen werden. Hier sind insbesondere die Punkte Binnendifferenzierung und individuelles Lerntempo zu nennen. CALL ermöglicht durch die Komponente der softwaregestützten ergänzenden Selbstlernmaterialien sehr viel leichter ein differenzierteres Vorgehen, als dies im Präsenzunterricht umsetzbar ist. Partner- und Gruppenarbeit binnendifferenziert zu gestalten bedarf dort eines weitaus größeren Aufwandes als dies Computerlehr- und -lernprogramme fordern. Dort können, je nach Komplexität, Aufgaben in verschiedenen Schwierigkeitsgraden gestellt werden, bei intelligenten Programmen passt sich der Lernweg sogar dem Kenntnisstand des Lerners an und bietet so eine optimale Progression. Gleichmaßen können Texte, Übungen etc. beliebig oft wiederholt werden – je nach Bedarf und Lernstrategie des Lerners.

Der den oben genannten Punkten zugrunde liegende lerntheoretische Ansatz des Behaviorismus ist bei einem heute recht weit verbreiteten kommunikativen Ansatz eher negativ belastet. Insbesondere bei tutoriell geschlossenen Systemen¹ kommt dieser Ansatz auch sehr zum Tragen. Dies muss aber, je nach Einsatz im Unterricht, nicht unbedingt etwas Negatives sein. Grammatische Strukturen werden auch heute noch in der gleichen Art und Weise gedrillt, und auch für kurze Verständnisfragen bietet sich die interaktive Variante an, da die Lernenden mit einem Computerprogramm, im Gegensatz zu einem Arbeitsblatt auf Papier, so ein sofortiges Feedback² erhalten und die Aufgaben so oft wie nötig wiederholen können. Tutoriell offenere Programme hingegen ermöglichen ein exploratives Vorgehen, indem sie keinen festge-

legten Ablauf der Bearbeitung der Themen vorschreiben und gegebenenfalls auch das Internet als Quelle,

die mit einem Klick automatisch in die dem Programm zugrunde liegende Oberfläche umgewandelt werden³.

vigation befähigt zum selbständigen Umgang mit dem Material und der eigene Lernerfolg wird durch Protokolle und Statistiken veranschaulicht. Die Bearbeitung kann ferner durch medienadäquate Einbindung von beweglichen und unbeweglichen Bildern sowie durch audio(visuelle) Materialien unterstützt werden. Je nach Aufbereitung des Materials können auch kognitive Elemente wie induktive Regelfindung, offenere Fragestellungen oder Anwendung allgemeiner Problemlösungsstrategien umgesetzt werden. Demnach bietet das Programm technische ausreichende Möglichkeiten, um einem didaktisch wertvollen Selbstlernmaterial gerecht zu werden. Dies zeigt sich auch durch die mit dem EF-Editor erstellten Übungen. Die zur Verfügung stehenden Übungsformate können beliebig miteinander kombiniert und nach eigenen Wünschen modifiziert werden⁴.



sowie Kommunikation wie Email und Chat etc. nutzen. So wird der Lerner zunehmend autonomer und wählt die Themen aus, die für ihn interessant und relevant sind. Computergestützte Selbstlernmaterialien lassen sich daher auch gut in kollaborativen Projekten einsetzen. Dabei sei betont, dass die Autorinnen sich von einem ausschließlichen Einsatz von CALL im Fremdsprachenunterricht distanzieren und computergestützte Selbstlernmaterialien insbesondere als zusätzliches, ergänzendes Angebot sehen bzw. es in Formen von computergestütztem Unterricht als Mischform vorschlagen. Je nach Lerngewohnheit sind viele Lernenden noch immer damit überfordert, ihr eigenes Lernen vollkommen eigenständig zu gestalten und verlangen oft eine klare (oder zumindest beispielhafte) Vorgehensweise, wie sie das Material bearbeiten können.

Dabei sind vor allem Komponenten zu betonen, die einen autonomen Zugang ermöglichen und auf ein eigenständiges Bearbeiten des Materials eingehen: Alphabetisch geordnete



2.2 Studierplatz2000

Study2000 zeichnet sich durch seine extreme Anwenderfreundlichkeit (sowohl in Bezug auf Rezipierende als auch Produzierende) und gleichzeitig seine Adaptierbarkeit aus. Die mit dem Programm erstellten Lernmodule basieren auf durch Formatvorlagen gekennzeichneten Word-Dokumenten,

Glossare bieten einen Überblick des verwendeten Vokabulars; innerhalb von Texten sind Vokabelerklärungen durch Mouse-over-Effekte sowie Hyperlinks zu (weiterführenden) externen Internetseiten möglich.

Hierin ist ein weiterer großer Vorteil des Autorenprogrammes zu sehen, da bei anderen Übungsgeneratoren die zur Verfügung stehenden Formate nicht, oder nur geringfügig, verändert werden können.

Die transparente und einfache Na-

Am meisten kommt dies bei der Er-

stellung von differenziertem Feedback zum Tragen. Es können beliebig viele Hinweise und Hilfestellungen gegeben werden, die u.a. sogar gezielt auf häufige oder zu erwartende Fehler reagieren.



Dies unterstützt einen prozessorientierten Lösungsweg und verhindert so insbesondere bei multiperspektivischen Problemstellungen die Fokussierung auf eine einzig richtige Lösung.

Study2000 bietet sich folglich nicht nur durch die oben genannten vielfältigen Möglichkeiten in der Umsetzung, sondern auch durch die geringen technischen Voraussetzungen als eine willkommene Alternative zu anderen für nichtkommerzielle Zwecke kostenfrei zur Verfügung stehenden Autorenprogrammen an. Dies setzt natürlich, wie bereits angedeutet, eine ausreichende Medienkompetenz und didaktisch-methodisches Vorgehen voraus, damit die technischen Möglichkeiten gewinnbringend genutzt werden können. Daher ist es unserer Meinung zwingend notwendig, diese in aller Ausführlichkeit zu vermitteln und neben dem rezeptiven auch den produktiven Umgang mit Neuen Medien in die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrpersonen als festen Bestandteil zu integrieren.

Anmerkungen

¹ Mit tutoriell geschlossenen Systemen sind Computerprogramme gemeint, die einen bestimmten Ablauf der zu bearbeitenden Themen vorgeben und keine offenen Aufgabenformate (z.B. Internetrecherchen) oder Austausch (z.B. Email, Chat etc.) vorsehen.

² Feedback allgemein und besonders gutes Feedback stellt dabei bei Selbstlernmaterialien eines der größten Probleme dar, da es eine wichtige Rolle der fehlenden Lehrperson übernimmt. Oft wird Feedback, wenn überhaupt, aber nur unzureichend eingesetzt und erschwert so deutlich einen eigenständigen Umgang mit dem Lernmaterial. Im Abschnitt weiter unten wird auf eine Möglichkeit des differenzierten Feedbacks bei Study2000 eingegangen.

³ Für eine ausführlichere Erklärung der Benutzeroberfläche nutzen Sie bitte den oben angeführten Link zu Studierplatz2000.

⁴ Darunter zählen u.a. Formate wie multiple choice, Lückentext, Zuordnung oder Anordnung.

Literaturverzeichnis und Links

- Meese, H. (2001). Selbstlernmaterialien zum Erwerb von Sprachkenntnissen – unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien. *Info DaF* 28, 1, 51-105.
- Richter, R. (2001). Selbst gesteuertes Fremdsprachenlernen via Multimedia? Zur Umsetzbarkeit eines sprachdidaktischen Leitprinzips. *GFL-Journal* 3/2001, [Online <http://www.gfl-journal.de/3-2001/richter.html>, 04.03.2007]
- Rösler, D. & Tschirner, E. (2002). Neue Medien und Deutsch als Fremdsprache – Viele Fragen und ein Aufruf zur Diskussion. *DaF* 3/2002, 144-155.
- Schmidt, T. (2005). Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10 (1), [Online <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/TorbenSchmidt.htm>, 09.02.2007]

<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/TorbenSchmidt.htm>, 09.02.2007]

Wolff, D. (1998). Neue Technologien und fremdsprachliches Lernen: Versuch einer Bestandsaufnahme. *Deutsch als Fremdsprache*, 35, 136-140, 205-212. [Online http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/bilingu/neue_technologien.htm, 01.03.2007]

Deutsch-als-Fremdsprache-Abteilung der Philipps-Universität Marburg: <http://www.uni-marburg.de/fb09/igs/institut/abteil/daf>
Landes-Netz-Kunde-Einheiten der DaF-Abteilung Marburg: <http://online-media.uni-marburg.de/germanistik/daf/>

Homepage „Studierplatz Sprachen“ der TU Dresden: <http://www.call.tu-dresden.de/index.htm>

Studierplatz2000 Anforderung der Autorenwerkzeuge: <http://linus.psych.tu-dresden.de/asp/index.asp?up=0&fu=1>

Zu den Autorinnen

Susanne Krauß ist DAAD-Lektorin in Canterbury (GB). Sie promoviert zum Einsatz von „blended learning“-Konzepten im Fremdsprachenunterricht“ und hat gemeinsam mit Dr. Sabine Jentges, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Deutsch als Fremdsprache an der Philipps-Universität Marburg (Deutschland), die hier beschriebenen Lehrveranstaltungen zu „Landeskunde und Internet“ geleitet.

Antje Neuhoff
Dresden

Das elektronische Europäische Sprachenportfolio

This short paper aims at giving an insight into current developments of electronic European Language Portfolios. Some examples of ePortfolios are being briefly introduced. The paper then focuses on the web based digital portfolio LOLIPOP which is being developed by an European project group. Some of the main features are explained and finally the author assesses the chances for further development of the LOLIPOP portfolio.

2001 wurde das erste Europäische Sprachenportfolio (ESP) veröffentlicht, das Schweizer ESP für Jugendliche und Erwachsene von G. Schneider, B. North und L. Koch. Es stellt ein Werkzeug zur Anwendung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens dar und hat im Wesentlichen zwei Hauptfunktionen: Es ist erstens Informationsinstrument, um anschaulich, transparent und international vergleichbar über Sprachkenntnisse und internationale Erfahrungen zu informieren. Und es ist zweitens Lerninstrument, um beim Sprachenlernen zu helfen und zum Sprachenlernen zu motivieren. Dieser ersten Schweizer Pionierleistung folgten bis heute Dutzende weitere Varianten: Inzwischen sind 87 validierte Print-Versionen aus 27 Ländern auf der Seite des Europarates verzeichnet. Es existiert weiterhin eine unbekannte Anzahl von ESP-Fassungen, die dem Council of Europe nicht zur Akkreditierung vorgelegt wurden, die aber nichtsdestoweniger von vielen Nutzern verwendet werden.

Mit der Entwicklung von Sprachenportfolios verbindet sich die Hoffnung, die Konzepte des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens in die Praxis zu überführen und anzuwenden. Die steigende Tendenz sowohl von Portfolio-Varianten als auch von Nutzern zeigt deutlich, dass der pädagogische Nutzen des ESP weithin anerkannt scheint. Das Sprachenportfolio wird als angemessenes Instrument zur Qualitätssteigerung im Spracherwerbsbereich sowie beim interkulturellen Lernen betrachtet, das sehr nützliche Hilfen zur Diagnose von Lernerkompetenzen und zur Einschätzung der individuellen Bedürfnisse und Vorlieben beim Spracherwerb bietet. (Schärer, 2005: 2).

Zu der ständig umfangreicher werdenden Liste der Print-Portfolios gesellen sich zunehmend elektronische Versionen. Dies hat natürlich einerseits mit den fortschreitenden Möglichkeiten der neuen Web-Technologien in Bezug auf kooperatives Arbeiten, auf interaktive Techniken und Dienste zu tun. Andererseits werden die Nachteile der Print-Portfolios als Hemmschuh für das Lernen mit dem ESP empfunden – die Größe und Sperrigkeit der meist mehr als A4-großen, fest eingebundenen Ringbücher oder die nur linear verbundenen und unvernetzt nacheinander aufschlagbaren Seiten, die nun mal eine inhärente Eigenschaft des Mediums Buch sind.

In dem folgenden Beitrag soll ein kurzer Überblick über aktuelle Entwicklungen von digitalen Sprachenportfolios gegeben werden. Dabei wird insbesondere das ePortfolio LOLIPOP näher vorgestellt.

1. Beispiele elektronischer ESPs

Das erste digitale ESP, das vom Europarat (als bisher einziges der elektronischen Versionen) validiert ist, wurde von EAQUALS/ALTE auf der Basis ihres eigenen Portfolios von 2000 herausgebracht. Es lehnt sich sehr eng an die Printversion an und wurde als eine Art Zusatzelement entwickelt, das in die Arbeit mit dem EAQUALS/ALTE Print-Portfolio integriert werden soll.

Ein weiteres Beispiel ist das eELP, das als Ergebnis eines MINERVA-Projekts 2005 herausgegeben wurde. Die Entwickler sehen den Hauptvorteil der elektronischen Version in der einfachen und ständig möglichen Aktualisierung gegenüber Print-Portfolios. Als weitere Vorteile werden auf der

eELP Webseite Multimedialität genannt, da die Nutzer im Dossier auch Ton- und Videodokumente ablegen können oder die graphisch übersichtlicher gelöste Mehrsprachigkeit, da jeweils nur eine Sprache ausgewählt werden kann und nicht ständig alle verfügbaren Sprachen sichtbar sind. Auch der Vorteil für Langzeitstudien des Sprachlernprozesses wird gewürdigt, da die ePortfolios in einer Datenbank gespeichert werden und somit für Forschungszwecke nutzbar sind. Das eELP Portfolio, ebenso wie das EAQUALS/ALTE Portfolio sind Softwarepakete, die bisher frei herunterladbar sind und auf dem Computer installiert werden müssen. Dies schränkt allerdings den Zugang ein. Eine weitere elektronische Version des ESP entstand in den Niederlanden unter der Federführung des niederländischen Nationalen Büros für Fremdsprachen. Es basiert auf den 5 akkreditierten niederländischen Printversionen für verschiedene Zielgruppen, von Schülern der Primarstufe bis zu Erwachsenen. Dieses elektronische Portfolio steht online zur Verfügung – nach der Registrierung auf der Webseite ist es frei nutzbar. Man kann bei der Einstellung des persönlichen Profils zwischen 7 verschiedenen Bildungsbereichen wählen. Je nach Zielgruppe unterscheiden sich vor allem die Kann-Deskriptoren der Sprachlernbiographie, entsprechend den jeweiligen Printvorlagen. In der graphischen Gestaltung sticht vor allem die Version für die Primarstufe heraus, die kindgerecht bunt und mit vielen bildlichen Beispielen ausgestattet ist. Die niederländische Version des elektronischen Sprachenportfolios ist somit sehr flexibel in allen Bildungsbereichen einsetzbar, zumindest in den Niederlanden selbst. Die Instruktionssprachen sind begrenzt auf Niederländisch und Englisch. Ein Beispiel für ein eESP aus Deutschland ist das am Fremdsprachenzentrum Bremen entwickelte Portfolio „epos“. Dies ist ein webbasiertes Portfolio, das

gemeinsam von Bildungsträgern aus Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung entwickelt wurde und an die Erfordernisse der Bildungsträger anpassbar sein soll. Im Moment sind diese Anpassungen in der Gestaltung des ePortfolios selbst nicht sichtbar, sondern diese werden durch spezifische Anleitungen und Formblätter verwirklicht und durch die leichte Portierung von einer Ausbildungsstufe zur nächsten. Epos befindet sich seit 2 Semestern im Probeeinsatz, es handelt sich also um „work in progress“. Neben diesen größeren Entwicklungen existieren zahlreiche „kleine“ ePortfolio-Lösungen, die oft auf dem Engagement einzelner Lehrender basieren. Meist entstehen solche elektronischen Portfolio-Anwendungen an Einrich-

tungen, in denen eine virtuelle Lernumgebung zur Verfügung steht, in die Elemente des ESP eingebettet werden und die für spezielle Kurse aufbereitet werden. Durch die Einbindung in Lernplattformen kann die Portfolioarbeit stärker mit den Sprachlerncurricula verzahnt werden. Stellvertretend sollen zwei sehr interessante Beispiele genannt werden: So nutzt Lut Baten an der Katholischen Universität Leuven die universitäre Lernplattform „Toledo“, um ihren Business-Studenten ein digitales Portfolio zur Verfügung zu stellen, das auf die Fachsprache „Wirtschaft“ zugeschnitten ist. Auch hier wird die Werkzeug- und Lernfunktion sowie die Möglichkeit der Dokumentation des Lernfortschritts betont und die kon-



IBM 360-195 (1978)

stituierenden Elemente jedes ESPs, Sprachenpass, Sprachenbiographie und Dossier, sind ebenfalls enthalten. Allerdings ist der Zuschnitt auf die Bedürfnisse der speziellen Zielgruppe Business-Studenten deutlich, z.B. durch spezielle Deskriptoren für Business-Interaktionen. Es besteht kein Anspruch auf eine allgemeingültige akkreditierte Version eines ESP, den Studierenden jedoch wurde ein sehr nützliches Werkzeug an die Hand gegeben.

Ein anderes Beispiel ist die Einbettung des CercleS-Sprachenportfolios in Kurse des Sprachenzentrums der Universität Bristol. Im Modul „Language for Science and Technology in French and Spanish“ wird die Portfolioarbeit auf der universitätseigenen virtuellen Lernplattform „Blackboard“ organisiert. Die Lehrenden entschieden sich für den digitalen Weg, da sie überzeugt sind, dass die Unterstützung der Lernenden mit dem elektronischen Werkzeug besser geleistet werden kann, das ganze Modul klarer strukturiert wird und dass sich die Benutzerfreundlichkeit des Portfolios insgesamt deutlich erhöht.

