

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruir
ed emprendre
linguats

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N3/2007



Les projets du Centre européen pour les langues vivantes de Graz
Projects of the European centre for modern languages in Graz
Projekte des Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz
I progetti del Centro europeo per le lingue moderne di Graz
Ils projects dal Center europeic per las linguas a Graz

“Les langues pour la cohésion sociale –
l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle”

“Languages for social cohesion –
language education in a multilingual and multicultural Europe”

“Sprachen für den sozialen Zusammenhalt –
Spracherziehung in einem mehrsprachigen und multikulturellen Europa”

“Le lingue per la coesione sociale –
l'educazione alle lingue in un'Europa multilingue e multiculturale”

Implementierung des ESPs in verschiedenen kulturellen Kontexten
L'implementazione del PEL in contesti culturali diversi

Le Portfolio européen pour les enseignants de langues en formation initiale
European Portfolio for student teachers of languages

“QualiTraining” die Qualitätssicherung des Fremdsprachenlernens und -lehrens
“QualiTraining” – vers l'assurance qualité dans l'apprentissage et l'enseignement des langues

GULLIVER – la plateforme de l'interculturalité
GULLIVER – la piattaforma dell'interculturalità

Vermittlung und Bewertung von interkulturellen Kompetenzen: Aber wie?
Comment enseigner et évaluer les compétences interculturelles?

Actualité/Aktualität:
Das neue Sprachengesetz unter Dach und Fach
La nuova legge sulle lingue in porto



Babylonia

**Les projets du Centre européen pour les langues vivantes de Graz
Projects of the European centre for modern languages in Graz
Projekte des Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz
I progetti del Centro europeo per le lingue moderne di Graz
Ils projects dal Center europeic per las linguas a Graz**

Responsabili di redazione per il tema:
Susanna Slivensky e Gé Stoks

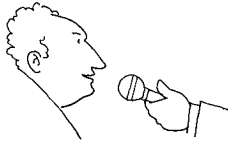
Con contributi di
Magdalena Bedyńska (Czosnów)
Hans Ulrich Bosshard (St. Gallen)
Antoinette Camilleri Grima (Malta)
Johann Fischer (Würzburg)
María Jesús Frigols (Valencia)
Ildikó Lázár (Budapest)
David Marsh (Jyväskylä)
Laura Muresan (Bucharest)
David Newby (Graz)
Susanna Slivensky (Graz)
Gé Stoks (Locarno)

Con un inserto didattico di
Sonia Rezgui



In collaborazione con il Centro europeo per le lingue moderne di Graz

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3 / anno XV / 2007



Was lange währt... à propos Sprachengesetz

Erstmals in ihrer Geschichte hat die Schweiz seit dem 5. Oktober 2007 ein Sprachengesetz. Dem ist gut so. Denn es regelt nicht nur die Amtssprachen des Bundes. Nach zähem Ringen erhalten Bund und Kantone im 3. Abschnitt über „Förderung der Verständigung und des Austauschs zwischen den Sprachgemeinschaften“ gemeinsam Kompetenzen und Aufgaben, die bisher fast ausschliesslich bei den Kantonen lagen. Auch kann der Bund Finanzhilfen gewähren für die Förderung der Mehrsprachigkeit auf allen Ebenen.

In der öffentlichen Diskussion — und in den Räten selber — wurde besonders die Frage der Einstiegsfremdsprache (Zweite Landessprache oder Englisch?) thematisiert, obwohl dieser Begriff im Gesetz gar nicht vorkommt. Dieses verlangt von Bund und Kantonen freilich zu gewährleisten, „dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit über Kompetenzen [allerdings ohne diese zu spezifizieren, GL] in mindestens einer zweiten Landessprache und einer weiteren Fremdsprache verfügen.“ Zwar wird die zweite Landessprache an der privilegierten ersten Stelle erwähnt, aber die Reihenfolge der Einführung wird den Kantonen überlassen, wie dies auch die Erziehungsdirektorenkonferenz beschlossen hatte. Obwohl ich emotional einen anderen Entscheid bevorzugt hätte, war dies sicher ein Akt politischer Klugheit, um gehässige Diskussionen und eine Spaltung der öffentlichen Meinung zu vermeiden.

Viel bedeutender scheint mir zu sein, dass das Gesetz ein grundsätzliches Bekenntnis nicht nur zur territorialen und institutionellen Mehrsprachigkeit, sondern auch zur indivi-

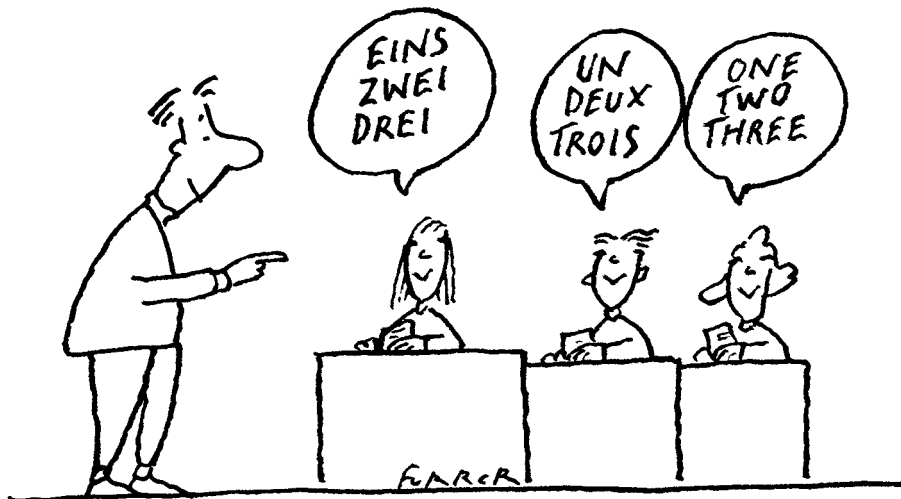
duellen Mehrsprachigkeit von Lehrenden und Lernenden darstellt. Dies äussert sich zum Beispiel in

- (1) Finanzhilfen des Bundes, um die Grundvoraussetzungen für den Unterricht einer zweiten und, besonders zentral, einer dritten Landessprache zu gewährleisten;
- (2) Hilfen des Bundes an die Kantone bei der sprachlichen Integration Anderssprachiger;
- (3) Beihilfe des Bundes bei der Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache.

Damit wird die Mehrsprachigkeit, nicht nur, aber auch, der Anderssprachigen wirklich Ernst genommen.

Nun gilt es für die Bildungssysteme, den Ball aufzunehmen und den Sprachunterricht und das Sprachenlernen so zu gestalten, dass die Artikel des Gesetzes auch optimal umgesetzt werden können, damit die Einwohner der Schweiz — und nicht nur die Institutionen — ihre Mehrsprachigkeit und daraus eine Trumpfkarte für die gemeinsame Zukunft machen können. Die *Stiftung Sprachen und Kulturen* und ihr Publikationsorgan *Babylonia* wollen und werden dazu einen Beitrag leisten. Dass auch „nicht gewinnorientierte Organisationen und Institutionen von gesamtschweizerischer Bedeutung, die durch ihre Tätigkeit (...) die Verständigung fördern oder Grundlagenarbeit für die Förderung der Mehrsprachigkeit leisten und die Ergebnisse vermitteln“, unterstützt werden können, stimmt uns angesichts unserer finanziellen Ressourcen natürlich zuversichtlich.

* Präsident des Stiftungsrates der Stiftung Sprachen und Kulturen



Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

| | | |
|-------------------------------|---------------|--|
| | 4 | Editoriale |
| Tema | | Les projets du Centre européen pour les langues vivantes de Graz Projects of the European centre for modern languages in Graz Projekte des Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz I progetti del Centro europeo per le lingue moderne di Graz Ils projects dal Center europeic per las linguas a Graz |
| | 6 | Einführung / Introduction <i>Susanna Slivensky & Gé Stoks</i> |
| | 9 | Developing and assessing intercultural communicative competence <i>Ildikó Lázár</i> |
| | 14 | Des échanges scolaires autrement <i>Magdalena Bedyńska</i> |
| | 19 | An Integrative Approach to “QualiTraining” <i>Laura Muresan</i> |
| | 23 | The European Portfolio for Student Teachers of Languages <i>David Newby</i> |
| | 27 | Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios <i>Hans Ulrich Bosshard</i> |
| | 33 | CLIL as a Catalyst for Change in Languages Education <i>David Marsh & María Jesús Frigols</i> |
| | 38 | Towards plurilingual approaches in learning and teaching languages <i>Gé Stoks</i> |
| | 40 | L’uso degli studi di caso nei corsi di lingua <i>Johann Fischer</i> |
| | 46 | Promoting Linguistic Diversity in School <i>Antoinette Camilleri Grima</i> |
| Inserto didattico | No. 53 | L’oiseau de pluie. Compréhension d’un conte africain <i>Sonia Rezgui</i> |
| Ricerca | 49 | Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Anwendung im sprachlichen Anfangsunterricht. Ergebnisse des Entwicklungsprojektes SEEW der PHZ Zug <i>Bettina Imgrund</i> |
| Curiosità linguistiche | 58 | “I there’s the point” <i>Hans Weber</i> |
| Finestra I | 60 | Sur l’enseignement des mathématiques dans une langue 2 <i>Paolo Hägler</i> |
| Finestra II | 64 | «... sul cipresso il fiore del pesco». Come portare felicemente in porto una filastrocca di Gianni Rodari <i>Jean-Pierre Jenny</i> |
| Bloc Notes | 69 | L’angolo delle recensioni |
| | 72 | L’angolo delle associazioni |
| | 2/73 | Attualità • La nuova legge sulle lingue |
| | 74 | Informazioni |
| | 75 | Agenda |
| | 76 | Programma, autori, impressum |

Editorial Editoriale



Nous assistons ces dernières années à une reprise en main de la question de l'enseignement et de l'apprentissage des langues aux niveaux politique et institutionnel. Preuves en sont l'investissement financier pour le projet 56 du fonds national et l'élaboration de la nouvelle loi sur les langues. Mais il ne s'agit pas seulement de décisions politiques et de réformes imposées d'en haut, par les responsables de l'Instruction Publique. Les récentes initiatives lancées dans plusieurs cantons pour limiter à une seule langue l'enseignement des langues à l'école primaire et les résultats des votations qui s'en sont suivies ont amené les parents et la population à s'interroger sur la réalité et l'importance du plurilinguisme.

Dans les milieux éducatifs plus particulièrement, les enseignants au même titre que les formateurs et les linguistes sont aujourd'hui activement impliqués dans un travail d'échange afin de trouver des solutions communes et d'intégrer les apports de la recherche au domaine de la pratique. Le mot est lancé: l'objectif tend à la valorisation de la pratique dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

Dans le dernier numéro de *Babylonia*, nous avons présenté un petit aperçu du projet Good Pr@ctice: diverses activités élaborées là encore *pour* les enseignants, non seulement par des formateurs et des experts, mais aussi *par* des enseignants. Le site d'Educanet offre un support qui fait office de plateforme d'échange et de diffusion pour des projets suisses. A une échelle plus considérable encore, sous l'impulsion du Conseil de l'Europe, le Centre européen des langues vivantes (CELV) à Graz a mis en place une structure, opérationnelle depuis 1995, dont l'objectif est d'organiser un programme de projets internationaux dans le domaine de l'éducation aux langues. La participation d'au moins trois pays à un même projet – définie comme condition *sine qua non* pour obtenir le financement et le soutien du CELV – permet d'assurer un véritable échange entre les acteurs, experts et enseignants. C'est de la diversité de ces recherches dont *Babylonia* a voulu rendre compte au travers de ce numéro 3/2007, consacré à des projets réalisés dans de nombreux établissements scolaires et dans divers pays.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, nous assistons à l'heure actuelle non seulement à une prise de conscience du rôle du plurilinguisme à l'échelle européenne, mais aussi, au-delà d'un besoin d'échange et de dialogue, à la mise en place de dispositifs concrets et à la réalisation de projets communs et en commun. *Babylonia* s'est depuis sa première publication fixé comme objectif de participer de ce mouvement pour «un continent sans clivage». Ainsi, c'est cette fois en contribuant à la diffusion des résultats du dernier programme du CELV auprès des enseignants que ce numéro 3/2007 *Babylonia* poursuit son travail de mise en réseau.

Sonia Rezgui

In den letzten Jahren erleben wir auf institutioneller und politischer Ebene ein verstärktes Interesse für Fragen des Unterrichts im Allgemeinen und des Sprachenlernens im Besonderen. Wenn es dafür noch eines Beweises bedürfte, dann braucht man sich nur das finanzielle Engagement für die Forschungsprojekte des NFP 56 oder auch die Ausarbeitung des neuen Sprachengesetzes anzuschauen. Es geht indessen nicht nur um politische Entscheidungen und Reformen, die von kantonalen Erziehungsdirektoren oder Erziehungsministern durchgezogen werden. Auch die Eltern und weite Teile der Bevölkerung insgesamt haben sich dank kantonalen Initiativen und Abstimmungen über den Fremdsprachenunterricht in der Primarschule mit der Realität und Bedeutung der Mehrsprachigkeit intensiver befasst.

Erfreulicherweise sind nun Lehrpersonen sowie Lehrerausbilder und Sprachwissenschaftler in einen regen Ideenaustausch eingetreten, um gemeinsame Lösungen zu finden und relevante theoretische Erkenntnisse auf den konkreten Unterricht zu übertragen. Generell geht es um eine Aufwertung der Praxis im Bereich des Lernens und Lehrens von Sprachen.