2. Das LOLIPOP ePortfolio

Ein webbasiertes digitales Portfolio wird zur Zeit von einer internationalen Projektgruppe entwickelt, die vom europäischen Förderprogramm LINGUA gefördert wird: LANGUAGE ON LINE PORTFOLIO PROJECT (LOLIPOP). Das Projekt hat sich zum Ziel gestellt, bis zum Ende der Laufzeit Ende 2007 eine webbasierte, interaktive Version des Europäischen Sprachenportfolios mit einer erweiterten interkulturellen Dimension zu entwickeln. 12 Hochschulpartner aus 8 europäischen Ländern mit 7 Zielsprachen arbeiten zusammen, darunter die Autorin, die den deutschen Partner TU Dresden repräsentiert. Die Zielgruppe des Portfolios sind Studierende an europäischen Hochschuleinrichtungen. Von Anfang an wurde das Portfolio

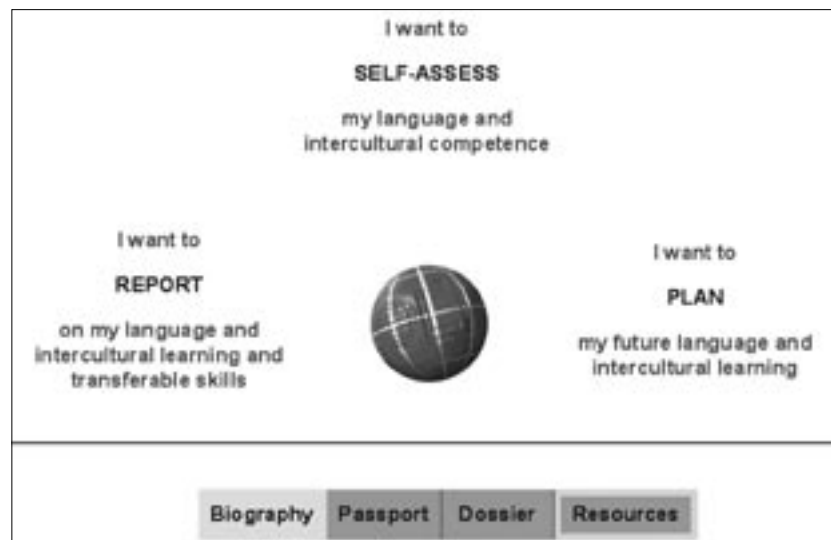
als Anwendung für die virtuelle open source Lernplattform *moodle* entwickelt. Moodle ist auch gleichzeitig die Kommunikations- und Arbeitsplattform der Projektgruppe. Im Folgenden werden einige ausgewählte Merkmale von LOLIPOP vorgestellt.

2.1 Übereinstimmung mit dem ESP des Europarates

Zur Akkreditierung eines Sprachenportfolios hat der Europarat strenge Kriterien aufgestellt. So müssen alle

festgelegt werden sollen, wurde die Zweiteilung in Berichten („I want to REPORT on my language and intercultural learning and transferable skills“) und Planung („I want to PLAN my future language and intercultural learning“) vorgenommen. Als Kernbereich des Portfolios sehen wir die Selbsteinschätzungen mit den Kann-Deskriptoren, die sowohl für den Bericht als auch für die Planung relevant sind. Deshalb wurde diese Seite gleichsam als Spitze eines Dreiecks beiden Bereichen zugeordnet:

Bild 1: Hauptseite Sprachenbiographie



Elemente den drei Teilen eines ESP, Sprachenpass, Sprachenbiographie und Dossier, mit genau diesen Bezeichnungen zugeordnet werden. Da auch die LOLIPOP Projektgruppe die Akkreditierung anstrebt, finden sich diese drei Teile auf jeder Seite wieder. Allerdings genügte uns diese Dreiteilung nicht, um die Besitznahme („ownership“) des Portfolios durch die Lernenden zu motivieren. Ausgehend von der Überlegung, dass mit dem Portfolio sowohl die Reflexion über das eigene Sprachenlernen in der Vergangenheit angeregt werden soll, als auch konkrete Schritte zur Verbesserung bestimmter Fertigkeiten

Die auch als Akkreditierungskriterium geforderte Mehrsprachigkeit wird gewährleistet, indem alle Erklärungen und Instruktionen des Portfolios in die Sprachen der Partnerländer (neben Englisch sind das Französisch, Spanisch, Polnisch, Deutsch, Norwegisch und Lettisch) übersetzt werden. Zielsprachen können alle modernen Fremdsprachen sein, die von *moodle* unterstützt werden - dies sind alle europäischen, die meisten asiatischen Sprachen, Arabisch und viele andere. Durch die *moodle*-Anbindung besteht auch die Möglichkeit für andere interessierte Anwender, das Interface in weitere Sprachen zu übersetzen, so

dass das Potenzial zu einer multinationalen und multilingualen Anwendung weiter ausgeschöpft werden kann.

2.2 Die Dimension Interaktivität

Als wichtigste Herausforderung wurde die Gestaltung des Rasters zur Selbsteinschätzung angesehen, das so interaktiv wie möglich werden sollte. Diese zentrale Seite mit den Kann-Deskriptoren soll die Reflexion über das sprachliche und interkulturelle

tive Fertigkeit des Hörverstehens beim Lerner angesprochen – das Beispiel könnte also höchstens als Vergleichsmodell für den Lerner wirken.

Wir hoffen, mit dem Raster zur Selbsteinschätzung verschiedene Funktionen, die in einem Print-Portfolio nur linear hintereinander erscheinen und abgearbeitet werden können, so eingebettet und verknüpft zu haben, dass klar der Mehrwert des Computers mit seinen Möglichkeiten zur Interaktivität hervortritt. (Bild 2)

Grau unterlegte Kann-Sätze wurden noch nicht bearbeitet, bei den grün unterlegten wurde „I can do“ gewählt. Dazu gibt es Beispiele im Bild- und html-Format. Orange steht für „I want to be able to“. Wird diese Option ausgewählt, werden in der rechten Spalte die Beispiele ersetzt durch die Möglichkeit zur Festsetzung eines „Erreicht“-Termins.

Die hier vollzogenen Eingaben werden sofort in den Sprachenpass oder in den Bereich Planung übernommen, so dass die Arbeit mit dem Raster zeiteffizient ist. Die multimedialen Beispiele ebenso wie die Ressourcen-Datenbank (vgl. Bild 1) sollen die Weiterarbeit motivieren und den Lernprozess unterstützen.

Bild 2: Raster zur Selbsteinschätzung

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Listening	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]
Reading	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]
Spoken Interaction	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]
Spoken Production	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]
Writing	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]
Intercultural	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]	[Icon]

Lernen in anschaulicher Weise anregen und den Zusammenhang zwischen Berichterstattung und konkreten Zielsetzungen verdeutlichen. So werden die bei der Selbsteinschätzung gesetzten Ziele („Ich möchte können“) automatisch in den Bereich „Planung“ übernommen, wo sie als kurzfristige Ziele erscheinen. Hier kann der gesetzte Zeitraum mit Endtermin zum Erreichen des Zieles noch mit E-Mail-Erinnerungen in bestimmten Abständen unterteilt werden.

Jeder „Ich kann“-Satz sollte anschaulich und möglichst multimedial mit einem oder mehreren Beispielen angereichert werden. Allerdings wurde dieser Anspruch nach intensiven Diskussionen auf die rezeptiven Fertigkeiten beschränkt. Denn lieferte man Beispiele für eine produktive Fertigkeit wie „Zusammenhängend sprechen“, würde wieder nur die rezept-

Der obere Bereich der Seite „Selbsteinschätzung“ zeigt das Raster, bei dem jedes Feld eine Niveaustufe der Fertigkeiten symbolisiert. Die Zeilen in jedem dieser Felder stehen für einen Kann-Satz. Beim Ziehen der Maus erscheinen im unteren Bereich der Seite der Hauptdeskriptor und alle Kann-Sätze des jeweiligen Feldes. Beim Klick in das Feld können die Kann-Sätze einzeln bearbeitet werden – der obere Bereich verändert sich nicht (Bild 3).

2.3 Die interkulturelle Dimension

Die interkulturelle Dimension durchzieht das gesamte Portfolio. Innovativ ist dabei die Integration der interkulturellen Kompetenz als 6. Fertigkeit mit der Entwicklung von Deskriptoren für alle Niveaustufen. Generell bietet das ESP keine Instrumente zur Messung interkultureller Kompetenz. Die meisten Sprachenportfolios legen ihren Fokus auf die linguistischen Komponenten, setzen „interkulturell“ mit „kulturell“ gleich, geben nur wenig Hilfestellung bei der Aufforderung zur Reflexion interkultureller Erfahrungen und erfassen beim Evaluieren meist nur kulturelles Wissen. LOLIPOP nun versuchte, die interkulturelle Kompetenz nach dem Vorbild der linguistischen Deskriptoren in das Raster der linguistischen

Bild 3: Bearbeitbare Kann-Sätze im Raster zur Selbsteinschätzung

		Reading - C2	Examples
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	I can make effective use of any complex, technical or highly specialised text for academic or professional purposes, eg. scientific journals / books, secondary literature.	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	I can critically read material as well as contemporary literary texts in different genres, eg. novels, short stories, poems, plays.	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	I can understand implicit meanings in any kind of text recognising different stylistic devices and evaluate their function, eg. puns, metaphors, symbols, connotations, irony, satire.	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	I want to be able to understand texts written in a very colloquial style and containing, eg. many idiomatic expressions and false friends.	Estimated Completion Date 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645 646 647 648 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671 672 673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713 714 715 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742 743 744 745 746 747 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818 819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841 842 843 844 845 846 847 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 865 866 867 868 869 870 871 872 873 874 875 876 877 878 879 880 881 882 883 884 885 886 887 888 889 890 891 892 893 894 895 896 897 898 899 900 901 902 903 904 905 906 907 908 909 910 911 912 913 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 929 930 931 932 933 934 935 936 937 938 939 940 941 942 943 944 945 946 947 948 949 950 951 952 953 954 955 956 957 958 959 960 961 962 963 964 965 966 967 968 969 970 971 972 973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 985 986 987 988 989 990 991 992 993 994 995 996 997 998 999 1000 1001 1002 1003 1004 1005 1006 1007 1008 1009 1010 1011 1012 1013 1014 1015 1016 1017 1018 1019 1020 1021 1022 1023 1024 1025 1026 1027 1028 1029 1030 1031 1032 1033 1034 1035 1036 1037 1038 1039 1040 1041 1042 1043 1044 1045 1046 1047 1048 1049 1050 1051 1052 1053 1054 1055 1056 1057 1058 1059 1060 1061 1062 1063 1064 1065 1066 1067 1068 1069 1070 1071 1072 1073 1074 1075 1076 1077 1078 1079 1080 1081 1082 1083 1084 1085 1086 1087 1088 1089 1090 1091 1092 1093 1094 1095 1096 1097 1098 1099 1100 1101 1102 1103 1104 1105 1106 1107 1108 1109 1110 1111 1112 1113 1114 1115 1116 1117 1118 1119 1120 1121 1122 1123 1124 1125 1126 1127 1128 1129 1130 1131 1132 1133 1134 1135 1136 1137 1138 1139 1140 1141 1142 1143 1144 1145 1146 1147 1148 1149 1150 1151 1152 1153 1154 1155 1156 1157 1158 1159 1160 1161 1162 1163 1164 1165 1166 1167 1168 1169 1170 1171 1172 1173 1174 1175 1176 1177 1178 1179 1180 1181 1182 1183 1184 1185 1186 1187 1188 1189 1190 1191 1192 1193 1194 1195 1196 1197 1198 1199 1200 1201 1202 1203 1204 1205 1206 1207 1208 1209 1210 1211 1212 1213 1214 1215 1216 1217 1218 1219 1220 1221 1222 1223 1224 1225 1226 1227 1228 1229 1230 1231 1232 1233 1234 1235 1236 1237 1238 1239 1240 1241 1242 1243 1244 1245 1246 1247 1248 1249 1250 1251 1252 1253 1254 1255 1256 1257 1258 1259 1260 1261 1262 1263 1264 1265 1266 1267 1268 1269 1270 1271 1272 1273 1274 1275 1276 1277 1278 1279 1280 1281 1282 1283 1284 1285 1286 1287 1288 1289 1290 1291 1292 1293 1294 1295 1296 1297 1298 1299 1300 1301 1302 1303 1304 1305 1306 1307 1308 1309 1310 1311 1312 1313 1314 1315 1316 1317 1318 1319 1320 1321 1322 1323 1324 1325 1326 1327 1328 1329 1330 1331 1332 1333 1334 1335 1336 1337 1338 1339 1340 1341 1342 1343 1344 1345 1346 1347 1348 1349 1350 1351 1352 1353 1354 1355 1356 1357 1358 1359 1360 1361 1362 1363 1364 1365 1366 1367 1368 1369 1370 1371 1372 1373 1374 1375 1376 1377 1378 1379 1380 1381 1382 1383 1384 1385 1386 1387 1388 1389 1390 1391 1392 1393 1394 1395 1396 1397 1398 1399 1400 1401 1402 1403 1404 1405 1406 1407 1408 1409 1410 1411 1412 1413 1414 1415 1416 1417 1418 1419 1420 1421 1422 1423 1424 1425 1426 1427 1428 1429 1430 1431 1432 1433 1434 1435 1436 1437 1438 1439 1440 1441 1442 1443 1444 1445 1446 1447 1448 1449 1450 1451 1452 1453 1454 1455 1456 1457 1458 1459 1460 1461 1462 1463 1464 1465 1466 1467 1468 1469 1470 1471 1472 1473 1474 1475 1476 1477 1478 1479 1480 1481 1482 1483 1484 1485 1486 1487 1488 1489 1490 1491 1492 1493 1494 1495 1496 1497 1498 1499 1500 1501 1502 1503 1504 1505 1506 1507 1508 1509 1510 1511 1512 1513 1514 1515 1516 1517 1518 1519 1520 1521 1522 1523 1524 1525 1526 1527 1528 1529 1530 1531 1532 1533 1534 1535 1536 1537 1538 1539 1540 1541 1542 1543 1544 1545 1546 1547 1548 1549 1550 1551 1552 1553 1554 1555 1556 1557 1558 1559 1560 1561 1562 1563 1564 1565 1566 1567 1568 1569 1570 1571 1572 1573 1574 1575 1576 1577 1578 1579 1580 1581 1582 1583 1584 1585 1586 1587 1588 1589 1590 1591 1592 1593 1594 1595 1596 1597 1598 1599 1600 1601 1602 1603 1604 1605 1606 1607 1608 1609 1610 1611 1612 1613 1614 1615 1616 1617 1618 1619 1620 1621 1622 1623 1624 1625 1626 1627 1628 1629 1630 1631 1632 1633 1634 1635 1636 1637 1638 1639 1640 1641 1642 1643 1644 1645 1646 1647 1648 1649 1650 1651 1652 1653 1654 1655 1656 1657 1658 1659 1660 1661 1662 1663 1664 1665 1666 1667 1668 1669 1670 1671 1672 1673 1674 1675 1676 1677 1678 1679 1680 1681 1682 1683 1684 1685 1686 1687 1688 1689 1690 1691 1692 1693 1694 1695 1696 1697 1698 1699 1700 1701 1702 1703 1704 1705 1706 1707 1708 1709 1710 1711 1712 1713 1714 1715 1716 1717 1718 1719 1720 1721 1722 1723 1724 1725 1726 1727 1728 1729 1730 1731 1732 1733 1734 1735 1736 1737 1738 1739 1740 1741 1742 1743 1744 1745 1746 1747 1748 1749 1750 1751 1752 1753 1754 1755 1756 1757 1758 1759 1760 1761 1762 1763 1764 1765 1766 1767 1768 1769 1770 1771 1772 1773 1774 1775 1776 1777 1778 1779 1780 1781 1782 1783 1784 1785 1786 1787 1788 1789 1790 1791 1792 1793 1794 1795 1796 1797 1798 1799 1800 1801 1802 1803 1804 1805 1806 1807 1808 1809 1810 1811 1812 1813 1814 1815 1816 1817 1818 1819 1820 1821 1822 1823 1824 1825 1826 1827 1828 1829 1830 1831 1832 1833 1834 1835 1836 1837 1838 1839 1840 1841 1842 1843 1844 1845 1846 1847 1848 1849 1850 1851 1852 1853 1854 1855 1856 1857 1858 1859 1860 1861 1862 1863 1864 1865 1866 1867 1868 1869 1870 1871 1872 1873 1874 1875 1876 1877 1878 1879 1880 1

Selbsteinschätzungen einzubinden. Die dafür entwickelten Kann-Sätze beruhen auf dem Modell von Michael Byram der 5 „Savoirs“: Savoirs – Wissen, Savoir être – Einstellungen, Savoir comprendre – Fertigkeit, zu interpretieren und Beziehungen herzustellen, Savoir apprendre/faire – Lern- und Entdeckungsfähigkeit, Savoir s’engager – Fähigkeit für ein kulturelles Bewusstsein. Außerdem wurde Bennets Skala des interkulturellen Bewusstseins (von „ethnocentric“ bis „ethnorelative“) einbezogen. Das Ergebnis ist die Formulierung von 6 Deskriptoren für jede Niveaustufe mit 5-7 einzelnen Kann-Sätzen für jeden Deskriptor. Diesen Versuch der konkreten Formulierung interkultureller Kann-Sätze hat vor LOLIPOP noch niemand unternommen. Die Projektgruppe ist sich natürlich der Angreifbarkeit dieses Unterfangens bewusst – schließlich konnten diese Kann-Sätze bisher nicht durch breit angelegte Pilotierungen zur Skalierung nach dem Vorbild der linguistischen Deskriptoren verifiziert werden – und ob das in ähnlicher Weise überhaupt möglich ist, ist fraglich. Zumindest bieten die Deskriptoren eine Diskussionsgrundlage zur weiteren notwendigen Verbesserung interkultureller Elemente im ESP. Optimistisch stimmt die Meinung der Nutzer, die in den ersten Tests von LOLIPOP berichteten, dass die interkulturellen Deskriptoren für ihre Reflexion hilfreich waren.