Schon in der letzten „*Babylonia*“-Nummer hatten wir einen kurzen Überblick über Projekte veröffentlicht, die als Good Pr@ctice nicht nur von Lehrerausbildern und Experten, sondern auch von den Lehrern selbst für ihre Kollegen entwickelt und getestet worden waren. Dabei erweist sich die Webseite von Educanet als geeignete Plattform für Austausch und Verbreitung von Schweizer Projekten. Noch viel weiter reichen die Bestrebungen des Europäischen Fremdsprachenzentrums (EFSZ) in Graz, das seit 1995 auf Betreiben des Europarates ein Programm internationaler Projekte zum Fremdsprachenunterricht anbietet. Die Bedingung, dass mindestens drei Länder dasselbe Projekt tragen (müssen), um die finanzielle und organisatorische Unterstützung des EFSZ zu erhalten, gewährleistet einen echten Ideenaustausch zwischen allen Beteiligten, den Experten und den Lehrpersonen. Den vielfältigen Arbeiten, die aus zahlreichen Schulen in den verschiedensten Ländern stammen, bietet „*Babylonia*“ in dieser Nummer ein Forum.

Wie schon oben bemerkt, erleben wir zur Zeit nicht nur eine Schärfung des Bewusstseins für die Rolle der Mehrsprachigkeit auf europäischer Ebene, sondern auch die Bereitstellung entsprechender Einrichtungen und den Willen zur konkreten Umsetzung gemeinsamer Projekte in gemischten Arbeitsgruppen. Schon in seiner ersten Ausgabe hatte „*Babylonia*“ sich das Ziel gesteckt, an einer solchen Bewegung zugunsten eines „Kontinents ohne Grenzen und Gräben“ mitzuwirken. In der Nummer 3/2007 verfolgen wir dieses Ziel weiter, indem wir die Ergebnisse des letzten Programms des EFSZ veröffentlichen und hoffen, dadurch zur gegenseitigen Kontaktnahme aller Interessierten beizutragen.

Sonia Rezgui

Negli ultimi anni assistiamo ad un accrescimento dell'interesse per le questioni della formazione in generale e dell'insegnamento delle lingue in particolare, un interesse che si manifesta in contesti tanto istituzionali quanto politici. Ne fanno testo ad es. l'impegno finanziario assunto per il programma di ricerca NFP 56, dedicato appunto alle lingue, oppure il varo della nuova legge sulle lingue da parte del Parlamento. Tuttavia non si tratta unicamente di decisioni e riforme da attribuire alle istituzioni e ai ministeri dell'educazione. Anche i genitori e vaste cerchie della popolazione si sono confrontate con la realtà linguistica e l'importanza del plurilinguismo, grazie tra l'altro alle iniziative cantonali sull'insegnamento delle lingue nella scuola elementare.

E' pure un fatto positivo che insegnanti e linguisti abbiano avviato uno scambio di idee assai animato con l'intento di trovare soluzioni comuni ai problemi che caratterizzano l'insegnamento delle lingue, valorizzandone la pratica. Già nell'ultimo numero di *Babylonia* abbiamo proposto una sintesi di progetti che in un qualche modo offrono degli esempi di Good Practice, sviluppati non solo da formatori ed esperti ma anche da insegnanti per insegnanti. La piattaforma Educenet si sta profilando come un interessante ed efficace strumento per lo scambio di progetti a livello svizzero. Un passo più in là sta facendo il Centro europeo per le lingue moderne (CELM) di Graz che, sotto la spinta del Consiglio d'Europa, mette in cantiere un programma internazionale di progetti attinenti all'insegnamento delle L2. Per ottenere dei finanziamenti, almeno tre paesi debbono partecipare ad un progetto e ciò assicura un effettivo scambio di idee tra gli insegnanti e gli esperti coinvolti. Con questo numero di *Babylonia* offriamo la possibilità a questi progetti, molto variati nei contenuti e nell'impostazione, di presentarsi ad un pubblico più vasto.

Come già sottolineato, non assistiamo attualmente solo ad un rafforzamento della consapevolezza per l'importanza del plurilinguismo a livello europeo, ma anche al configurarsi di una corrispondente volontà politica e, di conseguenza, alla messa a disposizione di risorse per un lavoro transnazionale. Sin dalle sue origini *Babylonia* si è impegnata in favore di un'Europa senza frontiere e fossati. Non facciamo quindi che seguire la nostra vocazione, sperando, con la pubblicazione dei progetti del CELM, di contribuire ad avvicinare persone apparentemente lontane, primi fra tutti gli insegnanti ed esperti di lingue.

Sonia Rezgui

Nus remartgoin ils davos onns che la dumonda da l'instruir ed emprender linguas vegn prendì blier pli serius sin il plaun istituzional e politic

In mussament persuerter è l'investiziun finanziaria en il project dal Fond nazional svizzer e l'elavuraziun da la nova lescha da linguas.

Ma i sa tracta betg sulet da decisiuns politicas e da refurmas imponidas dals directurs da l'instrucziun publica u dals ministers da l'educaziun.

Las ultimas iniziativas lantschadas en ils chantuns cun l'intenziun da sa limitar be ad ina lingua estra en la scola primara ed ils resultats da las votaziuns han effectuà che geniturs e politichers sa fan adina pli intensivamain dumondas davart l'impurtanza dal plurilinguissem.

Tut spezialmain l'ambient da l'educaziun, ils magisters, ma era ils docents e linguists èn entretschads en ina lavur da barat cun l'intenziun da chattar soluziuns cuminaivlas e d'integrar las novas conuschientschas en la pratica. In element impurtant è la finamira da valurisar la pratica entaifer la domena da l'instruir e da l'emprender linguas.

En il davos numer da *Babylonia* avevan nus preschentà ina pitschna invista en l'ambient da Good Practice, ch'era anc vegnì elavurà per magisters, betg be entras docents ed experts, mabain er da scolasts. La pagina d'internet Educenet offrescha in support che serva sco plattafurma da barat e da diffusiun per ils projects svizzers. Sin in stgalm pli aut, sin impuls dal Cussegl d'Europa, ha il Center europeic da linguas (CELV) a Graz mess sin pes ina structura che funcziuna gia dapi il 1995. Sia finamira è d'organisar in program da projects internaziunals en la domena da l'instrucziun da linguas. La participaziun d'almain trais pajais sco conditio sine qua non per survegnir in sustegn dal CELV permetta da segirar in vair barat tranter ils acturs, experts e magisters. *Babylonia* vul render attent en il numer 3/2007 a questa varietad da retschertgas, realisadas en ils differents pajais.

Sco gia menziunà sura, registrain nus actualmain betg sulettamain ina schientscha blier pli gronda en connex cun la plurilinguitad en l'Europa, mabain vesain er in pli grond basegn da barat e da dialog en connex cun las intenziuns concretas ed a la realisaziun da projects cuminaivels. Dapi sia emprima publicaziun ha *Babylonia* già l'intenziun da participar a quest moviment per in "continent senza foss". Quest numer cuntinuescha questa lavur e vul, cun il numer 3/2007, contribuir a la diffusiun dals resultats dal davos program CELV tar ils scolasts.

Sonia Rezgui

Tema

Les projets du Centre européen pour les langues vivantes de Graz
Projects of the European centre for modern languages in Graz
Projekte des Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz
I progetti del Centro europeo per le lingue moderne di Graz
Ils projects dal Center europeic per las linguas a Graz

Introduction / Einführung

The thematic part of this issue is different from the usual thematic sections in *Babylonia*: instead of focusing on a specific topic it is devoted to the work of the European Centre for Modern Languages in Graz. This centre, which was created under the aegis of the Council of Europe in 1995, has obtained a solid reputation among the members of the language teaching profession in Europe over the past 12 years. The ECML and *Babylonia* share the same interest in the promotion of plurilingualism and intercultural understanding and the dissemination of innovative language teaching and learning practices. The resources of the ECML, together with recent issues of *Babylonia*, form a wealth of background articles, concrete suggestions and materials for multilingual and intercultural language teacher education.

During a conference at the end of September 2007 participants took stock of the results of the second medium term programme (2004-2007) of the ECML: *Languages for social cohesion – language education in a multilingual and multicultural Europe*. The programme focused on four thematic strands. Each of these strands is represented by at least one article in this issue. For the *Intercultural Communication* strand there are two articles, one on developing and assessing intercultural competence and one on new approaches to school exchanges. For the strand on *Teacher Development* we have three articles, one on quality assurance in teacher education, one on the student teachers' portfolio and one on the implementation of the European Language Portfolio. In the strand *Innovation* there is an article on CLIL and one on the use of case studies in language courses. Finally in the *Diversity* section there is an article in the form of a checklist on the promotion of linguistic diversity in schools.

Since it would be impossible to present the outcome of all projects, we have selected representative articles from each strand which together illustrate the range and scope of the programme. Information about all projects can be found on the website especially created for this purpose by the ECML <http://www.ecml.at/mtp2/mtp2E.htm>.

An article containing impressions of the final conference of the medium term programme gives the reader a flavour of the richness of the projects.

This publication clearly reflects the issues of a multilingual European landscape: the various didactic and pedagogical traditions are reflected in the articles and both teachers and student teachers get a broader perspective when they read and discuss these articles.

Babylonia and the ECML have agreed to continue to work

together. Looking ahead, it is worth noting that, on the occasion of the conference mentioned above, the Centre's third medium term programme 2008 – 2011 was launched. The programme is entitled *Empowering language professionals: Competences – Networks – Impact – Quality* and the envisaged working areas are *Evaluation, Continuity in language education, Content and language education* and *Plurilingual education*.

Babylonia will be glad to publish the outcome of projects carried out within the framework of this programme and we invite project coordinators, but also other colleagues involved in the work of the ECML, to contact us and publish their experiences in *Babylonia*.

This issue has been jointly prepared by Susanna Slivensky, programme director of the European Centre for Modern Languages as guest editor and Gé Stoks on behalf of *Babylonia*. We hope that the present issue with its thematic focus on the ECML-projects will mark the beginning of a period of fruitful cooperation for the benefit of language learning and teaching in Europe.

Susanna Slivensky and Gé Stoks



La partie thématique de ce numéro *Babylonia* se distingue des autres thématiques abordées habituellement: au lieu de mettre l'accent sur un sujet en particulier, ce numéro est consacré aux travaux du Centre européen des langues modernes à Graz.

Ce centre, créé sous l'égide du Conseil de l'Europe en 1995, jouit depuis 12 ans d'une solide réputation au sein des professions de l'éducation en Europe. Le CELV et *Babylonia* partagent le même intérêt en faveur de la promotion du plurilinguisme, de la compréhension interculturelle et de la dissémination des innovations dans la pratique de l'enseignement des langues étrangères. Les ressources du CELV – de pair avec les publications de *Babylonia* – constituent un riche réservoir d'articles, de propositions concrètes et de matériel utiles à la formation des enseignants dans les domaines du plurilinguisme et de l'interculturalité.

Lors de la conférence du mois de septembre 2007, les résultats des projets du programme à moyen terme du CELV (2004-2007) ont été présentés autour du thème: «*Les langues pour la cohésion sociale: l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle*». Le programme couvre quatre axes thématiques, chacun représenté par au moins un article. Deux contributions s'articulent autour de la question de la *communication interculturelle*, avec un premier article concernant le développement et l'évaluation des compétences interculturelles et le second présentant les nouvelles perspectives de l'échange scolaire. Trois articles concernent la *formation de l'enseignant*: le premier propose un concept pour l'assurance de la qualité de l'enseignement dans la formation, un second met l'accent sur le portfolio pour les enseignants de langues en formation initiale et le dernier concerne l'implémentation du Portfolio européen des langues. Pour l'axe thématique des *innovations*, un premier article est consacré à la méthode EMILE et un second aux études de cas dans les cours de langues. La dernière partie *Diversité* propose une contribution, sous la forme d'une «checklist», sur la promotion de la diversité linguistiques dans les écoles.

Comme il est impossible de présenter les résultats de tous les projets du programme, ce numéro se limite à une sélection représentative autour de ces quatre axes thématiques qui illustrent la portée et l'envergure du programme. Les informations concernant les projets dans leur intégralité sont fournies sur le site internet créé à cet effet par le CELV: <http://www.ecml.at/mtp2/mtp2F.htm>.

Et de plus un article sur les dernières impressions lors de cette ultime conférence du programme à moyen terme offre au lecteur un aperçu de la richesse de ces projets. Toutes les contributions donnent un aperçu des diverses traditions didactiques et pédagogiques et reflètent les problématiques du paysage multilingue européen. Ainsi, la lecture et la discussion autour de ces articles devraient apporter aux enseignants et aux futurs enseignants une vue d'ensemble plus large.

Babylonia et le CELV poursuivront à l'avenir cette précieuse collaboration à l'occasion du troisième programme à moyen terme 2008-2011. Ce dernier est intitulé *Valoriser les professionnels en langues: Compétences - Réseaux - Impact - Qualité* et traitera les quatre domaines thématiques suivants: *l'évaluation, la continuité de l'apprentissage des langues, les contenus et l'éducation aux langues, et l'éducation plurilingue*.

C'est avec plaisir que la revue *Babylonia* publiera les résultats des projets menés dans le cadre de ce prochain programme et nous invitons les coordinateurs des projets, mais aussi tous les collaborateurs participant aux projets CELV à nous contacter pour la publication de leurs recherches.

La publication de ce numéro a été préparée par Gé Stoks en collaboration avec Susanna Slivensky, directrice exécutive adjointe du Centre européen pour les langues vivantes. Nous espérons que la présente publication sur les projets CELV marquera le début d'une longue collaboration qui contribuera à l'enrichissement de l'apprentissage et de l'enseignement des langues en Europe.