2.4 Dimension Nachhaltigkeit

Nach 2,5 Jahren Arbeit am LOLIPOP Portfolio muss festgestellt werden, dass der Stand der Entwicklung noch längst nicht in allen Punkten den Zielen und vor allem den im Laufe der Arbeit entstandenen immer ambitionierter werdenden Ansprüche an das Endprodukt entspricht. Trotzdem glauben wir, dass Sprachlehrern und Sprachlernern mit dem LOLIPOP Portfolio ein geeignetes modernes, frei verfügbares Werkzeug zur Verfügung gestellt wird, dessen Potenzial weiter entfaltet werden kann. Durch die Einbindung von LOLIPOP als *plugin* in die weltweit verbreitete *open source* Lernplattform *moodle* kann jeder Administrator LOLIPOP in die eigene *moodle*-Umgebung integrieren. Damit ist der potenzielle Nutzerkreis schier unbegrenzt - zur Zeit gibt es mehr als 27.000 *moodle sites*, allein auf moodle.org haben sich 200.000 Nutzer registriert. Indem wir Lolipop der riesigen *moodle Community* zur Verfügung stellen, in der zahlreiche Programmierer auch für den Bereich Spracherwerb tätig sind, ist die Voraussetzung für die Weiterentwicklung an dem Sprachenportfolio erfüllt. Das große Interesse, das Lolipop bereits jetzt auf Symposien und Vorstellungen in der Fachwelt erregt hat, lässt den Wunsch nicht nur nach zahlreichen Nutzern, sondern auch nach Weiterentwicklung realisierbar erscheinen.

Literatur:

- Baten, L. (2007). *A digital European Language Portfolio*. Vortrag auf CercleS ELP Seminar vom 07.-09.06.2007 <http://www.cercles.org/en/elp/seminar/papers.html#baten> [21.06.2007]
- Bennett, M. (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication: selected readings*, Yarmouth: Intercultural Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Duranton, H. (2007). *The European Language Portfolio: Moving online*. Vortrag auf CercleS ELP Seminar vom 07.-09.06.2007 <http://www.cercles.org/en/elp/seminar/papers.html#duranton> [21.06.2007]
- Schärer, R. (2005). *European Language Portfolio: Interim Report 2005 with Executive Summary*. Language Policy Division, Strasbourg.

Webpräsenzen:

- Council of Europe, *European Language Portfolio site*: <http://www.coe.int/portfolio/>
- Eaquals-Alte Electronic Portfolio: <http://www.alte.org/projects/eelp.php>
- eELP: *Project of study of the electronic European Language Portfolio*. <http://eelp.gap.it/>
- EPOS: Elektronisches Portfolio Sprachen. <http://sprachenzentrum.homeip.net/portfolio>
- European Language Portfolio (ELP) – Dutch site: <http://www.europeestaalportfolio.nl/>
- LOLIPOP: <http://www.lolipop-portfolio.eu/>

Antje Neuhoff

ist seit 1998 Leiterin des Multimedialen Sprachlernzentrums (MSZ) an der TU Dresden und kümmert sich insbesondere um Mediendidaktik (z. B. Beratung zum autonomen Sprachenlernen, Vermittlung, Beratung und Betreuung von Sprachtandems). Sie leitete diverse e-Learning Projekte zur Entwicklung multimedialer Lehr- und Lernmaterialien sowie zur Lehrerfortbildung für neue Technologien. Momentan ist sie u.a. beteiligt an einem europäischen Verbundprojekt zur Entwicklung eines digitalen und webbasierten Europäischen Sprachenportfolios (LOLIPOP), das von der Dublin City University geleitet wird.

Bild 4: Interkulturelle Kompetenz für B2

Intercultural - C2		
<input checked="" type="checkbox"/>	I can interpret and evaluate people's behaviour based on many different cultural theories I have encountered and experiences I have gained and can reconcile sometimes conflicting world views. I often seek out the role of an impartial intercultural mediator.	Examples
<input type="checkbox"/>	I can demonstrate and have developed, as a result of my multicultural experiences, a system of beliefs and principles distinct from the norms of any specific culture, which give me another identity, distinct from my own individual or cultural one (savoir être)	
<input type="checkbox"/>	I can see my own and other cultures from an outsider's and insider's perspectives, which allows me to 'decentre' and mediate between cultures (savoir être)	
<input type="checkbox"/>	I can interpret values and behaviours from a variety of cultural frames of reference, so that there is never only one possible way of viewing things (savoir comprendre)	
<input type="checkbox"/>	I can interact successfully in many different and challenging contexts with people from other cultures and I find these encounters enjoyable and enriching (savoir apprendre/faire)	
<input type="checkbox"/>	I can use my skills and experience as an intercultural mediator to help reconcile potentially difficult situations between people of different cultural backgrounds (savoir apprendre/faire)	
<input type="checkbox"/>	I can analyse different points of view, products or practices found in other cultures and can bring a new perspective into this analysis, based on my intercultural experience (savoir s'engager)	

Literaturempfehlungen und Projekte

Bärenfänger, Olaf (2006). *Blended Learning an Sprachenzentren: Konzepte, Elemente und Potenziale. Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute: AKS Fremdsprachen und Hochschule 78, 60-81.*

Gute deutschsprachige Einführung zum viel diskutierten Begriff des *Blended Learning*. Es werden in Bezug auf universitäre Sprachenzentren die Vor- und Nachteile aufgeführt, die zu beachten sind, damit nicht einmal mehr die Euphorie die Realitäten überstrahlt. Ganz besonders wichtig am Schluss des Artikels die Gelingensbedingungen: a) Die Infrastruktur muss vorhanden sein, einschliesslich des zur Unterhaltung notwendigen Personals. b) Wichtige Überlegungen müssen angestellt werden zur Orientierung der Lernenden, damit sie nicht in die oft zitierte „Desorientierung“ in Bezug auf elektronische Medien fallen. c) Die Computerkenntnisse der Beteiligten werden sehr häufig überschätzt. d) Es muss dabei beachtet werden, dass dieser neue Ansatz direkt mit einer Veränderung der Lernkultur verknüpft ist, als Übergang vom „student“ zum „learner“. e) Einerseits müssen die Lehr- und Lernmaterialien qualitativ noch wesentlich besser werden, andererseits müssen die verschiedenen Angebote sinnvoll verknüpft und nicht einfach aneinander gereiht werden.

Barrett, Barney & Sharma, Pete (2007). *Blended Learning. Using technology in and beyond the language classroom. Oxford: Macmillan (= Macmillan Books for Teachers).*

Am Beispiel des Englischen als Fremdsprache, aber leicht übertragbar auf andere Sprachen, ein äusserst anregendes Buch mit sehr viel Materialvorschlägen und Links. Es wird die gesamte Palette an im weiteren Sinne computergestützten Materialien und Medien behandelt, die zum Sprachenlernen eingesetzt werden kann: Das Internetangebot an authentischen Materialien (Audio-Podcasts und Text), die Werkzeuge der Textverarbeitungen, elektronische Wörterbücher bis hin zu den neuesten tragbaren Geräten wie MP3-Player, Mobiltelefone etc. Dies Buch kann auch Kollegen/innen empfohlen werden, die über die digitale Zukunft noch nicht umfassend informiert sind. Bei der Fülle der elektronischen Möglichkeiten muss nur daran gedacht werden, den Lernenden diese in ihren Sprachlernmöglichkeiten auch entsprechend nahe zu legen. Es ist immer wieder erstaunlich, wenn Lernende in der Sprechstunde auf den MP3-Player mit Aufnahmemöglichkeiten angesprochen, irritiert sind, wenn man ihnen empfiehlt, doch mit dieser Funktion authentisches Lernmaterial

aufzuzeichnen (z.B. eine Vorlesung in der Fremdsprache), und dies dann anschliessend zu bearbeiten.

Bufe, Wolfgang & Giessen, Hans W. (éds.) (2003). *Des langues et des médias - Sprachen und Medien - Languages and Media. Grenoble: PUG (= Libres cours).*

Ein interessanter Sammelband, der nicht einfach nur die (nicht mehr ganz so) neuen Medien behandelt, sondern sich eben generell mit Medien und Sprachen lernen auseinandersetzt. Allein dadurch, dass z.B. TV auch und immer mehr digital vorliegt, ändert sich eigentlich in fremdsprachendidaktischer Sicht noch nicht besonders viel. Und als authentisches Medium spielt das Fernsehen sicher noch lange eine wichtige Rolle.

Neben einer umfangreichen Auseinandersetzung mit dem Fernsehen geht es aber dann in verschiedenen Beiträgen um Telelernen, aber auch um die Begründung des notwendigen Zusammenhangs zwischen digitalen Angeboten und angeleiteten Lerngruppen.

Ein guter Überblick, der zeigt, dass zwischen den „traditionellen“ (analogen) und den digitalen Medien zum Fremdsprachenlernen ein Übergang besteht, der keine „Revolution“ darstellt.

Hess, Hans Werner (2006). “E-Lernen” - Fakten und Fiktionen. *Info DaF 33,4, 305-328.*

Die Ergebnisse einer Langzeitstudie an der Hong Kong Baptist University, bei der die Gewohnheiten von Studierenden mit hoher Kompetenz im Bereich elektronischer bzw. digitaler Medien untersucht wurden hinsichtlich der Nutzung von IT-Lernangeboten für Deutsch bzw. Französisch als Fremdsprache. Es herrscht bei dieser Nutzergruppe eine grosse Skepsis, die nicht einfach nur mit der mangelhaften Qualität der Produkte erklärbar ist. Die wichtigsten Resultate: a) Alleinstehende Software, die nicht an den normalen Lernstaff angebunden ist, wird abgelehnt. b) Phasen der Kognitivierung und Drill werden gerne computergestützt bearbeitet, damit die Zeit im Präsenzunterricht für reale Kommunikation benutzt werden kann. c) Auch mit elaborierten Systemen wie elektronischen *learning path* oder *study path* konnten keine signifikanten Lernzuwächse verzeichnet werden. d) Die elektronische Kommunikation (chat, E-Mail) wird sehr ungern als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts geschätzt und Kontakte in der Fremdsprache mit Muttersprachlern werden nicht genutzt. „Als Fazit lässt sich festhalten, dass die nun schon



IBM 360-195 (1978)

langjährige, vielgestaltige Praxis mit E-Lernen keineswegs zu der Revolutionierung (oder auch nur nachweisbaren Verbesserung) des Lernens führt, die gemeinhin propagiert wird.“ (Hess 2006: 325)

Reinders, Hayo & Lazaro, Noemi (2007). Innovation in language support: The provision of technology in self-access. *Computer Assisted Language Learning*, 20:2, 117-130.

In diesem Artikel wird an Hand von Beispielen aus einer grösseren Untersuchung aufgezeigt, welche Instrumente an universitären Selbstlernzentren zum Sprachenlernen eingesetzt werden. Es handelt sich bei diesem Sample um die Zentren, die am stärksten technologische Ressourcen einsetzen. So wird deutlich, welche Möglichkeiten heutzutage bestehen, um einerseits Hilfestellungen im praktischen Bereich anzubieten (elektronischer Katalog, Kommunika-

tionswerkzeuge, ...), andererseits aber auch das Lernen zu unterstützen (computervermittelte Lernberatung, Werkzeuge zur Lernplanung, ...). Ein weiterer Bereich sind die Werkzeuge, die direkt zum Sprachenlernen eingesetzt werden (Online-Kurse, elektronische Portfolios, LMS (learning management systems), ...). „None the less, studies such as this one can help practitioners and developers take stock and realise the gaps in the support they offer to students. The main challenge seems to be a pedagogical one of finding meaningful uses for technology, not as a new tool for old tasks but as a means to implement new pedagogies. In this sense, this study has tried to show what pedagogical applications technology is currently provided for in self-access, and by showing where we are, a possible direction in which we may want to head.“ (Reinders / Lazaro 2007: 129)

Rösler, Dietmar (2006). Das scheinbare Paradox des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien: Tendenz zur Individualisierung UND zur Stärkung kooperativer Lernformen. In Scherfer, Peter / Wolff, Dieter (Hg.), Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme, pp. 157-169.

Immer wieder wird fast schon euphorisch die konstruktivistische Wende beschworen, die durch die digitalen Medien dem Fremdsprachenlernen beschert wird. Am Beginn dieses Artikels steht erst einmal eine notwendige Klärung der Begriffe, die zeigt, wo die jeweiligen Grenzen sind: *Selbstlernen* ist nicht identisch mit *Autonomie*, *Einzelarbeit* kann eine sinnvolle Sozialform im *autonomen Lernen* sein. Der besondere Reiz des Textes liegt im Aufzeigen des kooperativen Potenzials bei den digitalen Medien, welches meistens von den Produzenten gar nicht eingeplant wurde. Für das Sprachenlernen ist kooperative Kommunikation von grosser Wichtigkeit, also müssen solche Formen entwickelt und die Technik dahingehend ausgereizt werden.



Educanet2: Entwicklung von elektronischen Lehr- und Lerninhalten

In Rahmen der vorgesehenen Integration von ICT und Medien in die geplanten sprachregionalen Lehrpläne, welche sich ICT-Standards im Rahmen des HarmoS-Konkordats richten werden, hat sich die EDK am 6. März 2007 entschieden einen neuen Schwerpunkt bei der Produktion von elektronischen Lehr- und Lerninhalten (e-Content) zu setzen. Die EDK sieht ihre Rolle in der Vernetzung der Anbieter. Weiter will sie bestehende Produkte, pädagogisches Wissen und «Good Pr@ctice» über den Schweizerischen Bildungsserver entwickeln.

Seit 2005 unterstützt das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT Lehrkräfte bei der Entwicklung von ICT-Produkten unter dem Motto „GoodPr@ctice“, die den Unterricht und das Lernen ausserhalb des Unterrichts unterstützen. Während der Projektlaufzeit ging es um die Entwicklung von in einen didaktischen und methodischen Kontext eingebetteten Produkten.

Drei Kategorien von Projekten konnten eingetragen werden. Die erste Kategorie entsteht aus kleineren Projekten, welche das Erstellen von Produkten mit relativ wenigem Aufwand

ermöglichen konnten. Die zweite Kategorie besteht aus Projekten bei denen mindestens zwei Lehrpersonen ICT-Produkte und dessen Anwendung für den Unterricht entwickelten. Die letzte Kategorie war für Projekte mit grossem Programmieraufwand. Für die zweite und dritte Kategorie wurde eine fachliche Beratung erfordert. Ein grosser Vorteil dieser Projekte besteht darin, dass sie von Lehrpersonen für Schüler aus der Volksschule erarbeitet wurden und dass diese Projekte auch Lehrplan bezogen sind.

Anträge für kleinere und aufwendigere Programmierprojekte wurden für alle Schulstufen und Fachbereichen eingegeben. Unter diesen Projekten, wurden diverse Produkte spezifisch für das Fremdsprachenlernen erarbeitet.

Im Juni 2007 präsentierten alle Projektteams ihre Ergebnisse der Öffentlichkeit und der Expertengruppe, welche die Produkte evaluierte und aus drei Kategorien das beste Produkt auswählte. Die Produkte sind auf den Schweizerischen Bildungsserver www.educanet.ch der Öffentlichkeit frei zugänglich gemacht worden.

Kontakt:

Dr. Urs Gröhbiel Wissenschaftliche Programmleitung
 Good Pr@ctice: urs.groehbiel@edunovum.ch
 Theo Nacht, Projektverantwortlicher PPP-SIN:
theo.nacht@bbt.admin.ch
<http://www.educa.ch/dyn/173269.asp>

La grammaire en s'amusant	Dieses Projekt spricht verschiedene Zielgruppen von der Primarschule für Französisch als L1 bis hin zu 15-Jährigen mit Französisch als L2 an. Es werden Übungen zur Sprachbetrachtung sowie ein interaktives Spiel angeboten, um Lernende zu überprüfen. (http://www.kidsbienne.net/motsdingos/index.htm)
Ipodium.ch	Audiobeiträge, die von Lernenden erarbeitet wurden, werden auf ipodium.ch publiziert. Diese Podcasts können auch über Internet abonniert werden. Dieses Projekt ist nicht spezifisch fachbezogen und ist für deutschsprachige Lernende aus der 7. und 9. Klasse entwickelt worden. (www.ipodium.ch/)
Vuoi parlare tedesco? Vuoi impararlo divertendoti?	Dieses Projekt ermöglicht einer italienisch sprechenden Klasse virtuell einer deutschsprachigen Klasse zu begegnen. Ziel ist, dass sich jeder in seiner eigenen Sprache verständigen kann. (http://ppp-sin.ch/dyn/9.asp?lang=it&url=33728%2Easp)
Carnet de route de l'étudiant	In Rahmen dieses Projektes wird ein elektronisches Beurteilungsinstrument erstellt, um die Fortschritte in jedem Fach zu erfassen. Für die Fremdsprachen ist beispielsweise das Europäische Sprachenportfolio vorgesehen. (http://www.schuleimnetz.ch/dyn/9.asp?lang=fr&url=33604%2Easp)
L'apprentissage du français pour les élèves allophones	Dieses Projekt legt den Schwerpunkt auf Französisch als Zweitsprache für Lernende mit portugiesischer Herkunft. Material zur Erarbeitung von Wortschatz und themenbezogenen Satzstrukturen steht in diesem Projekt online zur Verfügung. (http://lingua.rpn.ch/discendis_prod/jsp/selectLanguage.jsp)
EOLE en ligne	Zur Förderung der Sprachbewusstheit und der Mehrsprachigkeit wurden 8 EOLE-Aktivitäten fürs Netz erarbeitet. Es geht darum einen Zugang zu den anderen Sprachen zu schaffen, den Sprachvergleich auf einer auditiven Ebene zu fördern und Kenntnisse über die Sprache und die Sprachen zu erweitern. Es spricht alle Stufen der Volksschule an. (http://web.mac.com/d.elmiger/iWeb/eoleenligne/infos.html)
Fremdsprachen sind nicht fremd!	Eine geplante Lerneinheit nach dem Blended-Learning Ansatz ist primär für Gymnasialstufen vorgesehen. Es stehen 8 Module zu folgenden Themen online zur Verfügung: Wie lerne ich Sprachen? Wie haben sich die Sprachen entwickelt? Welche Sprachen spricht man in der Schweiz? (http://www.fremdsprachenwerkstatt.ch/)
Wörtlitrainer Podlearning De verbis discendis	Verschiedene Projekte zum Thema Wortschatz werden angeboten. Von dem Hilfsmittel zum täglichen Vokabeltraining bis hin zu interaktiven Übungen, werden unterschiedliche Medien eingesetzt. (http://www.kilep.ch/)

Open-Learning-Environments (OLE): Ein Entwicklungsprojekt

Im Oktober 2006 gab es ein Treffen am Sprachenzentrum der Universität Freiburg im Breisgau. Zu diesem Anlass wurden Vertretungen von Sprachenzentren verschiedener europäischer Universitäten eingeladen. Neben Freiburg i. Br. und Karlsruhe (D) waren dies Nancy, Colmar/Mulhouse und Strasbourg (F), Freiburg/CH, Basel und Zürich (CH) und die Universität Luxemburg.