Susanna Slivensky et Gé Stoks

Der thematische Teil dieser Nummer ist anders als die üblichen thematischen Schwerpunkte in *Babylonia*: Anstatt eines speziellen Themas ist diese Nummer der Arbeit des europäischen Fremdsprachenzentrums (EFSZ) in Graz gewidmet. Dieses Zentrum, 1995 unter der Schirmherrschaft des Europarates gegründet, hat sich in den letzten zwölf Jahren einen soliden Ruf unter den Institutionen erworben, die sich mit Fremdsprachenlernen und -lehren befassen. Das EFSZ und *Babylonia* haben gemeinsame Interessen, zumal diese die Förderung der Mehrsprachigkeit, der interkulturellen Verständigung und die Verbreitung innovativer fremdsprachlicher Praxis betreffen. Die Ressourcen des EFSZs und zahlreiche Ausgaben von *Babylonia* bieten eine Fülle von Hintergrundartikeln, konkreten Vorschlägen und Materialien für eine mehrsprachige und interkulturelle Fremdsprachenunterrichtspraxis.

Während einer Konferenz, die Ende September 2007 stattfand, konnten die TeilnehmerInnen die Ergebnisse des zweiten mittelfristigen Programms (2004-2007) des EFSZ zur Kenntnis nehmen: *Sprachen für den sozialen Zusammenhang – Sprachenlernen in einem mehrsprachigen und multikulturellen Europa*. Das Programm konzentrierte sich auf vier Themenbereiche, die in dieser Nummer je von mindestens einem Beitrag vertreten sind. Im Bereich *Interkulturelle Kommunikation* sind es zwei



Marie Michèle Poncet, *L'un et l'autre*.

Beiträge, einen über die Entwicklung und Beurteilung interkultureller Kompetenz und einen über neue Wege zur Organisation des Austauschs zwischen Schulklassen. Für den Bereich *Lehrerbildung* haben wir drei Artikel: zum Thema Portfolio für Lehramtstudierende, zur Qualitätssicherung in der Lehrerbildung und zur Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios. Der Bereich *Innovation* wird mit Beiträgen zum Thema Fremdsprache als Arbeitssprache (CLIL = *Content and Language Integrated Learning*) und zum Einsatz von Fallstudien (*case studies*) im Fremdsprachenunterricht abgedeckt. Schliesslich findet der Leser einen Artikel im Bereich *Vielfalt*: es geht um eine Checkliste, womit man die sprachliche Vielfalt an einer Schule aufspüren kann.

Da wir unmöglich alle Projektergebnisse in dieser Nummer vorstellen können, haben wir repräsentative Beiträge aus jedem Bereich ausgewählt, die zusammen das ganze Spektrum und die Bedeutsamkeit des Programms illustrieren. Information über alle Projekte kann man auf der Webseite <http://www.ecml.at/mtp2/mtp2E.htm> finden.

Ein kurzer Artikel mit einigen Eindrücken der Schlusskonferenz des mittelfristigen Programms sollte den LeserInnen

einen Eindruck der Vielfalt der Projekte vermitteln.

Diese Nummer widerspiegelt ganz klar die wichtigen Themen eines mehrsprachigen Europas: Die verschiedenen didaktischen und pädagogischen Traditionen gehen aus den Texten hervor und deren Diskussion wird Lehramtstudierenden und Lehrerausbildern eine breite Perspektive eröffnen. Babylonia und das EFSZ werden auch in Zukunft zusammenarbeiten. Vorausschauend lohnt es sich zu bemerken, dass während der Konferenz auch das neue dritte mittelfristige Programm 2008–2011 des Zentrums lanciert wurde. Dieses Programm mit dem Titel „*Empowering language professionals: Competences–Networks–Impact–Quality*” hat die Schwerpunktthemen Evaluation, Kontinuität beim Fremdsprachenlernen, Inhalt und Fremdsprachenlernen und mehrsprachiger Unterricht.

Babylonia würde gerne die Ergebnisse der Projekte, die im Rahmen des neuen Programms realisiert werden, veröffentlichen und wir laden die Projektkoordinatoren, aber auch die Teilnehmer ein, mit uns Kontakt aufzunehmen.

Diese Nummer wurde gemeinsam von Susanna Slivensky, Studiendirektorin des EFSZ als Gastredakteurin und Gé Stoks, Babylonia, koordiniert. Wir hoffen, dass damit der Anfang einer längeren Periode der Zusammenarbeit markiert wird und so dem Fremdsprachenlernen und -lehren in Europa ein guter Dienst erwiesen werden kann.

Susanna Slivensky and Gé Stoks

Ildikó Lázár
Budapest

Developing and assessing intercultural communicative competence

An ECML project coordinated by Ildikó Lázár with Martina Huber-Kriegler, Denise Lussier, Gabriela S. Matei and Christiane Peck

L'articolo presenta le premesse, l'impostazione e i risultati più importanti del progetto ICCinTE (Intercultural Communication in Teacher Education), sviluppato presso il CELM (Centro europeo per le lingue moderne) di Graz. Tra le diverse manifestazioni legate a questo progetto, al centro il workshop tenuto a Graz, dodici incontri nazionali sulla formazione presentati in altrettante città europee, e la traduzione francese di "Mirrors and Windows" – un manuale interculturale pubblicato con il titolo "Sviluppo e valutazione della competenza comunicativa interculturale – guida per gli insegnanti di lingue e per i formatori di insegnanti" (Lazar et al., 2007). L'articolo presenta la guida, illustrandone gli scopi e gli obiettivi principali di ogni capitolo, citando esempi di compiti e attività volte a sostenere insegnanti e formatori nella preparazione e nello svolgimento di ateliers di comunicazione interculturale nei loro rispettivi contesti professionali.

Ildikó Lázár's article presents the background, rationale and the most important results of the Intercultural Communication in Teacher Education (ICCinTE) project of the ECML. The central workshop in Graz, the twelve National Training Events held in 12 European cities and the French adaptation of Mirrors and windows – an intercultural communication textbook led to the publication entitled Developing and assessing intercultural communicative competence - A guide for language teachers and teacher educators (Lázár et al., 2007). The article presents this guide by describing the aims and objectives of each major chapter and by citing examples of tasks and activities to help teachers and teacher educators in planning and holding intercultural communication workshops in their own contexts.

The ICCinTE project

Despite the fact that according to *the Common European Framework of Reference for Languages* (2001) one of the major aims of language teaching is to enable learners to successfully communicate with people coming from a variety of linguistic and cultural backgrounds, the primary goal of language teacher training is still defined in linguistic terms by the majority of language teachers and teacher educators. In this article, I would like to present the results of project B1 (ICCinTE) of the European Centre for Modern Languages (ECML), the primary aim of which was to make the incorporation of intercultural communication training easier and more systematic in language classes as well as in pre- or in-service foreign language methodology or intercultural communication courses and workshops.

Project B1 of the ECML's second medium-term program of activities was a follow-up to a previous long-term ECML project (1.2.3), the main objectives of which had been to con-

duct research on the role of culture in language teaching as well as to develop materials to help language teachers incorporate intercultural communication into language teaching. The former resulted in the publication of our research articles (Lázár, 2003), while the latter thread led to the appearance of an intercultural communication textbook entitled *Mirrors and windows* (Huber-Kriegler, Lázár and Strange, 2003). At a central workshop in Graz a year later, the ICCinTE team and the 26 participants of the new project decided to try out *Mirrors and windows* at National Training Events in 12 European cities and then to write a trainer's manual to assist teachers and trainers in planning and conducting their own intercultural communication workshops or courses, using *Mirrors and windows* or, in fact, any other coursebook.

At the intercultural communication workshops (National Training Events) that the ICCinTE team members co-facilitated with some of the participants in Prague, Riga, Budapest, Bratislava, Nottoden, Kau-

nas, Sulejówek, Ljubljana, Stuttgart, Graz, Zagreb and Malmo in 2005, we trained a total of nearly three-hundred language teachers and teacher trainers. In the meantime, a small group of enthusiastic colleagues adapted *Mirrors and windows* to French for use by French-speaking trainers and teachers (*Miroirs et fenetres*, 2005). For more information about the project and the results, please consult the project website at www.ecml.at/mtp2/ICCinTE/Default.htm.

The guide for teachers and trainers

The most important tangible product of our project is a publication consisting of a booklet and a CD-Rom entitled *Developing and assessing intercultural communicative competence - A guide for language teachers and teacher educators* (Lázár et al, 2007). The theoretical background, the course design templates, the methods, materials and activities described in this publication by fifteen of the European trainers who participated in our project will hopefully help other teacher educators and language teachers in both the theoretical and the practical aspects of incorporating intercultural communication into the syllabus. The present article aims to introduce the booklet and the CD-Rom by briefly explaining the background and the rationale and by giving a taster of what readers can expect to find in the publication.

The printed booklet of *Developing and assessing intercultural communicative competence - A guide for language teachers and teacher educators* provides the introduction to the main chapters of the publication: defining the terminology in intercultural communication training, planning intercultural communication courses and workshops, using materials and activities based on literature, films and songs to develop intercultural

The authors give concrete and detailed examples of activities and projects to incorporate literary pieces, film scenes and songs into teaching.

competence, and guidelines and sample tasks for assessing intercultural communicative competence. The bulk of the materials can be found on the accompanying CD-Rom. These include the theoretical background to intercultural communication training in language teaching, the workshop and course planning guidelines, a wealth of teaching materials and activities, as well as assessment tasks and descriptors of competences, research articles, workshop reports, and our reflections on the lessons we learnt from the intercultural communication workshops we had held in 12 European countries within the framework of the ICCinTE project of the European Centre for Modern Languages between 2004 and 2006.

Key terms

In our guide, intercultural communicative competence (ICC) in general terms is defined as “the ability to communicate effectively in cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural contexts” (Bennett & Bennett, 2004; also similarly to Byram, 1997, 2003; Corbett, 2003; and Samovar and Porter, 1993 among others). For intercultural communication courses aiming to develop intercultural communicative competence we use teaching culture through language and teaching language-and-culture interchangeably. These courses consciously and systematically incorporate elements of both “big C” and “little c” culture-general knowledge through culture-specific examples that are not necessarily coming from

the target language culture(s). They emphasize skills development in the areas of observation, interpreting and relating, mediation and discovery, as well as attitude formation to increase respect, empathy and tolerance for ambiguity, to raise interest in, curiosity about, and openness towards people from other cultures, and to encourage a willingness to suspend judgment.

Planning and organizing intercultural communication courses

Following the description of the theoretical background, the next chapter of the publication is meant to help the teacher or trainer in planning intercultural communication workshops and/or courses. This chapter was written by Aina Kackere, Ildikó Lázár and Gabriela S. Matei, and it is organized according to the most important questions a teacher or trainer has to reflect on before designing a workshop or course: Who? Why? What? and How? For example, content areas to discuss in a workshop or course that intends to develop intercultural communicative competence are listed as follows:

Possible content areas to cover:

1. the target language culture's (C2) social practices, customs and lifestyle
2. similarities and differences in values, beliefs and norms between C1 and C2
3. cultural differences in perception between C1 and C2, C3, etc.
4. the nature and dangers of stereotyping
5. the acculturation process (including culture shock)
6. nonverbal communication and proxemics
7. attitudes of openness, curiosity, empathy and non-judgmental thinking
8. useful communication strategies in intercultural settings
9. other: _____

After considering the general principles readers might want to select some fitting techniques and activities from the list below:

Recommended Techniques and Activity Types:

1. Brainstorming (to map out what participants have in mind about certain issues);
2. Short presentations (to find out about participants' experiences, to provide input for further discussion);
3. Critical incidents (to raise awareness of cultural differences and their importance in communication by analyzing cross-cultural misunderstandings);
4. Role plays and simulations (to experience as much as possible what it is like to communicate with people from other cultures);
5. Project work (to give ideas for culturally enriching projects that participants can do with their trainees or students in their teaching work);
6. Ethnographic tasks (to give ideas about the learning potential in doing interviews and observations);
7. Quizzes and rating tasks (to offer the group concrete information about different cultures and thus stimulate a purposeful discussion in small groups);
8. Pair or small group discussion helps the participants loosen up before discussing the ideas with the whole group or class;
9. Discussion: essentially after each of the above activity types it is of great importance to exchange ideas, discuss the participants' own experiences, and generate further thoughts. Discussion helps both the workshop facilitator and the participants to clarify their attitude towards the stated questions or the perceived problems.

Methods and materials to develop intercultural communicative competence

The next substantial chapter of the publication discusses further methods and describes activities based on literature, films and songs that can help develop intercultural communicative competence. This chapter was written by Christiane Peck and Veronika Rot-Gabrovec with Michaela Caňková, Ildikó Lázár and Gerlind Vief-Schmidt. Following the general guidelines at the beginning of the chapter, the authors give concrete and detailed examples of activities and projects to incorporate literary pieces, film scenes and songs into

teaching. These include activities to explore three poems by Liz Lochhead, Saint-Exupéry's *The Little Prince*, Malamud's *Black is my favorite color* as well as lesson plans to exploit the cultural input in films like *Real women have curves*. The chapter also includes guidelines for using songs to develop intercultural competence, again with specific examples to help the teacher or trainer incorporate musical pieces into language teaching or teacher training. Finally, the chapter concludes with a bibliography of recommended works, which provides the reader with a rich selection of ideas for further reading, viewing and singing.



Marie Michèle Poncet, *Petite rencontre au jardin*.

Examples from the activities suggested for literature-based lessons include the following tasks:

- Find something in the story you know well from your own fairy tales, stories or novels.
- Is the topic/theme/story something that you encounter in your folktales as well?
- Find something in the story you don't know at all from your own fairy tales or novels. Write a "letter back home" to a character from one of your tales, and describe the "culture shock".
- Underline the features that appear to belong to a culture different than your own, and explain how they differ. Do the differences blur the meaning(s) for you, and/or make the story more exotic/strange/interesting?
- Do you think your response to the text was conditioned by the culture-bound associations and connotations? Which part/elements do you find particularly troublesome?
- What information does the text give you about the people, their life and relationships in the past?
- Illustrate the story or change it into a comic strip. Use all sorts of (stereo) typical features of your culture (typical hairstyles, costumes, types of houses). Can the story be adapted to your culture? Why (not)?
- *Hot Seat*: Interview one of the characters who has come to visit your town about his impressions.
- Do the colours and numbers mentioned in the text have the same meaning in your culture and in the culture the text is from or is about? Think about them on two levels: first explore the universal, dictionary meanings (e. g. *white/weiss/bela*), then explore the specific meanings (e.g. white as the colour signalling innocence, purity or mourning).
- Find the passages in the story or novel where the characters either verbally or otherwise show their attitudes to time, to showing emotions, gender issues, physical beauty,

bringing up children, family, old age, education, social classes, other races and nationalities, religion. On the basis of these passages, draw a chart showing your opinion of the value system in the community/country described in the novel.