Sehr schnell war man sich einig, ein gemeinsames Projekt zur Entwicklung von Sprachlernmaterialien innerhalb der EU zu lancieren. Folgende Bestandteile soll die Projekt-skizze aufweisen: a) die Entwicklung eines universitären Konzepts eines Open-Learning-Environments (OLE) auf der Basis bisheriger Ansätze zum Blended Learning, b) die Ausarbeitung von Evaluationsmodulen zur Einstufung, zur

kontinuierlichen Evaluation und zur Abschlussevaluation im Sinne eines Profils, c) Materialentwicklung deutlich oberhalb des Niveaus B1, d) für verschiedene Sprachen (Deutsch, Französisch, Englisch) und e) für verschiedene Fachsprachen. Das gesamte Projekt soll so offen angelegt werden, dass zu einem späteren Zeitpunkt weitere Sprachen hinzukommen können.

Inzwischen kristallisieren sich neue Universitäts-Partnerschaften heraus: Freiburg (CH) – Freiburg im Breisgau (D) – Bremen (D) – Mulhouse (F).

Beim nächsten Treffen am 13. Juli 2007 in Freiburg im Breisgau sollen Details zur Projekteingabe festgelegt werden. Eingabetermin ist voraussichtlich im November 2007.

Evaluation von Medienangeboten zum Sprachenlernen

Vor mehr als 15 Jahren setzten sich Vertreter aus Universität und Erwachsenenbildung zusammen und gründeten die „**Internationale Arbeitsgruppe zur Evaluation von Lernsoftware und Internetangeboten im Sprachenbereich**“, kurz elias-nc (<http://www.elias-nc.org>). Der Name ist selbsterklärend. Der bisherige Schwerpunkt liegt bei der Bewertung von Lernsoftware im Sprachenbereich; die Erweiterung auf Internet-Angebote ist Programm und soll in der Folge weiter ausgebaut werden. Der Anspruch umfasst Informationen über die Qualität marktgängiger Materialien und richtet sich in erster Linie an Unterrichtende; darüber hinaus erhalten auch „Endnutzer“ alias Sprachen(selbst)lernende in der zusammenfassenden Wertung eine Entscheidungshilfe für die richtige Auswahl. Fachdidaktik – verstanden als die effiziente Unterstützung des

individuellen Fremdsprachenerwerbs – bildet in Verbindung mit den mediendidaktischen Möglichkeiten interaktiver, multimedialer, hypermedialer und kollaborativer Lernsoftware die Grundlage des Urteils. Elias bewertet „fair“, d.h. berücksichtigt über die auf ein Optimum ausgerichteten Kriterien hinaus den augenblicklich erreichten Stand der Kunst, möchte aber dazu beitragen, diesen weiterzuentwickeln (z.B. über Beiträge und Glossareinträge zusätzlich zu den Evaluationen, welche auch über einen Newsletter verbreitet werden). Der elias-nc ist eine offene Gruppe und lädt Kollegen zu Diskurs und Zusammenarbeit ein - auch und besonders bei der Evaluierung konkreter Produkte.

Gerd von der Handt/27.6.2007



Hans Weber
Solothurn

L'influence des astres

Pour les astrologues, les astres exercent une influence sur notre terre. Le verbe latin *influere* “couler (dans, sur)” exprime justement cette notion au Moyen-Age. Deutsch *Einfluss*, niederländisch *invloed* ist eines der zahlreichen Beispiele, welche die gewaltige Leistung vor allem der Klöster bezeugen, die einen riesigen abstrakten Wortschatz des Latein sehr geschickt eindeutschten: *influentia* → *invluz*. Weil *einfließen* in der Alltagssprache schon bestand, musste ein neues Verb vom Substantiv abgeleitet werden: *beeinflussen*, und zwar mittels des Präfixes *be-*, genau wie mit den Verben *besiegeln*, *begaunern*, *bemitleiden*, bis hin zum drolligen *beinhalten*. You suppose *influenza* denotes an illness provoked by an unfriendly star? Well, in fact Latin *influentia* translates Greek *epirroë*, which simply means “influence” and as a medical term the “flow of blood”. By the way, *flu* is an exceptionally brilliant example of the shortening, and thereby taming, of long learned words, probably only surpassed by *pram* (for *perambulator*) “Kinderwagen”.

Raggi e frecce

Si può immaginare che questa influenza venga esercitata per irradiazione (*raggio*, dal latino *radius*, spagnolo *rayo*, franceses *rai* [soppiantato dal derivato *rayon*], da cui l'inglese *ray*) oppure per mezzo di una freccia scagliata da un dio-stella o da una deessa-stella. L'antico alto tedesco *strâla* esprime la prima idea, il tedesco moderno *Strahl* la seconda. I poeti italiani hanno utilizzato questa parola, adottata dal longobardo (che appartiene al gruppo dei dialetti tedeschi) nella forma *strale*. Ma la parola abituale delle lingue romanze è un'altra, pure di origine

germanica: l'italiano *freccia*, francese *flèche*, spagnolo *flecha*. Perché la parola latina *sagitta* (italiano *saetta*, spagnolo *saeta*, antico francese *saiete*, *saete*) non ha avuto maggior fortuna? Il suono *fl-* rende forse meglio il sibilo della freccia che vola del suono *s-*? Sì, *freccia* etc. deriva da una parola germanica **fliugika*, dal verbo **fliugon* (tedesco moderno *fliegen*). Certo, esiste anche la parola italiana *dardo*, antico francese *dart*, francese moderno *dard*, ma si tratta di una parola veramente viva solo nel gioco dei *darts* inglesi. - A propos, connaissez-vous une locution formée sur ce mot et signifiant “[courir, filer] comme un dard?”. Eh bien, c'est *dare-dare*, malgré son orthographe erronée.

Zurück zum althochdeutschen *strâla*. Dieses Wort bedeutet “Pfeil, Blitzstrahl” und steht in engem Verband mit russisch *strelá* “Pfeil”. Vielleicht fallen Ihnen hier die *Strelitzen* ein, die mit Donnerbüchsen bewaffneten Soldaten im Moskauer Staat, die Peter der Grosse als hinderlich auflöste. Ursprünglich waren es Bogenschützen (russisch Singular *streléts*), doch heute heisst *streljat* einfach “schiessen”, und *strelók* ist der Schütze.

Hinwiederum greift das Deutsche auf das lateinische *pilum* “Wurfspeiss”: althochdeutsch *pfîl*, neuhochdeutsch *Pfeil*. Offenbar ist das Fremde doch immer besser...

In this plethora of expressions, we've nearly forgotten the English word *arrow*. Where does this come from? Well, in the contact of Anglo-Saxon with Scandinavian, the original terms *stræl* and *flâ* got lost and were replaced by a Norse form: Old Norse **arw* (Nom. Sg. *ör*, Nom. Pl. *örvar*). You may have guessed the resemblance with Latin *arcus* “bow”, which is in fact related. The passage from bow to arrow? Well, words may glide, witness

the Germanic root *kinn-*: first “cheek”, then “chin” – Gothic *kinnus*, Old Norse *kinn*, Scandinavian *kind* with the older meaning, German *Kinn*, English *chin* with the newer meaning.

Born under a star

In all languages, we find expressions for people born under, or simply influenced by, an (unnamed) unlucky star. Shakespeare characterizes Romeo and Juliet as a “pair of *star-cross'd* lovers”. (Quite a different sort of “star” exerts its influence on people in the phrase *star-struck* “taken with cinema etc. stars”!)

Le français possède le mot *sidéré*. Il est emprunté au participe passé du latin *siderari* “subir l'action funeste des astres” (et aussi “être frappé d'insolation”!). Ce verbe est un dérivé de *sidus*, *sideris*, d'abord “constellation”, opposé à *stella* “étoile isolée”, et plus tard également astre isolé. Comme de coutume, origine inconnue...

Quant à *désastre*, il est repris à l'italien *disastro*, où le mot signifiait littéralement “mauvais astre” (*dis-astro*). Mais le sens s'est déplacé très tôt sur l'événement causé par cet astre: “événement funeste”.

Vous serez surpris de trouver l'expression *malotru* dans ce contexte. Pourtant ce mot, altération de *°malastru*, remonte au latin populaire *male astrucus* “né sous une mauvaise étoile”. Dans le même sens le latin possédait l'adjectif simple *astrosus* (dérivé de *astrum*, comme *sideratus* de *sidus*).

Eindeutscher haben französisch *désastre* mit *Unstern* wiedergegeben, doch allzu deutlich ist darin der Begriff “Stern”, und so kehren wir zurück zur ursprünglichen italienischen Bedeutung: Unglücksstern. Und die Katastrophe bleibt das Desaster...

Der Mond

Der Mond wurde in allen indogermanischen Sprachen als ein äusserst bedrohlicher Himmelskörper betrachtet, und zwar so sehr, dass sein ursprünglicher Name, ein Tabuwort, gar nicht überliefert ist. Um ihn nicht direkt zu nennen, wurde er nach seiner nützlichsten Funktion bezeichnet, als Zeitmesser. Vom weit verbreiteten Verbalstamm **mê(n)*- (vgl. messen, mensura, mesurer) ist das Substantiv **mê(n)s*- gebildet, das sich u. a. in latein *mensis* (ursprünglich “Mond”, dann “Mondmonat”), [davon französisch *mois*], griechisch, selten, *mênê*, russisch *mésiats*, althochdeutsch (mit Ablaut) *mâno* (auch weiblich, *mânin*), englisch *moon* wiederfindet. Deutsch *Monat* und englisch *month* sind abgeleitete Formen für die eindeutige Bezeichnung des Zeitabschnitts.

Entweder weil man sich scheute, den Mond auch mit diesem Namen zu erwähnen, oder um “Mond” von “Monat” zu trennen, tauchen in verschiedenen Sprachen wiederum neue Bezeichnungen auf: griechisch *selênê*, Ableitung von *sêlas* “Licht, Strahl” und latein *luna*, von der indogermanischen Wurzel **leuk*- “scheinen, glänzen” (vgl. lux, lueur, lumière). Luna ist nun der Name in sämtlichen romanischen Sprachen, und, dank der Poesie, sogar im Russischen.

Ebbene, su questo nome dell’astro si sono formate molte parole negative che esprimono l’essere sotto la sua influenza nefasta, o l’incostanza della persona che riflette l’aspetto cangiante della luna.

In latino troviamo *lunaticus* “colpito dalla luna”, calco dal greco. In italiano *lunatico* “inconstante, malvole di umore”, *avere la luna* “essere di malumore”. Per dire quello che in tedesco è sempre “unter einem guten Stern/Unstern”, in italiano si diceva (Aretino) *sotto una buona/cattiva stella*.

En ancien et moyen français *lunatique* reste lié à l’idée de l’influence pernicieuse de la lune: “fou périodiquement”, sens atténué en français

moderne: “fantastique, capricieux”. English has *lunacy*, *lunatic* with the stronger meaning.

Il existait aussi l’adjectif *luné* “influencé par la lune” conservé avec son sens figuré dans l’expression *bien/mal luné*. – Verlaine crée le substantif *lunerie* “folie”.

Bemerkenswert, dass im Deutschen nicht der *Mond*, sondern *Luna* den unsteten Charakter auf den Menschen überträgt – oder handelt es sich einfach um eine reine Übernahme aus den romanischen Sprachen? Mittelhochdeutsch *lûne* “wechselnde Gemütsstimmung”, neuhochdeutsch *guter/übler Laune sein* entspricht genau den französischen Ausdrücken. – *Mondsüchtig* wird ähnlich wie “nacht-, schlafwandelnd” verwendet; “ein Mondeinfluss ist wissenschaftlich nicht endgültig geklärt.” (sic)

And English has *moonstruck* “deranged in mind”. The behaviour of some star-struck fans points to an (unetymological) relationship, don’t you think?

Jupiter et Saturnus

Tutt’altra influenza è quella del re degli dei, *Giove*. Secondo le credenze astrologiche, influisce benevolmente sul carattere degli uomini. Da qui l’aggettivo tardo latino *iovalis*, italiano *gioviale*, ripreso dal francese *joyial* “di un’allegria schietta e tranquilla”.

En latin classique, le nominatif *Jovis* fut remplacé par *Jup(p)iter*. Ce nom peut s’expliquer soit comme “dieu-père”, soit comme “jour-père”. Comment ça? Eh bien, sous le firmament, tout est clarté et lumière. A la racine indoeuropéenne **dei*- “briller” remontent tous ces mots: grec *Dios*, génétif de *Zeus*, latin *deus* (français *dieu*, etc.), latin *dies* et le français *jour*. Ce dernier est dérivé de *diurnus*, adjectif de *dies*.

And *by Jove*? This expletive can only originate in Oxbridge (from Oxford + Cambridge, like Unstern from Un-

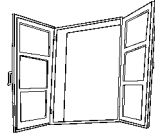


glücksstern (?) so-called portmanteau-words, from an old-fashioned typically Victorian collapsible suitcase). Scholars quite correctly use the oblique case of *Jupiter* after a preposition. If the origin were more popular, we might no doubt have **by Jup!*

Mais ne nous emportons pas; tout n’est malheureusement pas sous l’influence de Jupiter. Il y a un astre opposé à Jupiter, l’astre de son père, *Saturne*. Cette planète est considérée comme froide, en relation avec le plomb; en conséquence l’adjectif *saturnien* signifie “triste, mélancolique”.



Albrecht Dürer, *Malinconia*.



Jan-Arjen Mondria
Groningen

Myths about vocabulary acquisition

Vrai ou faux? Voilà la question.

«Les listes de vocabulaire sont inutiles, parce qu'il faut toujours apprendre des mots en contexte, de préférence en déduisant le sens des mots à partir du contexte. De cette façon-là, les chances de retenir les mots sont optimales. Heureusement, il n'est pas nécessaire d'apprendre beaucoup de mots: quand on connaît les deux mille mots les plus fréquents d'une langue, on comprend déjà 80% des mots d'un texte moyen. Finalement, il va de soi qu'il ne faut pas tester séparément le vocabulaire des apprenants, parce que l'évaluation doit s'effectuer au niveau des compétences linguistiques (compréhension de l'écrit et de l'oral, production écrite et orale), et non pas au niveau des mots.»

Dans cet article j'essaie de revoir quelques mythes concernant l'acquisition du vocabulaire.

In the past twenty-five years, there has been an increased interest in vocabulary acquisition and studies abound, exploring different aspects. Thus, language teachers who keep abreast of the professional literature will have come across the majority of the following ideas.

1. Some words occur far more often than other ones. Consequently, knowing a relatively small number of words takes you far.
2. Word lists are actually only of limited value, as many words are forgotten in the course of time.
3. Words that belong to the same lexical set, for example colours, animals and clothes, are best learned together, because this corresponds to the way the words are stored in our mental lexicon.
4. Context helps in retaining words. Therefore, words should always be learned in context.
5. Words whose meanings have been inferred with the aid of the context are retained better. That is, during the inferencing process the learner is actively processing the word and its meaning, more than when the meaning is given to him.
6. There is a clear distinction between understanding a word (receptive knowledge) and being able to use a word (productive knowledge). Productive learning is more difficult, but has the advantage of the words being better retained.
7. The aim of foreign-language teaching is not vocabulary knowledge, but language proficiency (listening, speaking, reading, and writing). Therefore, vocabulary knowledge should not be tested separately, as the learner's vocabulary is automatically assessed when his language skills are tested.

However, there is a problem... That is, the ideas mentioned above are not entirely correct, and some of them are even totally incorrect. In this article, I will try to make clear what is incorrect: the *myths* (or half-truths) about vocabulary acquisition. Furthermore, I will explain how it really works: the *facts*.

Myth 1: "Knowing a relatively small number of words takes you far."

Research has shown that languages are in certain respects quite economically structured. That is, in every language there is a limited number of words that occur very frequently, and a great number of words that occur relatively infrequently. As a result, knowing the two thousand most frequent words of a language – the exact number may vary slightly per language – enables you to understand already about 80% of the words of an average text (Nation & Waring, 1997).