- Write a letter to one of the characters. Focus on one of the events/symbols etc in the story or novel, and ask about the meaning. Explain why the event is difficult to understand for you.

In the sections on films and music, the reader will find general ideas or guidelines to help explore and exploit films and songs to develop intercultural communicative competence. These sections are further divided into three sub-sections, starting with pre-viewing and pre-listening activities, including association games and discussion starters, then ideas for while-viewing and while-listening activities from jigsaw viewing and gap-filling to script writing and acting out, and finally, a section on post-viewing and post-listening tasks to help students process the experience gained from the film or song and from the discussion activities themselves.

Here are some examples from the sections on using films:

- Transfer the information of the scene to your own cultural context and imagine what this scene would be like in your country.
- Try to find reasons why the characters act the way they do.
- Write a short script and act the scene out in front of the class.

Having listened to a song and read the lyrics, it is important for the students to discuss the setting, the theme, the style, the atmosphere, qualities of the character/s mentioned in the song, and so on. Further examples for activities for songs:

- Imagine you are the main character in the song, and write down what

you did and ate yesterday, what your plans and fears are in connection with the future, and/or what basic values you would teach to your children.

- What is the message of the song? Do the students share the same hopes/fears? Why (not)? What is similar and what is different in their part of the world?
- Discuss if there is some advice they could give to the singer to cheer him up and alleviate his fears.
- Either orally or in writing compare the topic, situation, story... of the song with
 - your personal experiences
 - the situation in your country
 - the target language country (if the song is from somewhere else)
 - the country of your classmates who come from a different cultural background
- Write a continuation to the text (if the song tells a story, try to write part two)
- Do some research on the Internet about the topic of the song, the singer/band, the style of music or the historical or cultural background to the song.

Assessment of intercultural communicative competence

Part Two of *Developing and assessing intercultural communicative competence - A guide for language teachers and teacher educators* is concerned with the assessment of intercultural communicative competence. These chapters of our publication were written by Denise Lussier with Siyka Chavdarova Kostova, Ksenia Golubina, Daniel Ivanus, Guadalupe de la Maya Retamar, Liljana Skopinskaja and Silvia Wiesinger. Part Two provides a framework of reference for ICC, and discusses the importance of evaluating its three dimensions: knowledge/savoirs, know-how/savoir-faire, and being/savoir-être. After a general discussion of the recom-

mended methods of assessment, the authors list the suggested steps in assessing ICC, basing most of their sample assessment tasks on a unit of the intercultural communication textbook

Mirrors and windows:

Before teaching (at the beginning of the course):

- Self-evaluation of cultural knowledge and perceptions: culture log
- Self-evaluation on being: profile – diagram, survey to assess ICC profile
- Use of the portfolio

During teaching

- Use of the portfolio

After teaching (at the end of the unit or book)

- Assessing each dimension separately
 - a) Assessing intercultural knowledge / savoir
 - b) Assessing intercultural know-how / savoir-faire
 - c) Assessing intercultural being / savoir-être
- Assessing two intercultural dimensions
- Assessing by means of an integrative task

The introductory sections and the sample assessment tasks described in these chapters intend to help the trainer/teacher's work in the process

of evaluating their trainees/students' intercultural communicative competence both with theoretical guidelines and practical ready-to-implement assessment tools.

Conclusion

In addition to the above chapters, the CD-Rom also contains further information about the work carried out during the ICCinTE project, including detailed workshop reports and templates, and some of our ICC-related research articles. By writing the publication entitled *Developing and assessing intercultural communicative competence - A guide for language teachers and teacher educators*, the authors and editors hope to give language teachers and language teacher educators useful theoretical guidelines as well as practical ideas to help incorporate intercultural communication training into the language teaching and teacher training curriculum more systematically. The knowledge and experience we gained and then exploited in order to write this publication would not have been available to all the participants of the project without the continuous support of the European Centre for Modern Languages in Graz.

References

- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity. In J. M. Bennett, M. J. Bennett, & D. Landis (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (3rd edition) (pp.147-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Byram, M. (2003). Teacher education – visions from/in Europe. *Babylonia*, 3-4(03), 7-10.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Huber-Kriegler, M., Lázár, I., & Strange, J. (2003). *Mirrors and windows - an intercultural communication textbook*. European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe.
- Huber-Kriegler, M., Lázár, I., & Strange, J. (2006). *Miroirs et fenêtres - manuel de communication interculturelle*. European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe. Adapted to French by I. Lázár & E. Tofaridou.
- Lázár, I. (Ed.) (2003). *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education*. European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe.
- Lázár I. and Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., Peck, C. (Eds.) (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence - A guide for language teachers and teacher educators*. European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe.
- Samovar, L. A. & Porter, R. E. (Eds.). (1994). *Intercultural communication: a reader*. Belmont, CA: Wadsworth.

Ildikó Lázár

is a teacher educator in Budapest, Hungary. She teaches English, EFL Methodology and Intercultural Communication courses at Eötvös Loránd University. She has held intercultural communication workshops and presentations in several countries in Europe. She coordinated two subsequent long-term international research and training projects for the ECML between 1999 and 2006. She is the author of several books and articles published in English, French and Hungarian.



Marco Piffaretti, *In marcia verso*.

Magdalena Bedyńska
Czosnów

Des échanges scolaires autrement

Pour un enseignement/apprentissage interactif de la compétence inter-culturelle

New technologies for classroom exchanges between students in different countries can now be part of regular courses and be carried out during the entire school year. In this example the focus is not so much on the accomplishment of a concrete task or a travel project as a complement to the regular school programme, but rather on a parallel programme carried out by students of two classes who communicate with each other in a foreign language.

During this regular collaborative work the learners are guided by their teachers and make use of all the available technologies (email, chat, videoconferencing and internet forums) to practise their acquired skills while creating dialogues and interactive situations. Thanks to these frequent and authentic exchanges, the students can work better and obtain better results. It enhances their motivation because they see the usefulness of their learning efforts. The language taught becomes a real communication tool and the language courses allow the creation of an interactive space which helps students acquire intercultural competence.

Grâce aux nouvelles technologies, l'échange entre deux classes de différents pays peut s'étaler sur toute l'année scolaire et s'inscrire dans leur cursus normal. Il ne s'agit plus cette fois-ci de l'accomplissement d'une tâche concrète ou d'un projet de voyage réalisés en addition au programme ordinaire mais d'une sorte de travail parallèle entrepris par les élèves de deux classes de langue pour lesquels la langue de communication est une langue étrangère. Pendant ce travail collaboratif régulier, les apprenants, soutenus par de leurs enseignants, utilisent tous les moyens techniques disponibles (courriers électroniques, chats, clavardages, visioconférences, forums Internet) pour mettre en usage les compétences acquises en cours en créant des situations de dialogue et d'interaction. Grâce à ces échanges fréquents et authentiques les élèves pourront travailler mieux et avoir de meilleurs résultats. Ils seront plus motivés en voyant l'utilité de leur apprentissage. La langue enseignée sera réellement un outil de communication et les cours de langue rendront possible la création d'un espace interactif qui favorise l'acquisition de la compétence interculturelle.

La pratique des échanges scolaires organisés pour perfectionner la connaissance d'une langue étrangère et/ou visiter un pays est ancienne. Mais avec tous les changements qui se sont produits en Europe et avec l'introduction des TICE dans la réalité quotidienne de nos écoles, l'idée des échanges traditionnels évolue et tâche de répondre aux nouveaux défis.

1. La compétence interculturelle – pourquoi ?

Le projet "Se connaître mieux pour mieux se comprendre" (GULLIVER) a été réalisé dans le cadre du 2^{ème} Programme à moyen terme (PMT). Ce projet portait comme sous-titre: Pour un enseignement/apprentissage interactif de la compétence interculturelle. Le point de départ pour le projet Gulliver était une forte conviction que, malgré la disparition de nombreuses frontières entre les pays et malgré la profonde transformation politique et

économique de l'Europe, l'intolérance à l'égard de ceux qui sont différents, l'incompréhension et la xénophobie augmentent. Les frontières réelles sont remplacées par des barrières psychologiques et sociologiques, le nationalisme prend souvent la place du patriotisme; et le citoyen européen moyen, ayant de plus en plus mal à reconnaître son identité culturelle, commence à avoir peur des Autres. Même si l'idée de cohésion sociale en Europe nous semble pour le moment un idéal lointain, difficile à atteindre, nous ne pourrions pas nous en approcher sans ce travail de base, commencé dès l'école maternelle. Il est important que les jeunes aient la volonté de communiquer avec les autres, de les connaître mieux et de les accepter. Cette ouverture facilitera l'acquisition de la compétence interculturelle, des savoir-être et des savoir-faire interculturels indispensables pour communiquer avec les représentants d'autres langues et cultures. Autrement, tout contact risque de créer des malentendus, des conflits et des malaises qui

augmentent le sentiment du manque de communication et d'étrangeté. Car pour communiquer avec les autres il ne suffit pas de comprendre et de savoir utiliser les structures lexicales et grammaticales de la langue de notre interlocuteur. Il faut également comprendre son contexte culturel, ses comportements et ses attitudes, il faut apprendre à accepter les différences et à relativiser les points de vue.

2. La compétence interculturelle – comment l'acquérir?

Les cours de langue sont une excellente occasion pour réaliser l'éducation interculturelle. Cependant, les enseignants de langue en ont souvent peur, ne se sentant pas suffisamment compétents eux-mêmes. D'autres pensent que les apprenants doivent déjà avoir un niveau de langue assez élevé. Rien de plus faux. Prendre en compte l'éducation interculturelle ne veut pas dire donner aux apprenants une multitude de savoirs relatifs à la culture d'un pays étranger. Les savoirs encyclopédiques ne leur assureront pas le savoir-être ni le savoir-faire quand ils seront confrontés à un représentant d'une autre culture. Et un niveau de langue très élevé n'est pas indispensable pour apprendre les savoir-être et les savoir-faire les plus élémentaires.

On n'apprend pas l'interculturel, on l'acquiert en entrant dans des situations d'interaction avec les représentants d'autres langues et cultures. On n'enseigne pas l'interculturalité, on crée un espace dans lequel les apprenants interagissent avec les autres à l'aide de la langue qu'ils apprennent.

L'essentiel de l'apprentissage d'une langue étrangère réside donc des interactions, des situations qui, mettant en relation deux ou plusieurs interlocuteurs, demandent l'emploi de la langue. Ces interactions, lorsqu'elles sont stimulées dans une classe de langue par l'enseignant, sont artifi-

cielles parce qu'elles concernent des usagers qui pourraient communiquer mieux et plus facilement dans leur langue maternelle commune. Elles sont d'autant plus fausses que les élèves expriment dans une langue qu'ils ne connaissent pas bien leur propre contexte culturel en ayant comme interlocuteur un représentant de la même culture... L'interculturalité nécessite une interaction vraie entre des acteurs sociaux authentiques qui représentent des cultures différentes et ne peuvent communiquer que grâce aux compétences linguistiques dans une ou plusieurs langues étrangères. La compétence interculturelle n'est pas une somme de compétences culturelles et linguistiques relatives à un ou deux pays étrangers. C'est plutôt un espace entre toutes les langues et toutes les cultures, où l'apprenant inclut chaque nouvelle compétence langagière, culturelle, chaque nouveau savoir-être ou savoir-faire acquis et relatif à n'importe quelle langue et culture.

3. Échanges scolaires traditionnels et échanges par le biais de l'Internet

Il n'y a pas très longtemps encore, les pratiques interculturelles se limitaient aux échanges scolaires et aux rares contacts avec des locuteurs natifs. L'objectif des échanges scolaires traditionnels est le plus souvent strictement linguistique. On cherche donc un partenaire dans le pays de la langue cible. Le seul avantage d'un tel échange pour l'élève est une brève visite du pays. Les objectifs visés par les deux classes étant différents, la motivation des élèves pour un tel échange l'est également. De plus, ces courtes visites et re-visites dans le pays du correspondant renforcent souvent les stéréotypes et les représentations fausses. Il ne suffit pas de réunir des jeunes pour en faire un groupe prêt à échanger et à s'accepter. On ne peut pas parler tout de suite de dialogue entre les cultures, de spontanéité et

de compréhension mutuelle. **Pour avoir des résultats satisfaisants il faut que les situations d'interaction soient fréquentes, durables et authentiques.**

Le travail collaboratif de classes par le biais d'Internet semble se prêter le mieux à cette nouvelle pédagogie interculturelle. Grâce à l'Internet, les échanges sont plus rapides par rapport aux échanges scolaires traditionnels. L'Internet offre la possibilité d'un travail interactif dans le contexte scolaire sans trop de démarches. Il permet la participation de toute la classe, même de ceux parmi les élèves qui, pour des raisons matérielles ou autres, ne pourraient pas se permettre la participation à un échange traditionnel. Le travail collaboratif de classes au moyen d'Internet permet surtout la continuité tout au long de l'année scolaire, ce qui n'est pas possible dans les échanges traditionnels.