The question is how well you understand a text of which you know 80% of the words. In order to get an impression of this, Figure 1 shows an English text from which the 20% least frequent words have been omitted, leading to a text coverage level of 80%. (see Figure 1)

At this level of text coverage, there is no adequate text comprehension yet. Only at a text coverage level of 95%, the majority of the readers will understand a text reasonably well (Laufer, 1989). For such a text coverage, you need a knowledge of 3,000 to 5,000 word families, a word family being defined as a base word with its inflected forms and transparent derivations (e.g. *think, thinking, thinker*) (Nation & Waring, 1997). For university studies, however,

Figure 1: Text comprehension at a text coverage level of 80% (Nation, 1990: 242-243)

In 1978/1979 New Zealand produced 9.15 million _____ meters of _____ logs (_____) of which 59 percent was _____ (as newsprint, _____, sawn _____, logs, and so on). Productive _____ is expected to remain at about this level throughout most of this _____. But based on the _____ of wood which will become _____ from existing forests and planned new plantings, production will progressively increase to 20 million _____ meters a year by the turn of the century.

If _____ planting rates are _____ with planting _____ satisfied in each _____ and the forests milled at the earliest opportunity, the _____ wood supplies could further increase to about 36 million _____ meters _____ in the period 2001-2015. The additional _____ supply should greatly _____, even if much is used for _____ production.

Even if used in an _____ form, the increasing wood supplies will _____ a larger _____ force, an improved roading network, and _____ and _____. If the trees are to be _____ then certain _____ must be made. They will include _____ in:

- logging machinery and _____;
- logging trucks, and other _____ for the _____ of _____ products;
- _____ and _____ roads (or rail or coastal shipping _____ where _____);
- _____.

a knowledge of 10,000 word families would be necessary (Hazenbergh & Hulstijn, 1996). Therefore, the conclusion should be that the idea that the knowledge of a couple of thousand words takes you far is a myth. The fact is that this knowledge takes you a long way, but not far enough.

Myth 2: “Word lists are of limited value.”

Word lists (lists of words to be learned) have all kinds of disadvantages, as we know from experience. First, they are not particularly interesting to learn (although this argument does not hold for certain types of learners). Second, words that have been learned from a list are easily mixed-up, because they do not have a context – I will return to that later on. Third, words that are ‘known’ within the list may not be known outside the list, in actual usage.

Are these reasons to advise against using word lists? Certainly not. The fact is that word lists in principle contain the most frequent words from frequency lists, lists in which the words

have been ordered on the basis of their frequency in actual language use (e.g. West, 1953). This basic vocabulary should absolutely be known by the learners because any gap in this basic vocabulary can cause problems. Therefore, word lists and frequency lists are excellent checklists for determining which important words learners do not know yet.

Does this imply that learners should also learn those words with the aid of such a list? No, that is not sensible. It is much better to put those words – only the words that the learners do not know yet – on cards. The simplest way is to put the foreign-language word on one side (e.g. the French word *une canne*) and the translation (*a walking stick*) on the other. The advantages of learning words with the help of these word cards are the following: (1) learners do not at once see the translation of the word to be learned, which stimulates them to first think before checking whether they know the word (‘learning by testing’); (2) the words learners know are put aside, so that they can concentrate on those words they do not know yet; (3) the order of a series of words to be learned is flexible, so that the position

of a word to be learned in a series does no longer wrongly offer any help.

To those who would like to go a step further, I suggest the so-called ‘hand computer’ (Leitner, 1972; Mondria & Mondria-de Vries, 1994): a deck of cards with a sophisticated repetition system on the basis of ever bigger intervals, guaranteeing optimal long-term retention (see Figure 2). And those who prefer a computer program based on the same principles, can find all kinds of information at: <http://de.wikipedia.org/wiki/Lernkartei-Software>. (see Figure 2)

Myth 3: “Presenting words in semantic sets facilitates learning.”

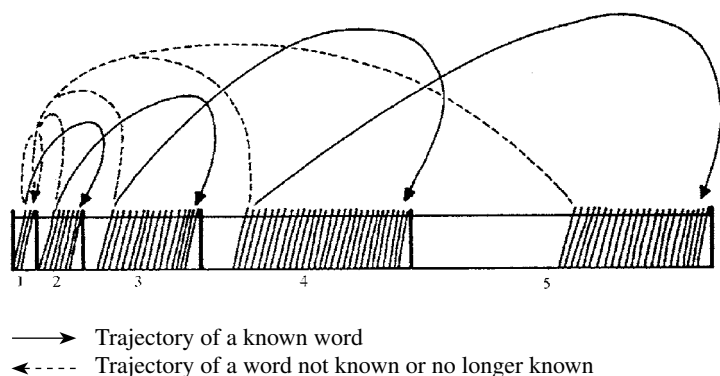
In several coursebooks and vocabulary books, new words are presented in semantic sets: groups of words that are semantically related and share a common superordinate, such as colours, animals, and clothes. It is often thought that this way of presenting related words together facilitates learning. And indeed, when we think of the mental lexicon, the dictionary in our head, this seems logical. Calling into mind one of the members of a semantic set, for example an article of clothing, will call into mind other members of the set as well. Thus, the members of a semantic set are closely linked in our mind, so it seems logical to learn them together.

Research, however, has shown that learning words in semantic sets is not the best option. On the contrary, related words are more easily confused (interference) and learning them takes considerably more time than learning unrelated words (Tinkham, 1993, 1997; Waring, 1997) (see Table 1).

Does this imply that language teachers should never make use of semantic sets? Certainly not. Working with sets of semantically related words can be quite useful, but only at a later stage. It is only when learners already know

Figure 2: Hand computer (Mondria & Mondria-de Vries, 1994)

The hand computer is a deck of cards with a sophisticated repetition system. This deck of cards – in its simplest form a shoebox – is divided into five compartments of increasing size (with a width of 1, 2, 5, 8 and 14 cm respectively). Another possibility is taking a series of five audio-cassette boxes, but in that case there is no increased size of the compartments. The advantage, however, of this shape is that the material can easily be carried around, and can be practiced at any spare moment.



How does one work with the hand computer? Every word to be learned is put on a card: the foreign-language word on one side, the translation on the other (preferably in a different colour, so that it is immediately clear which is the front and which is the back). The cards are placed in compartment 1 (30-40 cards at the most), after which they are practiced. The words the learner knows are moved on to compartment 2; the ones the learner does not know are put in the back of compartment 1 again. When there are only a few words left in compartment 1, the compartment is replenished with 30-40 new words, and words can be learned and moved on again. After this has been repeated a few times, compartment 2 becomes filled up, and the time is ripe to repeat the words in compartment 2: the ones the learner still knows go into compartment 3; the ones that are immediately recalled go back into the back of compartment 1. In this way about the breadth of a finger is cleared out of compartment 2. This is also the principle of the hand computer in a nutshell: whatever is 'known' goes into the next compartment; anything 'not known/no longer known' should go back into compartment 1.

After some time compartments 3 and 4 will become filled up. In that case the same procedure is adopted as in compartment 2. When eventually compartment 5 also becomes filled up and room is to be made there too, the learner may in principle throw the cards away if he or she still knows them: for by then the words have been seen so often, and so much distributed in time at that, that we may speak of real knowledge. An alternative possibility is to work with a compartment 5 that is so big that it need not be cleared out. In this case the cards may be kept and occasionally the learner can draw a sample of ten cards from it in order to see if the words are still known. In this way, compartment 5 contains the learner's complete word knowledge.

several words of a set that it makes sense to put these words together and to examine what the learners know of them exactly, and subsequently to add new words or new shades of meaning.

Myth 4: “Words should always be learned in context.”

There is little doubt about the helpfulness of contexts such as a sentence or a text in the process of learning words. A context not only shows the word and its use, but it can also help in retaining a word and its meaning (Mondria, 1996). For example, someone can learn the French word *canne* with the help of the sentence *Le vieil homme marche à l'aide d'une canne*. When, later on, the learner does not remember what the word *canne* means, he or she may remember that the word occurred in a sentence with *vieil homme* and/or *marche*, which reminds him or her of the meaning of *canne*. Thus, context can help in retaining words, and therefore it seems logical to argue that words should always be learned in context.

However, there are two caveats to this 'rule of thumb'. First, many (concrete) words can be learned efficiently without context. Presenting such words without a context – for example when a learner asks for them – can be a practical method that prevents the teacher from having to invent an interesting or useful context, which subsequently has to be written down by the learner and so on, each time.

Second, and this is actually the main point, learning a word in a particular context may result in a learner knowing the word only in that context, or worse: not even recognizing the word outside that context. Every teacher will be familiar with the learner who says, “In the original sentence, I know what the word means, but now that you have put the word in another sentence, I do not know the meaning

Table 1: Learning load of related and unrelated words (Waring, 1997)

Words to be learned	# Learning trials required
Related	9.6
Unrelated	6.5

anymore...” In order to prevent this kind of situation, it should be made clear to the learner that in the end the words have to be known without the original context. Therefore, in the final stage of the learning process, the context should not be (immediately) visible anymore. Thus, the word should be ‘decontextualized’ as it were: the physical (textual) association between the word and its context should eventually become a mental association in the learner’s mind.

Incidentally, this process of ‘contextualizing-decontextualizing’ can be excellently realized with the help of word cards, namely by putting on the front the word to be learned (e.g. *une canne*), and on the back on top the context sentence (e.g. *Le vieil homme marche à l’aide d’une canne.*) and at the bottom the translation (*a walking stick*). In this way, the learner has the context at hand as a cognitive foothold while learning, and at the same time, he works up to knowing the meaning of the word without any context. Thus, context helps in learning, and at the same time, it becomes clear to the learner that words should not always be learned in context.

Myth 5: “Words whose meanings have been inferred from context are retained better.”

When the meaning of a word is inferred with the help of the context, the word and its meaning will be retained better than when the meaning is ‘given’, for example in the form of a translation. The explanation for the retention effect of inferring is that inferring creates all kinds of links (elaborations) between the word, its meaning, the context, and the knowledge already present in the learner. These links provide additional retrieval routes, which increase the chance that the word and its meaning will be remembered (Anderson, 1990).

In order to investigate whether infer-

ring is an effective learning strategy, I carried out a learning experiment with Dutch pupils in secondary education (Mondria 1996, 2003). They had to learn French words (French-Dutch) with the aid of four different learning methods: (1) inferring the meaning of the target word with the help of a sentence context; (2) inferring followed by verifying the correctness of the inferred meaning with the help of an alphabetical word list; (3) inferring and verifying followed by memorizing the inferred and verified meaning of the target word (‘meaning-inferred method’); (4) memorizing the given meaning of the target word, presented in a sentence context (‘meaning-given method’). After two weeks, the learning results were as follows (see Table 2).

The learning effect of inferring per se is rather limited: after two weeks, only 6% of the inferred word meanings were remembered. The addition of a verifying stage led to an extra retention of 9%. However, it is only when the word meanings are intentionally memorized that the learning effect becomes substantial, as shown by the retention figures of the meaning-inferred method (47%) and the meaning-given method (50%). What is most striking is that the meaning-inferred method (inferring + verifying + memorizing) does not lead to better retention than the meaning-given method (memorizing the given meanings): the level of retention is similar. Thus, in this experiment no evidence can be found for the idea that inferred word meanings are retained better. The results become even more inter-

esting when we take into account the amount of time spent by the pupils on the different learning methods. Then it turns out that the meaning-inferred method takes considerably more time (in the experiment about 25% more) than the meaning-given method. Consequently, the efficiency of the meaning-inferred method is lower than that of the meaning-given method.

Does this imply that learners should not infer word meanings from context any more? Of course not, as inferring is a useful *compensation* strategy when our vocabulary knowledge is limited. However, inferring is not the most efficient *learning* strategy.

Myth 6: “Words learned productively are retained better.”

It is often believed that words are better retained when they are learned productively, that is, in order to be used. For that reason, many teachers assume that it is useful to have learners learn words both receptively and productively, even when learners need to know the words only receptively (i.e. understand the words). This assumption sounds plausible because productive learning is more difficult and consequently more intensive, as a result of which the words will be retained better. Besides, if you know a word productively, you know it receptively as well, don’t you?

However, in this case too, the facts are slightly different. In an experiment, I asked pupils in Dutch secondary education to learn French words in three different ways: (1) receptively (French-Dutch); (2) productively

Table 2: Learning effect of inferring (Mondria, 1996, 2003)

<i>Learning method</i>	<i>% Receptive retention</i>
Inferring	6
Inferring + verifying	15
Inferring + verifying + memorizing (‘Meaning-inferred method’)	47
Memorizing (‘Meaning-given method’)	50

(Dutch-French); (3) receptively + productively (French-Dutch and Dutch-French) (Mondria & Wiersma, 2004). Two weeks later, their knowledge of the words was tested. The receptive knowledge of the words turned out to be as follows (see Table 3).

Contrary to expectation, pupils who had learned the words both receptively and productively did not perform better (49%) than the pupils who had learned the words just receptively (48%): the retention was similar. This implies that if the learning aim is receptive retention – and in many cases this will be sufficient as it is by no means necessary to know all words productively, and certainly not immediately – it does not make sense to have learners learn the words productively as well, as this would take extra time without leading to better retention.

Myth 7: “Vocabulary knowledge should not be tested separately.”

The main aim of foreign-language teaching is of course the acquisition of language skills: listening, speaking, reading, and writing. When these skills are tested, for example in order to assess how far someone’s learning process has progressed, vocabulary knowledge is automatically taken into account. Therefore, there seems to be no reason to test vocabulary knowledge separately, that is, not integrated into a skills test.

Nevertheless, there is at least one good reason for testing vocabulary knowledge separately, and that is that vocabulary tests can stimulate learners to learn, namely in the following ways (Mondria, 2004).

First, vocabulary tests can make learners aware of the *size* of their vocabulary. If their vocabulary turns out to be small, or if there are serious gaps, or if the knowledge of learners lags behind that of their fellow learners, this may be an explanation for

Table 3: Learning effects of receptive and productive learning (Mondria & Wiersma, 2004)

Learning method	% Receptive retention
Receptive	48
Productive	42
Receptive + productive	49

many of the problems that learners experience, for example in reading comprehension. This diagnosis can act as a stimulus to invest more time in vocabulary learning.

Second, vocabulary tests can show the *progress* of learners. This can be an important stimulus for them to continue learning. Here it should be taken into account that an increase in

Table 4: Myths, facts, and didactic suggestions for vocabulary acquisition

Myth	Fact	Didactic suggestion
1. Number of words Knowing a relatively small number of words takes you far.	Knowing a relatively small number of words takes you a long way, but not far enough.	Learn a great number of words.
2. Word lists Word lists are of limited value.	Word lists are essential, but they have to be used in the right manner.	Use words lists as a basis, but put the words to be learned on cards.
3. Semantic sets Words learned in semantic sets are retained better.	Words learned in semantic sets are more easily confused.	Do not learn words in semantic sets.
4. Context Words should always be learned in context.	Words should not always be learned in context.	Learn words in context, but not in the final stage of the learning process.
5. Inferring Words whose meanings have been inferred from context are retained better.	Words whose meanings have been inferred from context are not retained better, and the meaning-inferred method takes more time and is therefore less efficient.	Do not use inferencing as a preferred vocabulary learning strategy.
6. Productive learning Words learned productively are retained better.	Words learned productively are not retained better, and productive learning takes more time.	Do not learn words productively if it is not necessary.
7. Testing Vocabulary knowledge should not be tested separately.	Testing vocabulary knowledge separately can stimulate vocabulary learning.	Test vocabulary knowledge separately on a regular basis.



UNIVAC III (Otto Press Photo) (1961)

vocabulary knowledge can already be observed after a relatively short period, while it takes longer before an increase in other skills can be observed. Third, tests can focus learners' *attention* on vocabulary in an attractive way, thus stimulating vocabulary acquisition. I think especially of alternative, informal and less well-known test formats (suggestions can be found in Mondria, 2004, and on Tom Cobb's web site: <http://www.lex tutor.ca>). By the way, the very fact that a teacher (regularly) tests vocabulary knowledge is important, as it is a signal to the learners that vocabulary acquisition is essential. Conversely, if a teacher considers sound vocabulary knowledge essential without testing it, the wrong signal is given. In sum, there is every reason for testing vocabulary knowledge separately as well.

Summary: myths, facts, and didactic suggestions

In this article, I have tried to show that the facts about vocabulary acquisition are sometimes just a bit different or more complex than some myths would have us believe. Finally, by way of summary, I have set side by side the

seven myths and facts, each case supplemented with a didactic suggestion (see Table 4).

Note

This article is the English version of my Dutch article 'Mythen over vocabulaireverwerving', published in 2006 in *Levende Talen Tijdschrift* 7/4, p. 3-11, and in Bossers, B. (Ed.). *Vakwerk 3: Achtergronden van de NT2-lespraktijk. Lezingen NT2-conferentie Hoeven-Bovendonk 2006*. Amsterdam, BV NT2, p. 27-37.

References

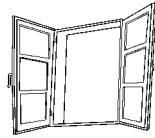
- Anderson, J.R. (1990). *Cognitive psychology and its implications* (3rd ed.). New York: Freeman.
- Hazenbergh, S. & Hulstijn, J.H. (1996). Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics* 7, 145-163.
- Laufer, B. (1989). *What percentage of text-lexis is essential for comprehension?* In Laurén, C. & Nordman, M. (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (pp. 316-323). Clevedon: Multilingual Matters.
- Leitner, S. (1972). *So lernt man lernen*. Freiburg: Herder.
- Mondria, J.-A. (1996). *Vocabulaireverwerving in het vreemde-talenonderwijs: De effecten van context en raden op de retentie*. [Vocabulary acquisition in foreign-language teaching: The effects of context and guessing on

retention]. Doctoral dissertation, University of Groningen, the Netherlands.

- Mondria, J.-A. (2003). The effects of inferring, verifying, and memorizing on the retention of L2 word meanings: An experimental comparison of the 'meaning-inferred method' and the 'meaning-given method'. *Studies in Second Language Acquisition* 25, 473-499.
- Mondria, J.-A. (2004). *Vocabulaireverwerving stimuleren door toetsen? Tien minder bekende toetsvormen*. [Stimulating vocabulary acquisition by testing? Ten less known test formats]. *Levende Talen Tijdschrift* 5/4, 3-14.
- Mondria, J.-A. / Mondria-De Vries, S. (1994). Efficiently memorizing words with the help of word cards and 'hand computer': Theory and applications. *System* 22, 47-57.
- Mondria, J.-A. / Wiersma, B. (2004). Receptive, productive, and receptive + productive L2 vocabulary learning: What difference does it make? In Bogaards, P. & Laufer, B. (Eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing* (pp. 79-100). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, P. & Waring, R. (1997). *Vocabulary size, text coverage and word lists* In Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tinkham, T. (1993). The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System* 21, 371-380.
- Tinkham, T. (1997). The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary. *Second Language Research* 13, 128-163.
- Waring, R. (1997). The negative effects of learning words in semantic sets: A replication. *System* 25, 261-274.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman.

Jan-Arjen Mondria

obtained his doctorate in applied linguistics with a dissertation on vocabulary acquisition in foreign-language teaching. He is currently subject librarian for linguistics and communication studies at the University Library of the University of Groningen, the Netherlands.



Gianni Ghisla
Lugano

Sprachengesetz: Das Parlament nimmt seine Verantwortung wahr

Im Gegensatz zum Bundesrat, der trotz manifesten Widersprüchen bei seiner Ablehnung eines neuen Sprachengesetzes blieb und damit offenkundig seinen verfassungsmässigen Verpflichtungen nicht nachzukommen gedachte (vgl. Babylonia 1/2004), hat das Parlament in der Sommersession 2007 endlich die Debatte zum neuen Sprachengesetz aufgenommen und ihm zu einem ersten Durchbruch verholfen. Dies geschah aufgrund der Vorlage der Kommission Wissenschaft und Bildung (WBK), die, ausgehend von der Initiative Lévrat (Mai 2004) und eines umfassenden Kommissionsberichts (15.9.2006, www.parlament.ch/kom_5_18.htm), einen neuen Entwurf verfasst hatte. Es sei daran erinnert, dass das neue Sprachengesetz nichts anderes ist als die nötige Umsetzung von Art.

70 der Verfassung. Es sieht dementsprechend u.a. Massnahmen zur Unterstützung der Sprachenvielfalt und zur Förderung des gegenseitigen Verständnisses zwischen Sprachengemeinschaften vor. Dazu hat die WBK auch ein Rechtsgutachten durch Prof. M. Borghi durchführen lassen. Borghi kommt zum Schluss, dass nicht nur die eidgenössischen Räte die Kompetenz haben, im Sprachbereich Gesetzgebung zu machen, sondern auch, dass der Bund verpflichtet sei, die Sprachen zu fördern.

So hat die WBK einen ausgewogenen Kompromissvorschlag entworfen, der zwar in einigen Punkten durchaus dezidiert die Bundeskompetenzen hätte klären können, jedoch eine ausreichende Basis für eine künftige Sprachenpolitik darstellt. Der Entwurf entspricht im Grossen und Ganzen



den 12 Thesen, die die Arbeitsgemeinschaft PARLEZ-VOUS SUISSE? verfasst hat (vgl. die Sondernummer PARLEZ-VOUS SUISSE? von Babylonia, 2004 und: www.pvs.ch).

Das Parlament hat 6 Stunden debattiert und schlussendlich das Gesetz im Entwurf der Mehrheit der WBK mit wenigen, geringfügigen Änderungen (vgl. Kasten) mit 87 zu 68 Stimmen angenommen. Der rechte politische Flügel, vorab die Schweizerische Volkspartei (SVP), hat eine harte systematische Opposition getrieben und mit allen möglichen Mitteln versucht, das Gesetz zu bodigen. Offene Motivation: Eingriff in die Hoheit der Kantone, zu hohe Kosten. Versteckte Motivation: Eingrenzung der Bundeskompetenzen, Irrelevanz der Kultur. Diese Opposition hat sich taktisch auf drei Ebenen abgespielt: Verhindern des Eintretens, systematische Ablehnung fast aller Artikel und, was den Höhepunkt aus dem Repertoire doppelzüngiger Politik darstellt: Unterstützung des Artikels 15, damit das ganze Gesetz in der Schlussabstimmung zu Fall gebracht werden kann.

Artikel 15 (siehe Kasten) war aus naheliegenden Gründen die „pièce de force“ der Debatte. Dem Vorschlag der Kommissionsmehrheit, die Priorität einer Landessprache als Einstiegssprache festzulegen, hatte eine Kommissionsminderheit einen Gegenvorschlag entgegengesetzt, wonach die Kantone über die Reihenfolge der unterrichteten Sprachen bestimmen können. Das Doppelspiel der SVP führte dazu, dass der Mehrheitsantrag deutlich mit 112 zu 56 Stimmen obsiegte. Die Massenmedien haben dann prompt dieses Resultat dem Publikum aufgetischt: Eine regelrechte Zeitungsente, denn es entspricht in keiner Weise dem Willen des Parlaments.

Wie gesagt, das Gesetz wurde schlussendlich angenommen, mit einer relativ knappen Mehrheit, die sich auch aus dem taktischen Hick-Hack

Art. 15 Enseignement

1 La Confédération et les cantons veillent dans le cadre de leurs attributions à ce que la langue d'enseignement, notamment sa forme standard, soit l'objet d'une attention particulière à tous les niveaux de l'enseignement.

2 Dans le cadre de leurs attributions, la Confédération et les cantons encouragent le plurilinguisme des enseignants et des apprenants.

3 La Confédération et les cantons s'engagent en faveur d'un enseignement des langues étrangères qui donne la priorité à une langue nationale.

Minorité

Art. 15, al. 3

3 La Confédération et les cantons s'engagent en faveur d'un enseignement des langues étrangères qui, au terme de la scolarité obligatoire, assure des compétences dans une deuxième langue nationale au moins ainsi que dans une autre langue étrangère. L'enseignement des langues nationales prendra en compte les aspects culturels liés à un pays multilingue.

Art. 16 Autres mesures de promotion des langues

La Confédération peut accorder des aides financières aux cantons dans le but suivant:

- a. créer un contexte propice à l'enseignement d'une deuxième ou d'une troisième langue nationale;
- b. encourager l'acquisition par les allophones de la langue nationale locale;
- c. favoriser la connaissance de la langue première dans la population allophone.

Art. 17 Institution scientifique d'encouragement du plurilinguisme

Afin de coordonner, d'initier et de conduire la recherche appliquée dans les domaines liés aux langues et au multilinguisme, la Confédération et les cantons peuvent soutenir un centre de compétences scientifique apte à remplir ces objectifs.

Art. 19 Aides financières accordées aux organisations

La Confédération peut accorder des aides financières:

- a. aux agences de presse d'importance nationale qui diffusent des informations sur les quatre régions linguistiques du pays;
- b. aux organisations ou aux institutions à but non lucratif d'importance nationale qui, par les activités qu'elles déploient dans au moins une région linguistique, encouragent la compréhension ou qui fournissent un travail de base en faveur du plurilinguisme individuel, travail dont elles diffusent les résultats.
- c. aux collectivités locales qui développent des projets en faveur de la compréhension entre les communautés linguistiques.

erklärt. So hat die politische Rechte (SVP + rechter Flügel des Freisinns) eine totale Schlappe eingefahren und zudem noch ein Eigengol geschossen, denn in der breiten Öffentlichkeit ist die Meldung der Unterstützung der Landessprachen gegenüber dem Englischen durchgekommen. Der Ball liegt jetzt beim Ständerat. Die Chancen sind nun durchaus intakt, dass der Rat Art. 15 mit der Annahme des

Minderheitsantrags bereinigen wird. Es ist zu hoffen, dass die übrigen Pfeiler des Gesetzes (insbesondere die Förderung des gegenseitigen Verständnisses und die finanzielle Unterstützung von Institutionen und Organisationen sowie das Kompetenzzentrum zur Sprachenforschung) nicht abgeschwächt werden.



Associazione per la promozione dell'insegnamento plurilingue
 Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue
 Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts
 Associazun per la promoziun da l'instrucziun plurilingua en Svizra

Rückblick auf die Jahrestagung der APEPS, Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz, vom 29./30. September 2006 in Basel

Thema:

Mieux vaut tard que jamais?! - Je früher desto besser!? - Meglio tardi che mai?! Immersion à tous les âges comme moyen d'intégration et de communication interculturelle et plurilingue

Die geflügelten Worte in drei Landessprachen, leicht unterschiedlich interpunktiert, sollten schon in der Ausschreibung der Tagung Anreiz zu einer gedanklichen Auseinandersetzung sein, nämlich derjenigen der Bedeutung des Kindergartens für mehrsprachige Erziehung, interkulturelle Kommunikation und Integration.

So wurde denn auch zur Einstimmung für alle Teilnehmenden ein kurzer Dokumentarfilm vorangestellt. Der Film war 2004 im Rahmen eines vom Schulamt der Stadt Bern finanzierten Kulturprojektes in einem Kindergarten in Bern-West gedreht worden (Produktion: www.bitterrechtfreundli.ch). Er zeigt die Umsetzung des Grimm-Märchens *Die Bremer Stadtmusikanten* in ein sehr gut gelungenes, anrührendes Theaterspiel durch fünf- und sechsjährige Kinder mit verschiedenen herkunftssprachlichem Hintergrund. Der Film sollte auch vor Augen führen, wo im monolingualen Unterricht ursprünglich die Pferdefüsse zu finden sind, über die sehr oft durch eine ganze Schulzeit hindurch weitergestolpert werden muss. Der Film zeigt auf, weshalb die öffentliche Bildung auf ihrer ersten Stufe unbedingt mehr Unterstützung für die Sprache leisten sollte.

Silvia Bollhalder von der Fachstelle Sprachen des Erziehungsdepartements Kanton Basel Stadt knüpfte in ihrem Eröffnungsvortrag an die Probleme an. Sie konnte sehr positiv von der langjährigen Erfahrung mit Modellen integrierter Erstsprachförderung

berichten: St. Johann/Volta (Primarschule), Sprach- und Kulturbrücke (OS). Und wir erinnerten uns an das Heft der Zeitschrift DU aus dem Jahr 1995 zum Thema: *Vielländereck Kleinasel/Schule der künftigen Ereignisse*. Unser Tagungsort war auch diesmal kein Zufall, sondern eine Aussage. Für die öffentlichen Kindergärten mit einem Anteil von 60% zwei- oder mehrsprachiger Kinder gibt es leider auch in Basel noch immer kein Modell, das die Förderung der Erstsprachen für Kinder mit Migrationshintergrund integrieren würde und das den einheimischen Kindern eine zweite Landessprache als Zweitsprache und damit echte Chancengleichheit anböte. Wir bleiben aber zuversichtlich, hat doch die APEPS eine Reihe von Mitgliedern mit Ausstrahlung über Kantons- und Landesgrenzen hinaus.

Seit Beginn des laufenden Schuljahres öffnet die private *Ecole Maternelle Bilingue de Bâle 'Les Coquelicots'* vielen Kindern und ihren dankbaren Eltern eine einladend grosse Tür. Sie stand am Freitagmorgen auch uns für einen Besuch offen; davon berichtet *Tristan Mottet aus Monthey*:

Cette école maternelle bilingue de Bâle accueille des enfants de 3 à 6 ans, avec comme particularité d'occuper deux groupes d'une douzaine d'enfants à raison d'une demi-journée dans une langue (français), puis l'autre demi-journée dans la seconde langue, en l'occurrence l'allemand.

Dans le premier groupe, l'enseignante et sa collaboratrice ont utilisé le fran-

çais pour animer la confection d'un gâteau aux pruneaux. L'activité se prêtait fort bien à cet âge, où tous les sens sont mis à contribution. Faire un gâteau, du début à la fin avec le concours de chaque enfant, assis autour d'une table apportée en plus un élément de socialisation non négligeable. On ne parle même pas de la motivation que les deux enseignantes ont communiquée grâce à un enthousiasme naturel et bienveillant.

Pendant ce temps, l'autre groupe, en allemand, basait ses activités plus sur les rituels. C'est une activité de groupe qui favorise les interactions langagières spontanées.

Dans un groupe comme dans l'autre les enfants semblaient à l'aise et heureux d'être là, quelle que soit la langue utilisée, et c'est bien là l'essentiel...

Christine Le Pape Racine, Zürich, machte Klassenbesuche in St-Louis: Der Direktor der Schule, M. Denis Villesèche, und die Lehrerinnen haben uns sehr gastfreundlich empfangen und uns Einblick gewährt in zwei bilingual geführte Klassen, die zu je 50% deutsch und französisch unterrichtet werden.

Die erste Hospitation betraf einen CP (cours préparatoire) mit 22 fünf- bis sechsjährigen Schüler/-innen. An den Wänden hingen viele Lernhilfen, die das Deutschlernen erleichterten. Die Lehrerin sprach ausschliesslich deutsch (muttersprachlich). Gleichzeitig mit dem Schriffterwerb ihrer Muttersprache Französisch lernten die Kinder in gedruckter und gebundener

Schrift deutsch zu schreiben, während unseres Besuches das grosse und kleine R(r). Sie lasen Wörter wie Rutschbahn, Tretroller – Regen – Rad usw. und kreisten diese beiden Buchstaben ein. Die Lehrerin arbeitete mit einer Gruppe von 8 Kindern intensiv mündlich, die anderen Kinder waren mit schriftlichen Arbeiten beschäftigt. Anschliessend waren wir bei neun- bis zehnjährigen Kindern. Sie arbeiteten gemäss Wochenplan, und zwar sehr selbstständig. Offensichtlich waren sie daran gewöhnt. Die Lehrerin war immer als Ansprechperson da und hatte die Kontrolle über das Geschehen. Diese Kinder sprachen bereits ziemlich flüssend Deutsch. Es wurde in guter Atmosphäre gearbeitet, gelernt und darüber kommuniziert. Herzlichen Dank für diesen interessanten Einblick in eine andere Schul- und Lernkultur.

Weitere Schulbesuche, im Collège Schickele, wo wir ebenfalls von Herrn Direktor Teissier sehr herzlich empfangen wurden, Referate und Workshops lieferten, über die beiden Tage verteilt, vielfältige Diskussionsgrundlagen zum angeregten Austausch in verschiedensten Gruppierungen der Teilnehmenden.

Antonie Hornung, *Rüschlikon*, fasst zusammen:

Die scheidende Präsidentin Antonie Hornung sprach über „Didaktische Implikationen eines *Push-* und *Pull-Fremdsprachenunterrichts*“. Claudine Brohy, Vizepräsidentin seit Bestehen der APEPS, nahm Stellung zu „La Maturité professionnelle bilingue“. Unser Gast aus dem benachbarten Elsaß, Daniel Morgen, gab einen Überblick über Aufbau, Organisation und Schwierigkeiten der Ausbildung in seinem Referat zum Thema „La formation du corps enseignant pour les classes bilingues paritaires et pour l’immersion partielle en Alsace: bilans à l’issue de douze ans et perspectives“, und bei Stefan Hug, dem erfolgreichen

Leiter der *Scoula Cumüela von Samedan*, konnte man sich über „Bilinguited tudas-chrumauntsch illas scoulinas da Samedan“ kundig machen.

In den Ateliers hatte man in der Vormittagsschiene die Wahl zwischen Marianne Siggs Atelier über „Brücken bauen zwischen der Erst- und den Fremdsprachen - die kontrastive Sprachlernmethode konkret“, dem Atelier Nathalie Charpiés über „Integration von fremdsprachigen Sequenzen im Kindergarten“ wie auch dem Atelier von Christine Le Pape Racine über „Immersive Unterrichtsformen im Kindergarten und in der 1.+2. Klasse - didaktische Fragen und DVD-Beispiele“.

In der Nachmittagsschiene kamen andere Schulstufen und weitere Landesteile zu Wort. Rolf Züger (Bellinzona) hielt sein *laboratorio* über „Welche Strategien lernen italo-phonie Schüler/-innen im DaF, um dem Deutsch-Sachfach-Unterricht folgen zu können.“ Claire-Lise Salzmann (Biel/Bienne) präsentierte „Bilinguale Projekte in Biel/Bienne“ und Tristan Mottet (Monthey) dachte mit seiner Ateliergruppe über die Frage „Quel allemand au CO valaisan?“ nach.

Das Bildungszentrum erwies sich als ein idealer Rahmen für Pausen, Apéros, Stehlunch und die traditionelle cena sociale, hier natürlich nach feiner Basler Art zubereitet. Unerwartetes Wetterglück machte eine openair-performance im schönen Park möglich, wofür die junge Künstlerin, Isabel Rohner, eine Absolventin des Liceo Artistico di Zurigo, ihre Darbietung unserer Arbeit in einer sinnig witzigen Weise anpasste.

Mehrsprachigkeit als Ressource von Integration - eine Entproblematisierung

Brilliant, sensibel und packend zog Prof. Dr. Konrad Ehlich (München) in seinem Hauptvortrag einen weiten Bogen: Er sprach über die europäische Tradition der Ausgrenzung der Ande-

ren als „Barbaren“, mit der sich die Griechen profiliert haben. Er verwies auf die Problematik eines ebenfalls in der Antike verwurzelten eurozentrischen Grammatikbegriffs, dessen Dominanz auch heute noch weder aus den Lehrwerken noch den Lehrstuben verdrängt werden kann. Eindrücklich plädierte der Redner für eine den vielen Sprachen der modernen Migrationsgesellschaft gegenüber offene und lernwillige Grundhaltung aller. Minuten dauernder Applaus dankte ihm und noch lange diskutierte man intensiv über seine Aussagen.