4. GULLIVER – le grand forum interculturel

Le projet Gulliver a été conçu en guise d'expérience qui avait comme objectif de vérifier quelle était l'utilité du travail collaboratif de classes de langue au moyen d'Internet, comment ce travail s'insérait dans le travail scolaire ordinaire, quelle était la motivation des élèves et des enseignants pour un tel travail, quels fruits il apportait dans l'apprentissage de compétences langagières ainsi que dans l'acquisition de la compétence interculturelle. Grâce aux possibilités offertes par le CELV, 23 classes de langue de 22 pays européens ont travaillé sur le grand forum interculturel pendant plus d'une année scolaire. Pendant le premier mois les classes se sont présentées. Certaines présentations contenaient une photo, un power point ou une vidéo, d'autres étaient sous forme de texte. Ensuite les élèves échangeaient sur 3 axes thématiques: Hier, Aujourd'hui et Demain. Chaque axe comprenait 5

sujets différents élaborés à partir des suggestions des élèves. Les apprenants choisissaient parmi les 5 propositions de chaque axe, discutaient du sujet et mettaient leurs contributions sur le forum. Ils lisaient et discutaient des contributions des autres et y réagissaient. Les participants – élèves et enseignants – se sont déclarés très satisfaits de leur expérience. Gulliver n'a pas désorganisé le travail scolaire ordinaire ni la réalisation des programmes. Il a donné des occasions authentiques et naturelles de mettre en usage les compétences déjà acquises et d'en acquérir de nouvelles. La langue enseignée est devenue tout naturellement un outil permettant de communiquer. Apprendre quelque chose sur les autres, leur parler d'eux-mêmes – voilà ce qui passionnait les élèves et les motivait pour ce travail. L'acquisition de nouvelles compétences langagières n'était donc pas un objectif principal – car, dans ce cas, tout ce travail ne deviendrait plus, pour les élèves, qu'un exercice supplémentaire imposé par l'école. Cependant, dans les réponses au questionnaire, les enseignants signalaient que dans plusieurs cas les résultats scolaires obtenus par les élèves ont été meilleurs. Les apprenants voulaient comprendre plus de ce que les autres écrivaient, ils voulaient pouvoir dire plus et mieux sur eux-mêmes. Ce sont eux qui posaient des questions à l'enseignant. Ils demandaient aussi la correction de ce qu'ils avaient écrit et n'avaient plus peur d'être corrigés. Ils étaient surtout beaucoup plus motivés pour travailler.

Le Forum Gulliver est déjà fermé, mais vous pouvez toujours le visiter avec vos élèves (www.ecml.at/interactive/pforums.asp). Faites connaissance des 23 classes et lisez les contributions sur les 15 sujets du Forum. Vos élèves auront peut-être envie de continuer l'échange? Encouragez-les à lire les contributions dans toutes les langues du Forum qu'ils connaissent.

Le travail de classes sur Internet

concilie beaucoup d'aspects positifs. Mais il donne surtout l'occasion d'une pratique quotidienne et durable de situations d'interaction avec des représentants d'une autre culture, la langue enseignée étant un outil permettant la communication.

5. Le travail collaboratif de deux classes de langues sur Internet

Grâce au grand nombre de classes et de pays participants, le Forum Gulliver était un grand forum interculturel très intéressant et motivant pour les apprenants. En plus, il a favorisé l'emploi de plus d'une langue étrangère ce qui est très avantageux du point de vue de l'acquisition de la compétence interculturelle. En classe de français p.ex., les élèves tchèques profitaient souvent de leurs connaissances même très restreintes en d'autres langues du Forum (allemand, espagnol, anglais) pour lire les contributions sur les sujets qui les intéressaient particulièrement. Mais il est difficile de faire fonctionner un si grand forum sans une aide extérieure, sans un programme international. Le travail collaboratif des classes par le biais d'Internet ne devrait pas non plus se limiter à l'écriture et à la lecture des contributions mises sur le site web. Les échanges sont alors plus lents et moins interactifs. Les nouvelles technologies offrent un grand éventail de possibilités dont l'utilisation ne dépend que des moyens disponibles à l'école et des compétences techniques des enseignants. Ceux-ci peuvent cependant travailler en collaboration avec d'autres enseignants du même établissement. Ils trouveront aussi facilement des élèves compétents dans la classe. Le travail collaboratif de deux classes favorise des échanges plus approfondis et, surtout, des échanges plus directs, plus interactifs au moyen de cassettes sur le clavier ou en visioconférences, du téléphone via Internet ou même de l'échange fréquent de courrier électronique. Il

est plus facile d'insérer un tel travail dans le cursus scolaire ordinaire des deux classes et de concilier avec les curricula respectifs. Il est possible de construire un programme commun de travail en satisfaisant les exigences des deux programmes et en adaptant ce travail aux contraintes imposées par les manuels. Et peut-être même prévoir le même manuel. Si c'est possible, pourquoi pas?

Voilà donc un nouveau type d'échanges scolaires qui consiste à faire travailler deux classes pendant toute l'année scolaire au minimum au moyen d'Internet. Il ne s'agit pas là uniquement de réaliser par ce travail collaboratif un projet commun, une tâche concrète comme ceci a souvent lieu dans le cadre de jumelages et de partenariats. Là encore on cherche des classes collaboratives qui, pendant une période limitée, réalisent un projet documentaire, écologique ou autre, une page web, un article, un projet de voyage, mais dans la plupart des cas c'est un travail supplémentaire considéré comme une addition au programme réalisé. **Il est question maintenant d'établir un projet de travail collaboratif de longue durée au cours duquel la langue étudiée, étrangère pour les élèves des deux classes participantes, deviendra un outil de communication.** Il s'agit donc en quelque sorte d'"apprendre ensemble" au moyen de tous les moyens techniques disponibles, de réaliser parallèlement les programmes ordinaires des deux classes. Chaque nouvelle compétence proposée en cours par les deux enseignants pourra être tout de suite mise en pratique. L'utilisation des compétences acquises n'est pas "en perspective". Elle est immédiate. On acquiert une nouvelle compétence pour s'en servir tout de suite. Mais l'apprentissage de langue n'est pas un but en soi. Les élèves sont conscients qu'ils n'apprennent pas uniquement pour être notés ou pour réussir à un examen. Ils sont contents de voir immédiatement l'utilité de leur

apprentissage et plus motivés pour continuer le travail. La perspective interculturelle du travail incite les apprenants à développer constamment le dialogue, à créer des situations vraies d'interaction.

6. Comment s'y prendre?

Pour ce travail collaboratif il est important de trouver un partenaire, d'établir le programme commun qui doit correspondre aux programmes respectifs des deux classes participantes, de prendre des décisions concernant la fréquence des contacts (p.ex. une fois par semaine), les moyens techniques utilisés, les méthodes de travail. Il est donc important de prévoir dans les horaires des deux classes une heure par exemple de cours parallèle.

6.1 L'âge et le niveau de langue

Le travail collaboratif est applicable à tous les niveaux de connaissance de langue et à tous les niveaux de cycle scolaire. Il est cependant important de

choisir une classe partenaire ayant un niveau de langue, un nombre de cours hebdomadaire et un âge des élèves rapprochés. La perception du monde, la façon de penser changent au cours de l'adolescence pratiquement d'année en année. Cependant, une telle collaboration peut commencer dès l'école primaire, avec des enfants de 8-9 ans. C'est à cet âge-là qu'ils sont les plus ouverts et, en même temps, ils n'ont pas autant de préjugés vis-à-vis des étrangers. Ils acceptent les différences d'une manière naturelle et seront fiers d'utiliser les compétences langagières élémentaires qu'ils possèdent en échangeant les informations les plus simples comme leur prénom, la composition de leurs familles et beaucoup d'autres choses encore. Ils pourront apprendre de petits poèmes, chanter les mêmes chansons et échanger des jeux et des devinettes.

6.2 Le pays visé

La fascination que le pays étranger exerce sur la majorité des élèves est

aussi très importante. En choisissant le pays, il faut donc prendre en considération la curiosité naturelle, l'originalité que la culture du pays visé représente pour les élèves, ce qui assurera une plus grande motivation dès le début du travail.

6.3 L'autonomie des apprenants

La volonté de communiquer avec les autres précède l'emploi des compétences langagières. Les apprenants plus âgés doivent participer activement au choix du partenaire, à l'établissement des objectifs de leur travail commun, à la définition des sujets et des tâches à réaliser ensemble. Le travail collaboratif par le biais d'Internet développe l'autonomie des apprenants et constitue un remède efficace contre leur passivité. Les apprenants retrouveront le plaisir d'apprendre. Premièrement parce qu'ils verront tout de suite l'utilité de leur apprentissage, deuxièmement parce que l'apprentissage d'une langue ne sera plus un objectif en lui-même, ce qui les ennueie souvent, mais un moyen direct pour arriver à ce qui les intéresse et motive vraiment des échanges authentiques avec les autres.

6.4 Le rôle des enseignants

Il revient aux enseignants de ne pas perdre de vue les objectifs visés, de guider sagement et conseiller les apprenants tout au long du travail. Car utiliser l'Internet en classe ne veut pas dire permettre aux élèves de travailler chacun dans son coin. L'enseignant doit veiller à bien organiser le travail, changer ses formes et profiter de ses résultats. Les professeurs responsables des deux classes doivent être prêts à communiquer très souvent pour coordonner le travail. La pratique quotidienne des cours de langue ce sont le plus souvent des dialogues *enseignant-élève*. Il faudrait stimuler certainement plus de dialogues au niveau *élève-élève* mais ceux-là



Rosita Peverelli, *La lettura*.

semblent souvent aux apprenants plus artificiels et faux. Or les interactions *élève-élève pair* de la classe collaborative sont plus naturelles et facilement acceptées par les apprenants. Grâce au travail collaboratif sur Internet il est plus facile d'individualiser le travail, de faire travailler activement les plus faibles sans cependant ennuyer les plus doués. On peut avoir recours à des formes variées de travail en binômes, en petits groupes. Les apprenants et les enseignants peuvent échanger des exercices, des tests, construire des questionnaires, des interviews, raconter leurs projets pour le week-end quand ils ont justement appris à exprimer le futur ou décrire leur itinéraire pour aller à l'école quand ils apprennent à parler de la ville, des moyens de transport, etc.

L'enseignant peut se demander s'il a intérêt à entreprendre un tel échange. Il peut craindre que ce type de travail ne lui donne du travail en plus, qui ne sera pas récompensé matériellement. Il peut avoir peur de ne pas avoir le temps de réaliser son programme. Il peut craindre également que le cours traditionnel "n'échappe" à son contrôle. C'est le vestige de l'ancienne façon de penser: moi, le prof, je fais le cours, j'explique, je transmets des compétences, j'évalue, je note... Or le travail collaboratif est basé en grande partie sur la créativité des apprenants. Les élèves plus autonomes, plus motivés et responsables de leur apprentissage ont de meilleurs résultats. Les enseignants constateront vite que ce travail collaboratif ne leur demande pas trop de travail supplémentaire. Bien au contraire: les apprenants participeront davantage à la préparation des cours et seront plus actifs en cours ce qui rendra leur conduite et leur préparation moins longues et moins fatigantes pour les enseignants.

L'aspect ludique du travail collaboratif au moyen d'Internet joue également un grand rôle pour stimuler la motivation des apprenants. L'élève n'a pas l'impression de faire un travail dur, fatigant auquel il est contraint.

Tout au contraire: il croit participer à un jeu, à une activité passionnante dans laquelle beaucoup dépend de lui-même, de ses choix, de sa créativité, de son initiative.

7. Un changement de perspective

Le contact prolongé entre deux classes de différentes cultures permettra aux apprenants de se positionner mieux par rapport à leur propre contexte culturel, reconnaître qu'il n'est pas unique au monde. Les élèves chercheront d'abord les différences. Ce n'est qu'après, peu à peu, qu'ils constateront qu'au delà des différences il y a des valeurs essentielles et fondamentales qui sont les mêmes. Ils ne seront plus étonnés et bouleversés en découvrant une différence, ils sauront où il faut s'attendre à des différences et comment faire pour communiquer au-delà des différences. Ils accepteront un autre point de vue et ils apprendront comment y réagir. Ils mettront donc en usage des savoir-faire interculturels. Ils aboutiront, en plus des progrès linguistiques, à une ouverture et à une sensibilisation facilitant l'acquisition de la compétence interculturelle. **Voilà donc un grand changement de perspective: ce n'est plus uniquement l'apprentissage d'une langue que nous visons en cours de langue. C'est surtout l'acquisition de la compétence interculturelle qui, complétée par les compétences langagières, rendra la vraie communication possible.**

Le travail collaboratif des deux classes sur Internet peut aboutir à un échange réel. Les élèves seront contents de se rencontrer après toute une année de travail commun. Leurs contacts ne seront pas superficiels, ils mettront en pratique les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire interculturels qu'ils auront acquis. Ils éviteront plus facilement les malentendus et les malaises et ils communiqueront mieux et plus volontiers.

Pour terminer, je me permets de citer deux opinions d'enseignants ayant participé au forum Gulliver avec leur classe:

"Je ne sais pas si c'est seulement grâce à ce projet ou parce que mes élèves ont grandi un peu, mais ils sont plus ouverts, ils savent dire ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas, ils savent formuler leurs difficultés, ils comparent leurs expériences, ils découvrent leur propre culture et c'est très bien"

Jirina Zahradnikova
République Tchéque

"Un tel travail permet à l'élève d'apprendre autrement, peut devenir comme une fenêtre ouverte sur l'autre, d'autres cultures, d'autres façons d'être, de penser"

Arlette Jaubert
France

Bibliographie

- Cadre européen commun de référence pour les langues (2000). Didier, Editions du Conseil de l'Europe.
- Fenner, A.-B. (2002). *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Editions du Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactiques du français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble.
- Camilleri, G. (2002). *Autonomie de l'apprenant – La perspective de l'enseignant*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Boldizsar, G. (2004). *Introduction au contexte européen actuel de l'enseignement des langues*. Série de rapports Recherche et Développement du CELV. Editions du Conseil de l'Europe.
- Byram, M. & Zarate, G. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Gohard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Bruxelles: Peter Lang.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.

Magdalena Bedyńska

est professeur de FLE dans les écoles du cycle secondaire (collège et lycée) et supérieur de Varsovie, examinatrice et conceptrice de sujets du Nouveau Bac. (2000-2001, 2003-2005) directrice d'école, experte au CELV (Graz) dans les années 2000-2007.

Laura Muresan
Bucharest

An Integrative Approach to “QualiTraining”

Le projet CELV “QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education” a été mené sous la coordination de Laura Muresan, Frank Heyworth, Galya Mateva et Mary Rose. L’élaboration d’un guide pour les formateurs et les multiplicateurs, sous la forme d’un livre, d’un CD-ROM et de ressources annexes, est le résultat de ce projet.

Le présent article explicite l’importance de la mise en place d’un système d’«assurance qualité» pour les établissements scolaires, mais aussi pour les enseignants et les apprenants. Comme l’indique la désignation de «guide de formation à l’assurance qualité», il s’agit de familiariser les enseignants et les formateurs en langues avec la terminologie de la gestion de la qualité. Une présentation générale des aspects-clés traités dans le guide ainsi qu’une sélection d’activités ont pour objectif d’amener le lecteur à s’interroger sur la manière dont les principes de l’assurance qualité peuvent être appliqués concrètement dans l’enseignement des langues.

En effet, il est nécessaire de sensibiliser tous ceux qui sont impliqués dans le milieu éducatif aux objectifs institutionnels et aux systèmes existants sur le suivi et la gestion de la qualité: tout un chacun a un rôle à jouer en faveur des apprenants, des enseignants et de l’institution dans son ensemble en tant qu’«organisation d’apprentissage».

An Integrative Approach to “QualiTraining” is based on the ECML project “QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance”, co-ordinated by Laura Muresan, Frank Heyworth, Galya Mateva and Mary Rose. The main project outcome is a guide for trainers and multiliars, in the form of a book and a CD ROM with additional resources, accessible also on-line on the ECML web site.

The article aims to show how the setting up of systems for improving quality is important not only for institutions but also for teachers and learners. The “Training Guide for Quality Assurance in Language Education” was designed so as to make concepts and terminology used in quality management more transparent and relevant to teacher trainers and language educators. To illustrate the approach adopted in producing the Guide, the article comprises an overview of some of the key aspects dealt with in the Guide and a selection of activities, prompting the readers to reflect on how quality assurance principles can be applied to concrete language teaching and learning contexts. Thus the readers can experience the integrative approach proposed throughout the “QualiTraining Guide”: All those involved in the educational process need to be aware of the institutional goals and of the systems existing in the institution for monitoring and improving quality. More importantly, they all – management, teachers, learners, the administrative team and other ‘actors’ – have a role to play in the quality management process, to the benefit of learners, teachers and the entire institution as a “learning organisation”.

Why “QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education”? Why would it be relevant for classroom teaching? How could it influence our learners’ learning?

This article aims to show how the setting up of systems for improving quality is important not only for institutions but also for teachers and learners. After a brief description of the “QualiTraining” project and the approach adopted in producing the “Training Guide for Quality Assurance in Language Education”, there is a selection of activities prompting the readers to reflect on how quality assurance principles can be applied to concrete language teaching and learning contexts.

The “QualiTraining” project

“QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education” has been a three-year project within the medium-term programme of the European Centre for Modern Languages in Graz (2004 – 2007). It was intended as a follow-up to the ECML project on “Quality Assurance and Self-assessment for Schools and Teachers” (2000 – 2003), which had been finalised with a CD ROM on “Quality Management in Language Education”, addressing generic aspects of quality management and, at the same time, including a variety of case studies and practical examples from 22 countries from all over Europe. (Muresan, Heyworth, Matheidesz & Rose, 2003).

With such complex resource materials already in existence, why a second

ECML project on quality assurance? Despite the growing interest in national and regional contexts for standardisation in areas such as evaluation and approaches to quality control in education, *feedback* gathered at workshops and conferences on quality assurance indicated that this was a field still needing more awareness-raising among FL-professionals and language education institutions, as well as among decision makers. While introducing the CD ROM on “Quality Management in Language Education” in local FL teaching contexts, we realised that for cascading purposes, it needed an accompanying guide for trainers and multipliers, to ensure its effectiveness as an instrument for quality management. We also noticed an emerging interest in consolidating expertise in this field at local level, as well as a growing interest in several national and regional contexts in transferring quality concepts and best practice developed in ELT and the FL teaching/learning practice of widely taught languages to the teaching and learning of less widely used and taught languages. The “QualiTraining” project was, thus, meant to take quality assurance aspects further, drawing on the resources developed for the CD ROM on “Quality Management in Language Education” and building on the network of professionals who participated in the previous ECML project. It capitalises on the expertise developed within EAQUALS – the European Association for Quality Language Services – and the institutions represented through the team members – the International Learning and Research Centre, UK, QUEST Romania and OPTIMA Bulgaria, as national quality associations. It also builds on the concepts and instruments developed by the Council of Europe in the field of self-assessment and standardisation of evaluation criteria, such as the *European Language Portfolio* and the *Common European Framework of Reference for Languages*.

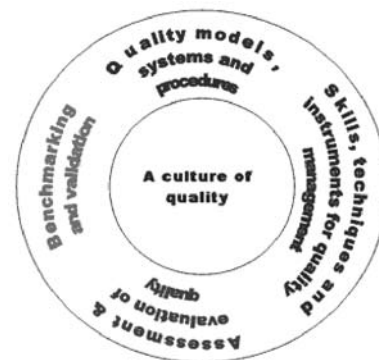
The project outcomes

The main project outcomes can be seen both in terms of ‘products’ and in terms of ‘processes’. The ‘products’ include “QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education”, available as a book, an ECML/Council of Europe publication in English and in German (Muresan, Heyworth, Mateva & Rose, 2007), which is accompanied by a CD ROM, comprising the full text of the Guide, additional resources (such as worksheets developed by the authors and case studies contributed by workshop participants), as well as the resources developed in the previous ECML project on “Quality Management in Language Education” (in English and French, with a few examples also in German). The entire “QualiTraining” CD ROM is available also on-line on the ECML web site – www.ecml.at.

The project events and ‘processes’ included regional training workshops for multipliers, a consultation meeting with experts, a central dissemination and training event at the ECML in Graz, piloting of the “QualiTraining Guide” with participants representing various educational contexts in Europe, followed by detailed *feedback* on all the chapters. To illustrate the implementation of generic aspects of quality management in concrete educational contexts, experts and workshop participants were invited to contribute case studies reflecting relevant developments in their own environment. An important aspect of the “QualiTraining” project has also been setting off a cascading process, through workshops run both by the authors and by participants in the ECML events, conference presentations, materials written and published in various local contexts, thus working towards consolidating a quality assurance culture in language education across Europe and beyond.

The “QualiTraining Guide”

What does it consist of? It comprises four units: (1) “Quality Principles and Basic Concepts” by Frank Heyworth, (2) “Quality and People” by Mary Rose, (3) “Systems, Processes and Instruments for Quality Management” by Laura Muresan, and (4) “Assessment and Evaluation of Quality” by Galya Mateva. These are designed to make concepts and terminology used in quality management more transparent and relevant to teacher trainers and language educators, thus leading to a better understanding of quality principles and how they work in practice.



The four units are followed by a glossary of key terms, a list of selected bibliography, and six case studies which illustrate the quality approach in practice in different educational contexts¹.

Throughout the Guide, there are reflective tasks and small-group activities meant to promote attitudes and approaches conducive to good practice and to build the skills needed for applying quality assurance in a language teaching and learning environment.

Examples of aspects under focus and sample activities

To illustrate the approach taken in the “QualiTraining Guide”, we will combine a brief overview of some of the

aspects and ideas presented in the four units with a selection of activities. The first unit (Heyworth, 2007: 4-16) examines some of the principles behind quality management and explains basic concepts related to five “models” of quality: (a) the “client satisfaction model”, (b) the “process model of quality”, (c) “quality based on results”, (d) “quality based on personal development” and, last but not least, (e) “value driven quality”. The readers are invited to explore how these models can be applied to language teaching and, moreover, to relate them to their own educational environment and personal experience. For exemplification purposes, we shall look at the “process model of quality”, according to which “all the processes involved in delivering a service – for example, a language course” – need to be analysed. The main phases of such a process are *planning*, *implementation* and *outcome*. In a quality environment, it is key to make sure that all the processes and, within a process, all the stages are carried out efficiently. The readers are invited to reflect on the processes involved in producing a sequence of language lessons and to fill in the table below with a few more components of the course delivery process:

| Planning | Implementation | Outcomes |
|-----------------------------|------------------------------------|-----------------------|
| Setting learning objectives | Presenting and explaining language | Testing progress |
| Choosing materials | Managing activities | Assessing achievement |

Further questions may include: *Are all the stages of the process carried out by the same teacher? How is the process monitored to make sure there is coherence of approach?* Reference to the CEFR is brought in to illustrate the relevance of its coherent system of level descriptors for enabling

[...] to make concepts and terminology used in quality management more transparent and relevant to teacher trainers and language educators, thus leading to a better understanding of quality principles and how they work in practice.

“schools and curriculum designers to make learning programmes which have a logical progression and where each step builds on the previous one.” (Heyworth, 2007)

Unit 2 (Rose, 2007: 17-30) explores the role of people in a *quality culture*. It identifies some of the components of a quality culture and highlights the importance of *distributed leadership* and *capacity building*. A *quality culture* is defined as “a learning culture in which all members of the institution are involved; a self-critical, improving culture in which all staff are fully engaged. A culture which allows each individual to understand his/her contribution to achieving the shared vision and to answering the question ‘*what difference am I trying to make*

personally?’” (Rose, 2007)

Readers are asked to reflect on how their own institution responds to new thinking and offers a tool to help readers answer: *How do we know we have a culture of quality?* Key ideas explored in the unit are

brought together in a summary reflection task, prompting readers to consider questions such as:

- *What are my institution’s most significant skills and capabilities?*
- *What problems and challenges do we need to overcome?*
- *Looking back over the last three years what would I change?*
- *Are my perceptions of the institution’s culture shared by my colleagues?*
- *Would I recommend the institution to a friend - to work there or to study there?* (Rose, 2007)

The main themes of Unit 3 (Muresan, 2007: 31-44) are the setting up of internal systems for quality management, the steps and processes involved, and the instruments that can be used for quality assurance and improvement. This unit explores *institutional self-evaluation* - encouraging the readers to explore the link between individual and team self-evaluation - and *class observation*, which is presented with its multiple functions in relation to different contexts of use.

We are all familiar with class observation for training and assessment purposes. Unit 3 of the “QualiTraining Guide” exemplifies multiple roles of class observation as a key-component both of quality management and of professional development. From this perspective, there is a lot of scope for the sharing of good practice, e.g. through peer-observation, which benefits both the individual teachers and the institution. To gather relevant data about the teaching and learning practice in the school, class observation may also be linked to action research, for instance in order to see how ELP-based self-assessment is introduced and encouraged in various class contexts and how learner self-assessment compares with assessment by the teacher.

A small-group activity prompts readers to consider their own educational

context and to discuss the following:

- *In your context, what type of class observation is primarily used or relevant?*
- *Who carries it out and how often?*
- *What is the duration of a standard class observation in your context?*
- *How is feedback given?*
- *Is there any action taken as a result of the class observation process?*
- *Is the support provided before and after class observation adequate (in relation to the teachers' needs)?*

Unit 4 (Mateva, 2007: 45-59) discusses aspects of *evaluation* and *assessment* of quality processes in education, comparing and contrasting the two concepts and related terminology. The understanding of the two concepts is further clarified by presenting basic types of evaluation and assessment and relating them to various educational contexts. The unit also deals with aspects of quality assurance and quality control and the ways these are implemented in language institutions across Europe.

The section "Assessment of staff performance through appraisal systems" – selected here for illustration purposes – builds on the "learning culture" approach, examined in unit 2 above. According to this approach, "all members of the institution are active participants in the process of producing and assessing quality. In this sense, teachers, academic managers and administrative staff are all equally motivated to receive feedback on their performance and get engaged in professional growth activities. This is the main aim of the annual staff appraisals or reviews which assess the performance of staff against an agreed set of criteria." (Mateva, 2007)

The activities proposed by the author of the unit invite the reader to reflect on different ways of carrying out *appraisal interviews*, with a view to developing the skills and attitude needed for "an exchange of constructive feedback and realistic planning of activities aimed at personal, team

and institutional development." Here are some suggestions for group activities:

- *Devise some items for a self-appraisal questionnaire for teachers. Relate them to lesson planning, teaching methods, students' test results, etc. E.g.: What is the balance of attention given by me to different students? Are my teaching techniques equally effective with stronger and weaker learners? Are my lesson aims well defined?*
- *Prepare some questions and role-play an appraisal interview with a partner.*
- *Formulate some questions in the case of a mismatch between the results of self-appraisal and those of appraisal. E.g.: Why do you think that the new teaching materials did not work as planned? How do you interpret your students' feedback sheets.*
- *Give some examples of constructive vs. confrontational language in a post-appraisal feedback session (statements vs. questions, use of softeners like "a bit", use of past tense modals, of imperatives, etc.)*
- *What type of assessment scale would you consider more appropriate for the (self) appraisal questionnaire? Would you use numerical scales (1-3 or 1-5 or 1-10 point scales) or words (very useful, useful, fairly useful, not very useful)?*

As we can see, the approach promoted throughout the "QualiTraining Guide" is an inclusive one. All those involved in the educational process need to be aware of the institutional goals and of the systems existing in the institution for monitoring and improving quality. More importantly, they all – management, teachers, learners, the administrative team and other 'actors' – have a role to play in the quality management process, to the benefit of learners, teachers and the entire institution as a "learning organisation".