Wenn Mehrsprachigkeit als Ressource von Integration verstanden wird, ist auch klar, dass ihre Förderung gleichzeitig mit dem Eintritt in den Kindergarten beginnen muss. Die Didaktik dazu heisst Immersion und ist nichts anderes als die natürliche Konsequenz der Gegebenheit, auf der Elementarstufe sehr verschiedensprachige Kinder ganzheitlich zu unterrichten. Da können sich denn auch die Anliegen aus dem Atelier von Marianne Sigg (PH Zürich) erfüllen: *Türen zu Sprachen und Kulturen öffnen, erstsprachliche Kompetenzen wertschätzen, HSK-Lehrpersonen als Brückenbauer/innen zwischen Schule und Elternhaus wahrnehmen, Identität im interkulturellen Schulleben stärken*. Wie gut das alles doch in die Gastgeberstadt Basel passte.

Wenn es Bildungspolitiker/-innen gibt, die den Begriff „Immersion“ noch nicht ganz verstehen können, ist das nachvollziehbar, denn es geht um eine sehr komplexe Methode. Mit dem Einbezug von Muttersprachlehrpersonen in ein Teamteaching mit den Klassenlehrkräften, könnte Immersion im Kindergarten und auch auf der Grund- oder Basisstufe organisch wachsen. Organismen seien es, nicht allein das Gehirn, die Intelligenz schaffen (Joseph Beuys: ich denke mit dem Knie).

Und keine Angst, bereits neu gedruckte

Fremdsprachen-Lehrbücher für Drittklässler können im Einsatz bleiben. Das Sprachfach soll als Fortsetzung dem frühen Immersionsunterricht folgen und auch der Vorbereitung und Begleitung von späterem dienen.

„Je früher desto besser!“, seit Basel lassen wir das Fragezeichen fallen.

Ausblick:

Eine Publikation der Beiträge der Basler Tagung ist in Vorbereitung.

Kathrin Luginbühl, Bremgarten, gemeinsam mit:
Tristan Mottet, Monthey
Christine Le Pape Racine, Zürich
Antonie Hornung, Rüschtliikon

Die APEPS-Jahrestagung 2007 wird am 23./24. November am *Liceo Artistico* in Zürich stattfinden zum Thema

Mehrsprachigkeit durch Immersion – (k)eine Utopie?

Das Programm erscheint ab Juli 2007 unter www.plurilingua.ch

Stabübergabe bei der APEPS

Die versammelten Mitglieder der *Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz* haben an ihrer Generalversammlung vom 29. September 2006 in Basel Christine Le Pape Racine per acclamation zur Nachfolgerin von Antonie Hornung gewählt.

Antonie Hornung war die Nachfolgerin von Jean Racine, der die APEPS seit ihrer Gründung im Jahr 1994 bis im November 2000 geleitet hat. Während ihrer Präsidentschaft hat sich der Vorstand verjüngt und vergrößert, wurde die Homepage ausgebaut und das Kontaktnetz verstärkt.

Ein Schwerpunkt der APEPS-Aktivitäten waren in den vergangenen sechs Jahren die Jahrestagungen, für die jeweils ein bestimmter Aspekt der Mehrsprachigkeitsdidaktik, insbesondere der Immersion, aufgegriffen wurde. So im Europäischen Jahr der Sprachen 2001 in Freiburg die Tagung zum Thema *Apprentissage bilingue et autres*

innovations scolaires: Quelles synergies? 2002 traf man sich an der École Moser in Genf, um über *L'architecture de l'immersion* zu sprechen und die besondere Raumwirkung einer für Mehrsprachigkeitserziehung gebauten Schule zu genießen. Das bilinguale Modell der *Scoula cumünela* von Samedan war im Jahr 2003 Tagungsziel und das Thema *L'enseignement bilingue et les langues minoritaires*. Feierlich wurden im Herbst 2004 zehn Jahre APEPS in Sierre begangen, wo man sich mit *L'évaluation du bilinguisme* auseinandersetzte. Dem Tessiner Engagement für eine gelebte Schweizer Mehrsprachigkeit war die Tagung von 2005 gewidmet: *Il modello ticinese: passi concreti verso una convivenza plurilingue?* Und ihre letzte Jahrestagung als APEPS-Präsidentin leitete Antonie Hornung im September 2006 in Basel. Hier war das Thema: *Mieux vaut tard que jamais?! – Je früher desto besser?! – Meglio tardi che mai?! Intégration et communication interculturelle*.

Weitere Schwerpunkte der APEPS-Aktivitäten der vergangenen Jahre waren die Zusammenarbeit mit der Untergruppe Immersion der NW-EDK, die Mitarbeit bei *Parlez-vous Suisse?* und das Engagement für zwei Fremdsprachen in der Primarschule. Darüber hinaus gibt der Band *Babylonia 2006/2, Immersion im Kreuzfeuer der Praxis*, herausgegeben von Claudine Brohy, Antonie Hornung und Christine Le Pape Racine, einen Einblick in die vielfältige Forschungs- und Unterrichtsarbeit von APEPS-Mitgliedern. Weitere Publikationen sollen folgen.

Christine Le Pape Racine hat ihre Präsidentschaft am 1. Januar 2007 angetreten. Wir wünschen der neuen Präsidentin viel Erfolg!





Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Hrsg. von Eva Neuland (2006). Frankfurt etc.: Peter Lang. ISBN 978-3-631-54262-0



Die deutsche Standardsprache ist keine einheitliche, fixe Grösse. Dieser sprachwissenschaftlichen Erkenntnis folgend, zeichnet sich auch in der Sprachdidaktik das Be-

streben ab, der Sprachvariation im Unterricht gerecht zu werden und mehr Raum zu geben. Nicht eine idealisierte, realitätsfremde Standardsprache soll Zielvarietät sowohl des Muttersprachunterrichts als auch des Unterrichts für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache sein, sondern die aktive und passive Beherrschung der variationsreichen mündlichen und schriftlichen Ausformungen der authentischen deutschen Gegenwartssprache. Diese Ausformungen – die Varietäten des Deutschen – haben in den letzten Jahrzehnten eine gewisse Umschichtung erfahren. So können in einigen Kommunikationsbereichen Ausgleichsprozesse beobachtet werden, die zu fließenden Kontinua zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit und zwischen Norm und Substandard geführt haben.

Für den Sprachunterricht ist die Sprachvariation eine grosse Herausforderung. In Eva Neulands reichhaltigem Sammelband wird der Versuch unternommen, die aktuelle linguistische Forschung zur Sprachvariation in didaktische Perspektiven umzusetzen. Aus einigen der insgesamt 36 Beiträge geht dabei hervor, dass die innersprachliche Variation, d.h. die Variation innerhalb der Muttersprache, ein Potenzial nicht nur für den Ausbau der muttersprach-

lichen Kompetenz darstellt, sondern auch für den Erwerb des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache und somit die äussere Mehrsprachigkeit, also die Beherrschung verschiedener Sprachen, fördern kann. Dieses Potenzial, so die Autoren, wird allerdings noch zu wenig ausgeschöpft (Neuland/Hochholzer, Wolff). Zudem wird in den Beiträgen implizit oder explizit mehrfach die Forderung nach einer stärkeren Einbeziehung linguistischer Forschung sowohl in die Didaktik als auch in die Konzeption von Unterrichtsmaterialien gefordert.

Veränderung der deutschen Sprachenlandschaft

Erst im Verlauf des 18. und 19. Jahrhunderts wurde das Verhältnis Dialekt-Standard an deutschen Schulen zum Problem, denn erst dann zeigten sich Bestrebungen zur Vereinheitlichung der Nationalsprache (Neuland/Hochholzer). Während die oberdeutschen Dialekte auch heute noch höhere Gebrauchsfrequenzen und ein höheres Sozialprestige aufweisen, waren und sind die niederdeutschen Dialekte sozial markiert. Sie wurden zurückgedrängt, um einem dialektfreien Sprachunterricht den Weg zu ebnen. Letzterer war und ist nicht nur im Norden Deutschlands das erklärte Ziel. Es verwundert daher nicht, dass es in Deutschland nicht zu einer dialektorientierten Sprachdidaktik oder gar einer Dialektdidaktik gekommen ist. Neuland/Hochholzer nennen als Gegensatz dazu die Deutschschweiz, was aus Deutschschweizer Perspektive nicht ganz nachvollziehbar ist, sind doch Schweizer Dialekte selber trotz ihrer Prominenz im sprachlichen Alltag an Deutschschweizer Schulen kaum Unterrichtsgegenstand, wenn man von vereinzelt Übersetzungsübungen vom Dialekt in den Standard absieht. Auch in der Deutschschweiz wird das Potenzial der Sprachvariation für die

Ausbildung von Sprachbewusstsein und für die Fähigkeit zur linguistisch präzisen Sprachbeschreibung noch zu wenig genutzt.

Unbestritten ist, dass sich die deutsche Varietätenlandschaft in Deutschland, im Gegensatz zur stabilen Deutschschweizer Diglossie, seit 1950 gewandelt hat. Laut Macha hat sich eine sprachliche Zwischenzone zwischen Mundart und Standard herausgebildet, die u.a. als Umgangssprache beschrieben wird, die sich auf übermundartliche Landschafts-, Verkehrs- und Ausgleichssprachen beziehen kann. Gleichzeitig ist die Vorbildlichkeit der Standardsprachlichkeit als Zielnorm relativiert worden. Allerdings gebe es, so Macha, trotz grösserer Nord-Süd-Unterschiede auch gemeinsame Tendenzen. Zum einen wird die dialektale Lexik durch standardsprachliche Lexik erweitert – dies gilt übrigens auch für die Deutschschweiz. Zum andern gehen in bestimmten lexikalischen Bereichen dialektale Wörter verloren. Schliesslich gibt es aber genügend resistente Wörter, die der Sprechergemeinschaft als identitätsstiftende Kernwörter dienen. So kommt es zum phonologischen und morphologischen Nebeneinander von kleinräumigen Dialektphänomenen und regionaler Umgangssprache, insbesondere für das mittlere Deutschland, woran sich die Konvergenz von Dialekt und regionaler Umgangssprache gut zeigen lässt.

Veränderungen mit möglichen sprachdidaktischen Konsequenzen haben sich auch durch den Wandel der Textwelten im Zuge der digitalen Revolution ergeben (Adamzik/Neuland). Die Vielfalt an Unterrichtstexten in Lehrbüchern hat zugenommen. Teilweise haben sie sich zu so genannten Textkonglomeraten bzw. Puzzle-Texten entwickelt. Damit wird auf neue Rezeptionsgewohnheiten jugendlicher

Leser reagiert. Ferner führen multimediale Formate zu Destandardisierungsphänomenen in schriftbasierter Kommunikation. Dass Schrift neu auch für quasisynchrone Interaktion bspw. im Chat verwendet werden kann (Schlobinski/Watanabe), führt zu Konvergenzen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

Sprachvariation als unausgeschöpftes Potenzial für den Unterricht

Den Veränderungen in der deutschen Varietätenlandschaft zum Trotz geht man im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache mehrheitlich immer noch von einer Einheitlichkeit der Standardsprache aus (Durrell), wie sie der Sprachwirklichkeit nicht entspricht. Gleichzeitig werden Forderungen laut, dass zumindest für das Sprachverstehen die sprachliche Variation berücksichtigt werden soll. Gerade im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache widerspricht die Vermeidung von Varianten auf der Anfangs- und Mittelstufe der Natürlichkeit der Erwerbssituation, die durch autonome selbst gesteuerte Lernprozesse gekennzeichnet ist, in welche Varianten sowohl der Herkunftssprache als auch der Zielsprache automatisch involviert sind.

Nicht nur die innere Sprachvariation, also die Variation innerhalb der Muttersprache, sondern auch die äussere Sprachvariation, also das Vorhandensein verschiedener Sprachen, erscheinen als ungenütztes Potenzial; z.B. wird die verstärkte Nutzung typologischer Verwandtschaften für den multiplen Fremdsprachunterricht vorgestellt (Königs). Ferner ist bei Mehrsprachigkeit in Migrationskontexten die Förderung der muttersprachlichen Schreib- und Lesefähigkeit für den zweit- und fremdsprachlichen Lernerfolg entscheidend (Wolff); literale Fähigkeiten wie situations-ungebundenes, narratives und diskursives sprachliches Handeln sind von einer Sprache in die andere übertragbar (List). Da seit längerem allgemein

bekannt ist, dass die Förderung der Herkunftssprache bei Migrantinnen und Migrantinnen den Erwerb jeder weiteren Sprache befruchtet, hätte man gerade in einem Buch mit praktischem Anspruch konkretere Überlegungen zur Umsetzung dieser Forderung erwartet.

Das Spannungsfeld zwischen angestrebter Norm und gelebter Sprachpraxis wird besonders deutlich bei Testverfahren im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache (Studer/Wiedenkeller). Einerseits sollen die Lernenden im Hinblick auf die Prüfung an eine standardsprachliche Zielvarietät mit an Schriftlichkeit orientierten Normansprüchen herangeführt werden. Andererseits soll ihnen die Vielfalt des Deutschen an authentischen Texten und Gesprächssituationen näher gebracht werden. Soll nun die Verbzweitstellung nach *obwohl* im Unterrichtsgespräch richtig, da in der gesprochenen Sprache häufig, im Prüfungsgespräch jedoch falsch sein? Noch scheint die Kluft zwischen Authentizitätsansprüchen im Unterricht und normierten Testverfahren gross.

Auch für den Muttersprachunterricht werden in deutschen Lehrplänen spätestens seit der kommunikativen Wende Kompetenzen im Erkennen und Verstehen von sprachlicher Variation zum Ziel gesetzt. Diese Zielvorgaben werden noch zu wenig umgesetzt. Zwar scheint es in neueren Unterrichtswerken durchaus Ansätze zur Reflexion über Sprachvariation zu geben, diese sind jedoch punktuell und heterogen und noch wenig systematisch (Bekes/Neuland). Der fehlende Einbezug aktueller linguistischer Forschung bei der Konzeptualisierung von Unterrichtswerken wird auch bei populären, gut erforschten Themen wie Jugendsprache augenfällig. Die Kluft zwischen sprachwissenschaftlicher Forschung und Sprachdidaktik zeigt sich ferner bei der Plurizentrik des Deutschen. Nationale und regionale

Varianten scheinen an Schulen in Deutschland weitgehend unbekannt zu sein. Dabei können sie nicht nur das Verstehensrepertoire vergrössern, sondern auch zu Landeskunde und Kulturverständnis auf verschiedenen Lernstufen entscheidend beitragen.

Nicht in allen Beiträgen des Bandes gelingt die Erschliessung der didaktischen Perspektiven, das erklärte Ziel des Sammelbandes, gleich gut. Als positives Beispiel sei Dürscheids Vorschlag erwähnt, wie mit dem Modell medialer und konzeptueller Schriftlichkeit (Koch/Österreicher) im Unterricht der 11. Jahrgangsstufe gearbeitet werden kann. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Auswahl der Artikel, die teilweise über den Bereich der Variation im Deutschen und deren didaktische Perspektiven hinausgehen. Eine reduzierte Auswahl der Artikel und eine transparentere Struktur der Beiträge, bspw. mit Vorschlägen zur didaktischen Umsetzung jeweils am Schluss, hätten dazu beitragen können, Redundanzen (die zahlreich sind) und erratische Blöcke zu vermeiden. So wäre es leichter, sich in einem interessanten Band zurechtzufinden, der eine breit gefächerte Variation an Zugängen zur sprachlichen Variation im Deutschen und zu deren didaktischem Potenzial darstellt.

***Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Hrsg. Udo O.H. Jung, Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, Band 2. Peter Lang 2006.**



Die vierte Auflage der *Praktischen Handreichung für Fremdsprachenlehrer* enthält 90 Beiträge, in vier Bereiche unterteilt: 1. Grundlagen eines profes-

sionellen Fremdsprachenunterrichts; 2. Medien im Fremdsprachenunterricht; 3. Bezugsfelder eines professionellen Fremdsprachenunterrichts; 4. Bedingungsfelder Fremdsprachlichen Unterrichts. Der zweite Teil enthält die meisten neuen Beiträge.

Im allgemeinen sind die gute Lesbarkeit und der nicht belehrende Ton sowie die Praxisbezüge vieler Beiträge zu erwähnen. Ebenfalls positiv zu werten ist der Realitätssinn in einigen Beiträgen, wie z.B. der Artikel zum Thema Binnendifferenzierung, in welchem nebst didaktischer Empfehlungen für Lehrpersonen ganz explizit auf die praktischen Schwierigkeiten der Realisierung hingewiesen wird.

Die Beiträge im ersten Teil werden die Lehrpersonen, die konkrete Hinweise für die Alltagspraxis suchen, am meisten ansprechen. Themen wie der Umgang mit Fehlern, Ausspracheschulung und die Rolle des Schreibens werden kurz aber kernig mit konkreten Hinweisen erläutert. Im zweiten Teil befassen sich die Autoren mit Medien im Fremdsprachenunterricht. Dabei werden nicht nur die neuen elektronischen Medien berücksichtigt. Es werden die „traditionellen Medien“ (Printmedien, Plakate, Tafel und Arbeitsprojektor, Rundfunk und Fernsehen), aber natürlich auch der Einsatz von Powerpoint, das Internet als Quelle für Hörtexte (Podcast und Webradio), „blended learning“ und der Einsatz von Textkorpora besprochen. Die meisten Beiträge enthalten auch in diesem Bereich konkrete Beispiele, gute Literaturhinweise und Webadressen. Obwohl ich beim Lesen der Beiträge die Vorschläge und Ideen oft ansprechend finde und das Gefühl habe, dass man den Unterricht mit den neuen Medien wirklich spannender und effektiver gestalten kann, bleibt immer noch die Frage des Aufwandes beim Einsatz dieser Medien: LehrerInnen sind viel beschäftigt und wie sollten sie die Zeit finden um die Inhalte zu suchen, zu analysieren, sich mit der Technik auseinander zusetzen und diese für

den Unterricht bereit zu stellen? Oder, wie es auf der Rückseite heisst: „Fachleute [...] breiten [...] die Methoden und das Handwerkszeug aus, ohne die ein guter Fremdsprachenlehrer nicht auskommt“. Dieser Anspruch scheint mir wohl etwas vielverlangt. Nicht alle FremdsprachenlehrerInnen brauchen sich, meiner Meinung nach, alle diese Methoden und Techniken anzueignen.