Footnote

¹ The case studies were contributed by Michel Boiron (France), Philip Dahl (UK), Svetla Dimitrova & Svetla Taschevska (Bulgaria), Stephen Hughes (Spain), Brigitte Ortner (Austria) and David Turrell (UK).

Bibliographical references

- Heyworth, F. (2007). Quality Principles and Basic Concepts. In Muresan, L., Heyworth, F., Mateva, G. & Rose, M., *QualiTraining - A Training Guide for Quality Assurance in Language Education* (pp. 4 – 16). Graz and Strasbourg: ECML & Council of Europe Publications.
- Mateva, G. (2007). Assessment and Evaluation of Quality. In Muresan, L., Heyworth, F., Mateva, G. & Rose, M., *QualiTraining - A Training Guide for Quality Assurance in Language Education* (pp. 45 – 59). Graz and Strasbourg: ECML & Council of Europe Publications.
- Muresan, L., Heyworth, F., Matheidesz, M. & Rose, M. (2003). *Quality Management in Language Education*. Graz and Strasbourg: ECML & Council of Europe Publications.
- Muresan, L., Heyworth, F., Mateva, G. & Rose, M. (2007). *QualiTraining - A Training Guide for Quality Assurance in Language Education*. Graz and Strasbourg: ECML & Council of Europe Publications.
- Muresan, L. (2007). Systems, Processes and Instruments for Quality Management. In Muresan, L., Heyworth, F., Mateva, G. & Rose, M., *QualiTraining - A Training Guide for Quality Assurance in Language Education* (pp. 31-44). Graz and Strasbourg: ECML & Council of Europe Publications.
- Rose, M. (2007). Quality and People. In Muresan, L., Heyworth, F., Mateva, G. & Rose, M., *QualiTraining - A Training Guide for Quality Assurance in Language Education* (pp. 17-30). Graz and Strasbourg: ECML & Council of Europe Publications.

Laura Muresan

is professor of Business English and German at the Academy of Economic Studies in Bucharest. She is Director of PROSPER-ASE Language Centre and Founder President of QUEST Romania, an Associate Member of EAQUALS. She has co-ordinated the ECML projects "Quality Management in Language Education" and "QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance". Her professional interests include transferability of best practice from language education to other academic fields and correlating quality assurance with professional development.

David Newby
Graz

The European Portfolio for Student Teachers of Languages

Im Sommer 2004 erhielt ein Team von sechs FachdidaktikerInnen vom EFSZ den Auftrag, ein Projekt zu entwerfen, das sich mit innovativen Aspekten der fremdsprachlichen LehrerInnenausbildung sowie deren Harmonisierung auf internationaler Ebene befassen sollte. Daraus entstand das „European Portfolio for Student Teachers of Languages“ (EPOSTL). Hauptziel dieses Projekts war es, ein Portfolio für Lehramtstudierende zu entwickeln, in dem didaktische Fertigkeiten und auf Wissen und Werten basierende Kernkompetenzen aufgelistet werden sollten. Dies soll während der LehrerInnenausbildung als Mittel zur Reflektion und Selbsteinschätzung für Studierende dienen. Das EPOSTL gliedert sich in drei Teile: ein „personal statement“ Teil, der Studierenden Möglichkeiten bietet, über allgemeine Aspekte des Lehrens zu reflektieren; ein „self-assessment“ Teil, in dem 196 Kann-Beschreibungen von sprachendidaktischen Kompetenzen aufgelistet sind; und schließlich ein Dossier, in dem Studierende die Ergebnisse ihrer Selbstbeobachtung in Form von Berichten, Aufsätzen etc. sammeln können. Das EPOSTL wurde Ende 2006 fertig gestellt und wird im nächsten Medium-Term Programm des EFSZ pilotiert.

The European Portfolio for Student Teachers of Languages was developed by an international team of teacher educators. The main aim was to develop a tool to promote reflection and dialogue among student teachers and between students and their teachers in Europe. A list of core competences was developed based on the Common European Framework of Reference, the European Language Portfolio and the European Profile for Language Teacher Education. The EPOSTL contains three parts: a personal statement, a self-assessment section with nearly 200 can-do descriptors of didactic competences which language teachers will wish to attain, and a dossier for students to record examples of work relevant to teaching. It is hoped that the EPOSTL will make a contribution to the harmonisation of language teacher education in Europe.

Project aims

In the summer of 2004 a team of teacher educators was approached by the European Centre for Modern Languages to carry out a project which would focus on the content of teacher education with the overall goal of making a contribution to the ‘harmonisation’ of teacher education within Europe. Unlike other ECML projects, which are the result of proposals by experts from member states, the impulse for this project had come directly from the Governing Board of the ECML. The project team, consisting of David Newby (Austria), Rebecca Allan (UK), Anne-Brit Fenner (Norway), Barry Jones (UK), Hanna Komorowska (Poland) and Kristine Soghikyan (Armenia) set itself three general tasks:

- to address the content of teacher education with a view to identifying ‘core competences’;
- to formulate corresponding didactic competence descriptors relating to language teaching;
- to embed these in a portfolio to help student teachers reflect on their knowledge, skills and values.

The implementation of these aims resulted in the compilation of the Eu-

ropean Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). Whilst the EPOSTL was in the development stage important contributions to its content were made by participants at two central workshops held at the ECML in Graz: the first was attended by student teachers; the second by teacher educators from member states. Their suggestions provided valuable input to the project and were incorporated in the final version of the EPOSTL, which was completed in December 2006.

EPOSTL in a European context

From the outset, the authors of the EPOSTL were very much aware that the intended portfolio did not constitute a *tabula rasa* but would be able to build on three notable contributions that had already been made to language learning and teaching in Europe. These were the *European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference*, a project commissioned by the European Union and implemented by a project team from the University of Southampton and the two well-known tools developed by the Council of Europe, the *Common European Framework of Reference for*

Languages: Learning, Teaching, Assessment and the European Language Portfolio.

The *European Profile* is a document intended primarily to facilitate curriculum design for teacher education institutions. It describes its content as follows:

“The Profile presents a toolkit of 40 items which could be included in a teacher education programme to equip language teachers with the necessary skills and knowledge, as well as other professional competencies, to enhance their professional development and to lead to greater transparency and portability of qualifications.

The Profile is designed as a source of expert advice and good examples in the field of teacher education. It could be used as a checklist for institutions with longstanding strengths in language teacher education, and as a reference document providing guidance to institutions with plans to develop their language teacher education programmes (Kelly & Grenfell, online).”

In some ways, the *European Profile* follows a similar direction to that taken by the *EPOSTL* in that it aims at providing a framework in which decisions relating to teacher education can be taken. It differs, however, in certain important respects. Principal of these is that the *Profile* targets teacher educators in general and teacher training curriculum developers in particular. It thus takes a top-down view of teacher education, which includes not only specific competences but structural aspects of teacher education programmes. The *EPOSTL*, on the other hand, takes a bottom-up view, targeting student teachers and focusing on specific didactic competences which trainee teachers need to develop.

The overall rationale of the *EPOSTL* derived to some extent from the *Common European Framework of Reference (CEFR)*. This can be illustrated by examining a statement taken from

the introduction to the *CEFR* (p1):

“The Common European Framework (...) describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively.”

This statement can be adapted to show what the *EPOSTL* aims to do, as follows:

The European Student Portfolio (...) describes in a comprehensive way what language teachers have to learn to do in order to teach a language for communication and what knowledge and skills they have to help learners to develop so as to be able to act effectively.

By comparing these two statements it can be seen that the core aim is common to both documents, the difference consisting in the fact that the former focuses on language *learning*, whereas the latter focuses on language *teaching*. A further important similarity is that both seek to describe competences – be it linguistic or didactic – in the form of can-do descriptors.

Two features of the *European Language Portfolio* which will be clearly recognisable in the *EPOSTL* are the important roles that reflection and accompanying self-assessment play in both documents and the formulation of competences in terms of ‘I can’ descriptors. Also, the *EPOSTL* adopts a three-part structure, which is loosely based on the *ELP*.

Last, but by no means least, the project benefited from the accumulated expertise of project coordinators and project participants at ECML events. The fact that the project team work in a wide variety of teaching cultures (Armenia, Austria, Norway, Poland, UK) and that the *EPOSTL* was evaluated by participants from all 33 member states at two ECML workshops provided a justification for including the ‘European’ label in the project title.

The rationale of the EPOSTL

The *EPOSTL* is a document which strives to promote reflection and dialogue among student teachers and between students and their educators. Some of the specific aims of the *EPOSTL* are the following:

1. to encourage students to reflect on the competences a teacher strives to attain and on the underlying knowledge which feeds these competences;
2. to facilitate self-assessment of students’ competence;
3. to help students develop awareness of their strengths and weaknesses related to teaching;
4. to provide an instrument which helps chart progress;
5. to serve as the springboard for discussions, topics for term papers, research projects etc.;
6. to provide support during teaching practice and assist in discussions with mentors; this will help mentors to provide systematic feedback.

The content part of the *EPOSTL* is structured into three sections. These are:

- A **personal statement** section, to help students about to begin their teacher education to reflect on general questions related to teaching.
- A **self-assessment** section, consisting of ‘can-do’ descriptors, to facilitate reflection and self-assessment by student teachers.
- A **dossier**, for students to make the outcome of self-assessment transparent, to provide evidence of progress and to record examples of work relevant to teaching.

These are supplemented by:

- An **Introduction**, which provides a brief overview of the *EPOSTL*.
- A **glossary** of the most important terms relating to language learning and teaching used in *EPOSTL*.
- An **index** of terms used in the descriptors.

At the heart of the *EPOSTL* are the 196 ‘can-do’ descriptors of didactic com-

petences which the self-assessment section consists of. These descriptors may be regarded as a set of core competences which language teachers will wish to attain. However, they should not be regarded as comprising a prescriptive list: they do not represent a fixed qualification profile, but are rather to be seen as competences that both student teachers and practising teachers will strive to develop continuously during their education and throughout their teaching career.

In order to make the descriptors both more coherent and more user-friendly they are grouped into seven general categories, which have the following headings:

- Context
- Methodology
- Resources
- Lesson Planning
- Conducting a Lesson
- Independent Learning
- Assessment of Learning

The seven categories represent areas in which teachers require a variety of competences and need to make decisions related to teaching. At the beginning of each section is a brief introductory text which discusses some of the issues relating to the respective topic area. Each general category is



Arnaldo Pomodoro, Triade.

further divided into sub-topics. For example, ‘Conducting a Lesson’ includes the sub-headings: ‘Using Lesson Plans’, ‘Content’, ‘Interaction with Learners’, ‘Classroom Management’, ‘Classroom Language’.

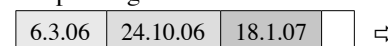
Three examples of descriptors, in this case for ‘Methodology: Speaking and Spoken Interaction’, are:

- I can create a supportive atmosphere that invites learners to take part in speaking activities.
- I can evaluate and select meaningful speaking and interactional activities to encourage learners of differing abilities to participate.
- I can evaluate and select meaningful speaking and interactional activities to encourage learners to express their opinions, identity, culture etc.

One difficult decision that the project group faced was whether to include some form of scaling for descriptors. At first sight a system in line with the A1 – C2 scales of the *CEFR* and the *ELP* seemed to be appropriate and had the obvious appeal of linking the *EPOSTL* with the other two Council of Europe publications. However, it emerged from discussions within the project group that there are essential differences between the nature of *language* descriptors and *didactic* descriptors. Didactic descriptors proved extremely difficult to scale and to assess in a quantitative fashion. Whilst a student studying to become a language teacher might be expected to progress steadily concerning his or her language development and, on completing university, to achieve a level of C2 with regard to language skills, with didactic skills the picture is more complex. It is by no means the case that didactic competences will reach a certain exit level which corresponds to the completion of teacher education. Indeed, some competences might only be fully acquired as the result of many years of teaching experience. In general, the project group felt that didactic competences do not develop

in a linear fashion and are difficult to quantify. Moreover, to some extent at least, it is the process of competence development which is important in teacher education rather than the product of this education. A decision was therefore taken to reject any numerical quantification. However, in order for students to be able to assess their progress, what is termed an ‘open bar’ is added to each descriptor; these can be coloured in by student whenever they wish to carry out a self-assessment, as shown below:

1. I can create a supportive atmosphere that invites learners to take part in speaking activities.



In the above example the student has made a self-assessment at three stages of her teacher education but does not feel completely confident in her ability and has left part of the bar blank. She has also added the date on which the self-assessment was carried out. The arrow at the end of the bar indicates that acquiring competences is a life-long process and will extend beyond teacher education.

Problems and issues

In developing the *EPOSTL* the authors were required to make important decisions relating to a variety of issues. Some of these are listed below.

Should EPOSTL reflect any particular approaches? Whilst it is the claim of the *CEFR* to be ‘non-dogmatic’ in that it is ‘not irrevocably and exclusively attached to any one of a number of competing linguistic or educational theories or practices’ (*CEFR*, p8), the formulation of didactic descriptors inevitably means committing oneself to some extent to certain theories and practices; after all, a descriptor lays down what the authors consider desirable with regard to teaching. Whilst

many descriptors are value-neutral (e.g. I can understand the requirements set in national and local curricula.), others are not. A reading of the descriptors will reveal the authors' commitment to a generally 'communicative' approach to language learning and teaching, an advocacy of certain principles of autonomous learning, and an acceptance of the interdependence of language and culture.

How many descriptors should there be? In the first version of the self-assessment of the EPOSTL drawn up by the authors approximately 400 descriptors relevant to teaching languages were formulated. However, it was felt that reflection on such a large number would go well beyond the time scale available in most teacher education programmes. These 400 were subsequently reduced to 196.