Auch der dritte Teil enthält überwiegend interessante und praktische Beiträge zu den Themen Lernstrategien und autonomes Lernen.

Der vierte Teil wird wahrscheinlich von den meisten Lehrpersonen als ziemlich theoretisch empfunden werden. Trotzdem gibt es auch hier einige Artikel zu den Themen Mehrsprachigkeitsdidaktik und Sprachlernforschung für den Fremdsprachenunterricht, welche bedeutend sein können. Diese sind durchaus interessant, auch wenn sie keinen konkreten Hinweis für den schnellen Einsatz im Klassenzimmer bieten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die meisten Beiträge für die interessierten LeserInnen nützliche und konkrete Hinweise für die Arbeit in der Praxis bieten. Gleichzeitig bekommen Studierende eine gute erste Orientierung in den verschiedenen Themenbereichen und empfehlenswerte Literaturhinweise zur Vertiefung dieser Themen.

Gé Stoks, Locarno

*Le Petit Quotidien, Mon Quotidien, L'Actu

Ce magazine propose aux enfants, du mardi au samedi inclus, une lecture quotidienne. Il existe trois revues adaptées à diverse tranches d'âge: *Le Petit Quotidien* dès 6 ans, *Mon Quotidien* dès 10 ans et *L'Actu* dès 14 ans.



Le Petit Quotidien présente, à partir d'un événement soigneusement choisi par la rédaction, de nouvelles notions à apprendre. Une fiche découverte illustre l'info du jour, une petite BD met en scène les mascottes du

journal et raconte un événement de façon amusante.



Mon Quotidien permet à l'enfant de s'informer autrement: la doc à garder pour les exposés, les pages France, Monde, Guide (films, CD, vidéos, livres) et Interviews.

Quant à *L'Actu*, il couvre en 8 pages l'ensemble de l'information qui touche les 14-18 ans. Les chiffres-clés et une infographie facilitent la compréhension de l'événement du jour. Le planisphère situe les pays et l'interview d'une personnalité complète les articles et le dossier du jour.

S'il s'agit de donner goût à la lecture quotidienne aux enfants, ce magazine propose aussi d'excellents supports pour l'enseignement bilingue (FLE) des branches comme les sciences et la connaissance de l'environnement. Les enseignant-e-s y trouveront non seulement un contenu déjà fortement didactisé, mais aussi des textes faciles à comprendre, des définitions ainsi que du vocabulaire avec les mots compli-

Bloc Notes

Informazioni

qués surlignés et expliqués, des images, mais aussi des séquences audio, des films et des DVD.

<http://www.playbacpresse.fr/quotidiens>

Radio «Canal Académie»



Radio «Canal Académie» diffuse sur internet, depuis 2005, les travaux des membres de toutes les académies: Académie française, Inscriptions et belles-lettres, Sciences, Beaux-arts et sciences morales et politiques.

Les enseignant-e-s et les étudiant-e-s apprécieront certainement les programmes de grande qualité culturelle et scientifique qui sont diffusés sur cette radio.

La série «comprendre et apprendre» – fondée sur des extraits sélectionnés d'interviews de scientifiques tels que Yves Coppens, Georges Charpak, Jean-Claude Pecker, François Gros, etc. – est tout particulièrement à recommander. Les extraits, qui traitent de thèmes comme les changements climatiques, la fonte des glaces ou les météorites, sont accompagnés de guides pédagogiques réalisés par le CA-VILAM, destinés tant aux enseignants de FLE et de disciplines scientifiques qu'à un jeune public.

Les programmes sont téléchargeables sur www.canalacademie.com

The Third International Joint Conferences on Computer, Information, and Systems Sciences, and Engineering (CISSE 2007)

CISSE 2007 provides a virtual forum for presentation and discussion of the state-of-the-art research on computers, information and systems sciences and engineering. CISSE 2007 is the third conference of the CISSE series of e-conferences. CISSE is the World's first Engineering/Computing and Systems Research E-Conference. CISSE 2005 was the first high-caliber Research Conference in the world to be completely conducted online in real-time via the internet.

The virtual conference will be conducted through the Internet using web-conferencing tools, made available by the conference. Authors will be presenting their PowerPoint, audio or video presentations using web-conferencing tools without the need for travel. Conference sessions will be broadcast to all the conference participants, where session participants can interact with the presenter during the presentation and (or) during the Q&A slot that follows the presentation. This international conference will be held entirely on-line. The accepted and presented papers will be made available and sent to the authors after the conference both on a DVD (including all papers, PowerPoint presentations and audio presentations) and as a book publication. Springer, the official publisher for CISSE, published the 2005 proceedings in 2 books and the CISSE 2006 proceedings in four books.

Conference participants - authors, presenters and attendees - only need an internet connection and sound available on their computers in order to be able to contribute and participate in this international ground-breaking conference. The on-line structure of this high-quality event will allow academic professionals and industry participants to contribute their work and attend world-class technical presentations based on rigorously refereed

submissions, live, without the need for investing significant travel funds or time out of the office.

Accepted papers must be presented in the virtual conference by one of the authors. To submit your paper, visit <http://www.cisse2007online.org>

Paper submission Deadline:

October 5th, 2007

Notification of Acceptance:

November 2nd, 2007

Final Manuscript and Registration:

November 23rd, 2007

Contact:

Khaled Elleithy, Ph.D.

CISSE 2007 General Co-Chair, Associate Dean, School of Engineering University of Bridgeport, Bridgeport, CT 06604, U.S.A.

e-mail: info@cisse2007online.org

<http://www.cisse2007online.org>

Berufsbildung: Plattform zweite Sprache

Obwohl von den meistens Arbeitgebern Kenntnisse in einer zweiten Sprache gefordert werden, erhalten Berufslernende ohne Berufsmaturität, welche z.B. Automobil-Mechatroniker, oder Textiltechnologe werden möchten, keine Fremdsprachenförderung.

Die BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) unterstützt das Projekt „Plattform zweite Sprache“, welche von den Bildungsgewerkschaften getragen wird. Es geht darum Informationen, Erfahrungsaustausch und Beratung bei der Förderung einer zweiten Sprache zu bieten.

Die Plattform setzt sich als Ziel, Ideen und Modelle zu sammeln, um Kantone, Schulen und Lehrpersonen bei der Sprachenförderung zu unterstützen.

Kontaktperson: Willy Nabholz, Ennetbaden (Projektleiter)

Email: wnabholz@bluewin.ch



Le Forum du bilinguisme organise la Journée européenne des langues



Depuis 2001, le 26 septembre a été déclaré Journée européenne des langues par le Conseil de l'Europe. Cette année, le Forum du bilinguisme organisera une manifestation célébrant la diversité linguistique et culturelle à Bienne et à Berne.

Modèle en matière de bilinguisme, la ville de Bienne accueillera la fête des langues qui aura lieu le 26 septembre 2007. A cette occasion, de nombreux partenaires issus des milieux scolaires, culturels, économiques et politiques se joindront au *Forum du bilinguisme* pour évoquer les avantages et les enjeux de la mixité linguistique. Une partie officielle réunissant des acteurs de la politique fédérale, cantonale et municipale se déroulera à Berne en début de soirée.

Agenda

- 26.9.2007: Journée européenne des langues (JEL); matin: volet scolaire à Bienne (écoles bilingues); après-midi: volet social à Bienne; soirée: volet politique à Berne, www.bilinguisme.ch; <http://www.bilinguisme.ch>
- 2/3.11.2007: Rencontre CLIL à Bienne (organisation: Migros)
- 7.11.2007: Forum de la CIIP sur l'enseignement des langues (thème: didactique intégrée)
- 23/24.11.2007: Colloque APEPS à ZH www.plurilingua.ch; <http://www.plurilingua.ch/>
- 30.1.-1.2.2008: Rencontres Intersites à Lausanne (cf. page suivante)

Kolloquium / Colloque VALS-ASLA 2008



Gesellschaft im Wandel: Methodologische Herausforderungen für die Angewandte Linguistik
Sociétés en mutation: les défis méthodologiques de la linguistique appliquée

7.-9. Februar 2008

Lugano, Università della Svizzera italiana, Facoltà di Scienze della comunicazione

Gesellschaftliche Veränderungen wie Globalisierung, erhöhte Mobilität oder die Verbreitung neuer Technologien haben Auswirkungen auf viele Bereiche des sozialen Lebens, zum Beispiel in den Domänen Wirtschaft, Politik oder Bildung und damit auch auf den Sprachgebrauch. Die zunehmende Mobilität von Personen und die Güterströme in einem globalisierten Markt führen zu neuen sprachlichen Praktiken und Bedürfnissen. Durch den Kontakt zwischen Sprachen und Kulturen entstehen neue Realitäten, geprägt von Migrationsbewegungen, Aussenhandel und computergestützter Kommunikation. Die Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen stellt für die Angewandte Linguistik methodologische Herausforderungen dar, die sich auch auf die Forschungspraxis niederschlagen können.

A l'heure où les changements sociétaux (espace mondialisé, circulation des biens et des personnes, nouvelles technologies) prennent une ampleur considérable dans l'ensemble des sphères de la vie sociale (économique, politique, éducative), la question de leur impact sur les pratiques langagières émerge comme un enjeu central de

la linguistique appliquée. La circulation des personnes, comme celle des biens, dans un marché globalisé induit nécessairement des pratiques et des besoins langagières nouveaux. Les formes actuelles de contacts de langues et de cultures liés aux mouvements migratoires et aux échanges commerciaux ainsi que les pratiques de communication et d'interaction médiées par ordinateur constituent des réalités émergentes auxquelles la linguistique appliquée se trouve confrontée. Ces changements représentent de véritables défis méthodologiques pour notre discipline et questionnent fondamentalement nos pratiques de recherche.

Keynote speakers

Monica Heller (University of Toronto, Canada)
Scott Jacobs (University of Arizona, USA)
Thérèse Jeanneret (Université de Lausanne, Suisse)
Ulrike Hanna Meinhof (University of Southampton, UK)
Bruno Moretti (Universität Bern, Schweiz)

Informations et soumissions: www.vals-asla.ch

Questions: s'adresser à alexandre.duchene@unibas.ch



Sixièmes Rencontres Intersites de l'enseignement bilingue

30 janvier-1 février 2008
HEP Lausanne

Appel à contribution et pré-inscription

Il s'agit de poursuivre le travail de 2006 à Fribourg sur l'enseignement bilingue en abordant la thématique suivante: «Innovations et pratiques récentes d'enseignement bilingue et de formation à l'enseignement bilingue».

Le contenu et le titre des contributions ainsi que les formes d'interventions (atelier ou conférence plénière) seront précisés prochainement.

Délai:

31 août 2007 par courriel à l'adresse suivante:
olivier.mack@hepl.ch

Die Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL e.V.) in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen und dem Congress Center Essen lädt ein zur

AILA 2008 dem 15. Weltkongress für Angewandte Linguistik

24. - 29. August 2008
Essen, Deutschland

Fachkolleginnen und Fachkollegen sowie mit Delegierten aus Wirtschaft, Politik und anderen Gesellschaftskreisen werden die Frage des Erhaltens seiner Identität als multilinguale and multikulturelle Region thematisieren.

Weitere Informationen finden Sie unter:
<http://www.aila2008.org/de/>

Forum du GREL

(Groupe de recherche sur l'enseignement des langues en Suisse romande)

7 novembre 2007

Bienne, Haute école pédagogique
sous l'égide du Forum du bilinguisme

Dans une optique de didactique intégrée des langues, il s'agit de recenser les expériences et apports scientifiques permettant de soutenir la politique des langues, d'étayer et de développer les modèles d'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues étrangères à l'école obligatoire. Les travaux de ce groupe visent également à accompagner la mise en œuvre de la Déclaration de la CIIP de 2003 sur l'enseignement des langues en Suisse romande, et notamment l'introduction de deux langues étrangères au degré primaire.



“I would do it again”

Für ein Jahr in den USA, Australien, Kanada, Spanien, Frankreich Deutschland oder Österreich unterrichten?

Der **ch**Jugendaustausch vermittelt Ihnen eine ausländische Partnerlehrperson der gleichen/ähnlichen Schulstufe und Fächerkombination für einen Stellentausch während eines Schuljahres. In der Regel werden auch die Wohnung bzw. das Haus getauscht.

Anmeldefrist für einen Austausch im Schuljahr 08/09:
30. November 07
(für Australien gilt der **1. April 2008**)

Mehr Informationen sowie Bewerbungsformulare gibt es auf www.echanges.ch

Vorschau 2007 / Programmazione 2007

3/2007 ECML-Projekte

4/2007 Bildungsstandards und curriculare Modelle

Autori di questo numero

Daniel Ammann, PH Zürich, STB E 03, Stampfenbachstrasse 121, CH-8090 Zürich

(daniel.ammann@phzh.ch)

Elena Boldrini, IUFFP, via Besso 84/86, CH-6900 Lugano (Elena.Boldrini@iuffp-svizzera.ch)

Giorgio Comi, IUFFP, via Besso 84/86, CH-6900 Lugano (giorgio.comi@iuffp-svizzera.ch)

Gianni Ghisla, Idea, via Cantonale, CH-6594 Contone (gghisla@idea-ti.ch)

Cornelia Gick, LeFoZeF Universität Freiburg, Criblet 13, CH-1700 Freiburg

(cornelia.gick@unifr.ch)

Thomas Hermann, PH Zürich, STB E 04a, Stampfenbachstrasse 121, CH-8090 Zürich

(thomas.hermann@phzh.ch)

Sabine Jentges, Philipps-Universität Marburg, FB 09: IGS - Abt. DaF, Wilhelm-Röpke-Straße 6A, D-35032 Marburg (jentges@staff.uni-marburg.de)

Dieter Kranz, Westfälische Wilhelms-Universität, Englisch Seminar, Johannisstr. 12 - 20 D-48143 Münster (kranz@uni-muenster.de)

Susanne Krauss, Philipps-Universität Marburg, FB 09: IGS - Abt. DaF, Wilhelm-Röpke-Straße 6A, D-35032 Marburg (kraussu@staff.uni-marburg.de)

Michael Langner, LeFoZeF Universität Freiburg, Criblet 13, CH-1700 Freiburg

(michael.langner@unifr.ch)

Pascale Morand, CERLE Université de Fribourg, Criblet 13, CH-1700 Fribourg

(pascale.morand@unifr.ch)

Jan-Arjen Mondria, University Library, University of Groningen, PO Box 559

NL-9700 AN Groningen (J.A.Mondria@rug.nl)

Antje Neuhoff, TU Dresden, Lehrzentrum Sprachen und Kulturen, BMBF-Projekt "Studierplatz Sprachen", D-01062 Dresden (Antje.Neuhoff@tu-dresden.de)

Sonia Rezzui, PHZH - Lagerstrasse 5, CH-8090 Zürich (sonia.rezzui@phzh.ch)

Julia Scheller, Multimedia Forschungs- und Entwicklungslabor, Ludwig-Maximilians-Universität München, Prinzregentenstr. 7, D-80538 München (scheller@daf.uni-muenchen.de)

Hans Schütz, ZHW, Departement Angewandte Linguistik und Kulturwissenschaften, St. Georgenplatz, CH-8400 Winterthur (scu@zhwin.ch)

Nadia Spang Bovey, Décanat Lettres, Quartier UNIL-Dorigny, Bâtiment Anthropole,

CH-1015 Lausanne (Nadia.SpangBovey@unil.ch)

Daniel Stotz, PHZH, Lagerstrasse 5, 8090 Zürich (daniel.stotz@phzh.ch)

Hans Weber, Kreuzenstr. 36, CH-4500 Solothurn (hans.weber@solnet.ch)

Immagini

Le immagini di questo numero illustrano la storia del computer dagli inizi.

La vignetta a pag. 2 è di Jürg Furrer, Stoltenweg 9, 5703 Seon.

Homepage: www.babylonia.ch

Il sommario del numero, alcuni articoli e la sintesi di tutti gli articoli sono reperibili sul sito internet.

Manoscritti

I manoscritti, senza formattazioni, 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:

De Goumoëns, C. et al. (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
- Fondazione Oertli • Ambassade de France en Suisse

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Sonia Rezzui, PHZH - Lagerstrasse 5
8090 Zürich (coordinazione)

Jean-François de Pietro, IRDP

Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel

Gianni Ghisla, Idea, via Cantonale

6594 Contone

Giovanni Mascetti, ASP, P.za S. Francesco

6600 Locarno

Hannelore Pistorius, ch. Colladon 18

1209 Genève

Gé Stoks, Idea, via Cantonale

6594 Contone

Daniel Stotz, PHZH, Lagerstrasse 5

8090 Zürich

Thomas Studer, DaF, LeFoZeF, Criblet 13

1700 Freiburg

Ingo Thonhauser, Uni Genève, Dpt. alle-

mand, 5 rue De-Candolle - 1211 Genève 4

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** (Lettori e Lektorinnen

Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)

• **APEPS** (Arbeitsgemeinschaft zur Förde-

rung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz)

Indirizzo

Babylonia, Stabile Lanzi, via Cantonale,

CH-6594 Contone

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

e-mail: babylonia@idea-ti.ch

Homepage: www.babylonia.ch

PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 2/2007:

1300 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di

spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 16.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese

prima della fine dell'anno si rinnova

automaticamente.

Tipografia

TBS, La Buona Stampa sa, Via Fola

CH-6963 Pregassona

e-mail: info@labuonastampa.ch