What level of detail should descriptors aim at? It is part of the rationale of the formulation of descriptors that each one should have a 'single focus'; that is to say, there should not be a mixture of two or more competence components in ONE descriptor. It was for this reason that a set of descriptors which began with the formulation 'I can design and select materials ...' were reformulated into 'I can evaluate and select materials ...': it was felt that 'designing' and 'selecting' represent different competences, whereas 'evaluating' and 'selecting' represent complementary aspects of a single process. It will, however, become apparent to readers that even if descriptors have a single focus, the level of detail which they refer to differs considerably. For example, the five descriptors relating to the teaching of grammar are formulated in a very general way; a descriptor such as 'I can evaluate and select grammatical exercises and activities, which support learning and encourage oral and written communication' will require a complex and extensive response. On the other hand, a descriptor in the section on

writing skills, 'I can help learners to plan and structure written texts (e.g. by using mind maps, outlines etc.), enables a much more focused answer.

Should the EPOSTL be used purely for reflection or as external evidence too? The European Language Portfolio provides the potential to act both as a 'process portfolio', in which the aim of reflection is in the foreground, and as a 'showcase portfolio', in which documented information may be made available, for example to potential employers to indicate the user's level of achievement. As far as the EPOSTL is concerned, it is not intended that it should have any showcase function. It remains throughout its use the property of the user and has the sole function of reflection and dialogue. This also applies to the dossier section, in which students are invited to collect samples of their work – lesson plans, essays etc. The purpose of this is 'to help support claims that your self-assessment of the 'can do' statements is an accurate reflection of your specific skills and abilities' (p. 59).

Expected outcomes of the EPOSTL

It is hoped that the EPOSTL will make a useful contribution to teacher education in the following ways:

- it will provide greater transparency of aims and didactic competences in student education for both students and educators;
- it will support a reflective mode of teacher education;
- it will aid harmonisation of bottom-up, need-based objectives and top-down curriculum planning;
- it will aid comparison of teacher education programmes.

As far as the first two of the outcomes listed are concerned, these could be classified as 'project-intensive' since they form an inherent part of the whole

rationale of the EPOSTL. The latter two, however, are 'project-extensive': that is to say, they are by-products of the EPOSTL.

Further steps

The EPOSTL will continue to play a role in the activities of the ECML beyond the second medium-term programme. A follow-up project will be launched in 2008, which will focus on the one hand on disseminating and piloting the EPOSTL and on the other on collecting examples of 'good practice' from teacher educators using the EPOSTL in the member states of the ECML.

References

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg /Cambridge.
- Kelly, M. & Grenfell, M. (Project directors). *European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference*. <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/index.html> [accessed 18 July 2007]

The EPOSTL is available from the ECML in English, French and German and can be downloaded from the following website: <http://www.ecml.at/epostl>

David Newby

is associate professor of linguistics and language teaching methodology and research at Graz University, Austria. He has coordinated several projects for the European Centre for Modern Languages and has worked for the British Council and Council of Europe in a variety of countries. He is the author of school textbooks and reference grammars. His main academic interest is the theory and practice of pedagogical grammar.

Hans Ulrich Bosshard
St. Gallen

Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios

Internationale Erfahrungen, Herausforderungen, Perspektiven

Depuis le lancement du Portfolio européen des langues (PEL) par le Conseil de l'Europe en 2000, 89 modèles de PEL de 28 pays du CoE et de 3 OING (Organisations internationales non gouvernementales) ont été validés. De plus, un nombre considérable de modèles est en préparation ou en production. Environ 2,5 millions d'exemplaires du PEL ont été distribués jusqu'à ce jour. Il s'avère que la mise en œuvre du PEL est une opération complexe et que beaucoup d'expériences et d'expertises ont déjà pu être acquises. Le projet «Soutien à la mise en œuvre du PEL (impel)» a poursuivi trois objectifs: recueillir des informations sur la mise en œuvre du PEL et échanger des expériences, recueillir des exemples de bonne pratique, développer des outils pour la planification, le pilotage et le retour d'information sur la mise en œuvre. Au cours du projet treize modèles ont été présentés et discutés. Sur la base de ces études de cas, des stratégies de mise en œuvre ont pu être identifiées et un ensemble d'outils a été développé pour soutenir le procès de mise en œuvre du PEL. Les résultats ont été présentés et discutés lors d'un atelier central au CELV au mois de mars 2007. Un nouveau portail web a été développé pour le recueil et la diffusion des informations et des expériences parmi lesquels les résultats et la documentation du Projet C6 «Training Teachers to use the European Language portfolio» (ELP_TT), qui sont disponibles sur: <http://elp.ecml.at>

Seit der Lancierung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) durch den Europarat im Jahr 2000 sind bis im Sommer 2007 bereits 89 ESP-Modelle aus 28 Mitgliedsländern sowie von 3 INGO (nicht gouvernementale Organisationen) validiert worden. Eine beträchtliche Anzahl weiterer Modelle ist in Vorbereitung oder in Produktion. Rund 2,5 Millionen Exemplare wurden bis jetzt verteilt. Die Implementierung des ESP ist zwar ein komplexes Unterfangen, aber in den vergangenen Jahren sind reiche Erfahrungen und viel Expertise gesammelt worden.

Im Rahmen des Projekts C 5 des EFSZ „Soutien à la mise en oeuvre du PEL (impel)“ wurden folgende Ziele verfolgt: (1) Informationen zur Implementierung des ESP sammeln und Erfahrungen austauschen, (2) Beispiele guter Praxis sammeln, (3) Instrumente zur Planung, Pilotierung und zum Einholen von Feedback erarbeiten.

Im Laufe des Projekts wurden 13 ESP-Implementationsprojekte vorgestellt und diskutiert. Aus der Projektgruppe: Lombardei (Italien), Niederlande, Schweiz, Thüringen (Deutschland), Vereinigtes Königreich. Von zusätzlich eingeladenen ExpertInnen: Bulgarien; Finnland; Griechenland; Oesterreich; Polen; Russische Föderation; Schweden; Spanien. Der Gruppe stand eine Beobachterin aus Kanada zur Seite. Aufgrund der Fallstudien wurden Implementierungsstrategien abgeleitet und Instrumente entwickelt, welche den Einführungsprozess unterstützen können. An einem zentralen Atelier des EFSZ im März 2007 wurden die Ergebnisse vorgestellt und weitere Informationen über laufende Projekte gesammelt.

Für die Gewinnung und Verbreitung von Informationen und Erfahrungsberichten wurde eine Website entwickelt, über die auch die Ergebnisse und Dokumente des Projekts C 6 „Training teachers to use the European Language Portfolio (ELP_TT)“ verfügbar sind: <http://elp.ecml.at>

1. Stand der Einführung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) in Europa

Im Oktober 2000 verabschiedete die ständige Konferenz der Bildungsminister des Europarates die Resolution I betreffend die Einführung und Verbreitung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP). Vorausgegangen war eine zweijährige Pilotphase, in der das praktische Potential, die Machbarkeit und die Auswirkungen dieses neuen persönlichen Instrumentes für die Dokumentation von Sprachkenntnissen und als Lernbegleiter erprobt worden waren. In kurzer Zeit entstand in den Mitgliedstaaten des Europarates eine grosse Zahl von Sprachenportfolios für

verschiedene Alters- und Bildungsstufen. Bis im Sommer 2007 sind bereits 89 ESP-Modelle aus 28 Staaten sowie von 3 internationalen nicht-gouvernementalen Organisationen (INGO) durch ein Expertenkomitee des Europarates validiert worden. Weitere nicht validierte Modelle sind bereits in Gebrauch, und eine beträchtliche Anzahl weiterer Modelle ist in Vorbereitung oder in Produktion. Gemäss dem Bericht des Rapporteur Général² des Europarates sind bis heute rund 2,5 Millionen Exemplare verteilt worden. Eine entsprechende Anzahl von Lernenden hat also kürzere oder längere Zeit mehr oder weniger intensiv mit dem ESP gearbeitet.



Selim Abdullah, Figure adunate.

Während weitere ESP-Modelle entwickelt und erprobt werden, verlagert sich das Interesse zunehmend auf die Implementierungsprozesse und somit auf die Fragen, wie das ESP in die alltäglichen Lehr- und Lernprozesse im Bildungssystem Eingang findet und welche Rolle es in Beruf und Gesellschaft zu spielen vermag. Dabei zeigt sich, dass die Implementierung des ESP ein komplexes Unterfangen darstellt, weil verschiedene Akteure auf verschiedenen Ebenen beteiligt sind:

- a) Direkte Akteure: Lernende, Lehrende, Lehrerbildner/-innen, Schulleitungen
- b) Bildungsbehörden und -Institutionen
- c) Politische Gremien: Europarat, nationale und regionale Ministerien und Parlamente
- d) End-Nutzer: Eltern, Arbeitgeber, Gesellschaft.

Die verschiedenen Akteure haben naturgemäss unterschiedliche Erwartungen und Bedürfnisse, Zielsetzungen, Prioritäten und Erfolgskriterien. Um günstige Bedingungen für die ESP-Implementierung zu schaffen, müssen also viele Variablen einbezogen und in ein möglichst harmonisches

Gleichgewicht gebracht werden.

Für die ESP-Implementierung haben die verschiedenen Länder je nach Kontext unterschiedliche Lösungen gefunden und werden weiterhin eigene Wege gehen. Dabei sind in den vergangenen Jahren reiche Erfahrungen gesammelt und viel Expertise erworben worden. Es ist folglich von allgemeinem Interesse, diese zu sammeln, zu sichten und europaweit zugänglich zu machen. Das Projekt „impel“ hat versucht, mit seinem Beitrag den ESP-Implementierungsprozess zu unterstützen.

2. Das Projekt IMPEL des Europäischen Fremdsprachenzentrums (EFSZ) in Graz

Im Rahmen des 2. Arbeitsprogramms 2004-2007 des Europäischen Fremdsprachenzentrums (EFSZ) in Graz befassten sich zwei Projekte im engeren Sinne mit dem Europäischen Sprachenportfolio:

- Das von David Little koordinierte Projekt C 6 „**Training teachers to use the European Language Portfolio (ELP_TT)**“ widmete sich den vielfältigen Aspekten des Umgangs mit dem ESP bzw. der

Konkretisierung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, erarbeitete Ausbildungsmaterialien und führte einen zentralen Workshop sowie in 10 Ländern Seminare für Fachpersonen der Lehrerbildung durch. Die Ergebnisse des Projekts ELP_TT richten sich also in erster Linie an Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrpersonen sowie an Lehrerinnen und Lehrer, die mit dem ESP arbeiten.

- Das Projekt C 5 „**ELP implementation support** / Soutien à la mise en oeuvre du **PEL (impel)**“ hatte zum Ziel, die Implementierung des ESP in den Mitgliedstaaten des Europarates und die dafür Verantwortlichen zu unterstützen. Damit war es ausgerichtet auf Fachpersonen, die in verschiedenen Funktionen auf verschiedenen Ebenen mit der Planung und Organisation der Einführung des ESP betraut sind, in erster Linie auf nationaler oder regionaler Ebene, aber auch auf der Ebene von Institutionen, z.B. Schulleitungen grösserer Schulen.

Die Ergebnisse beider Projekte sind über eine neue gemeinsame Website zugänglich: <http://elp.ecml.at>

Im Projekt „impel“ wurden folgende Ziele verfolgt:

- a) Informationen und Erfahrungen zur ESP-Implementierung sammeln und austauschen, um die Verantwortlichen zu unterstützen, die mit der operativen Führung von ESP-Projekten betraut sind,
- b) Instrumente zur Planung, Pilotierung und zum Einholen von Feedback erarbeiten,
- c) Die gesammelten Informationen, die Expertise und die Erfahrungen verbreiten, u.a. mittels eines zentralen Ateliers in Graz sowie einer Website, um laufende und künftige ESP-Implementierungsprojekte zu unterstützen.

Folgende Ergebnisse sollten erreicht werden:

- a) Ein gemeinsames Verständnis erlangen über die Komplexität der ESP-Implementierungsprozesse,
- b) via eine Website eine Anzahl von Beispielen und Instrumenten anbieten können zur Planung, zum Monitoring und zum Feedback von ESP-Implementierungsprojekten,
- c) nach dem Projekt über eine Anzahl von erfahrenen Expertinnen und Experten verfügen können, welche andere Projektverantwortliche beraten können,
- d) nach dem zentralen Atelier über eine Anzahl qualifizierter Personen verfügen, die auf verschiedenen Ebenen verantwortlich sind – oder werden – für die operative Führung von ESP-Implementierungsprojekten.

Die Projektgruppe „impel“ setzte sich aus sechs Mitgliedern zusammen: Hans Ulrich Bosshard (St.Gallen / Schweiz, Projektkoordinator), Gisella Langé (Lombardei / Italien), Dick Meijer (Niederlande), Rolf Schärer (Schweiz, Rapporteur Général ESP des Europarates), Gabriele Tänzer (Thüringen / Deutschland) und John Thorogood (Vereinigtes Königreich). Zwischen 2004 und 2006 war Sally Rehorick, Université du Nouveau Brunswick, als Beobachterin im Auftrag der Kanadischen Regierung dabei. Im Laufe der Projektarbeit wurden insgesamt 13 ESP-Implementierungsprojekte vorgestellt und eingehend diskutiert: die Projekte der Mitglieder der Projektgruppe sowie die Projekte von sieben zusätzlich eingeladenen Expertinnen und Experten aus Bulgarien, Finnland, Griechenland, Oesterreich, Polen, der Russischen Föderation, Schweden und Spanien.

Im Lauf der Projektarbeit erkannte die Projektgruppe bald, wie komplex sich die Einführung des ESP in den verschiedenen Kontexten der verschiedenen Länder gestaltete. Als ebenso komplex erwiesen sich die

Nachhaltigkeit ist charakteristisch für gute und solide Planung der Implementierungsprozesse, wobei neben langfristigen Perspektiven auch kurzfristige Erfolge anzustreben sind.

Gewinnung, Strukturierung und Aufbereitung der entsprechenden Informationen. In der Folge schlug die Projektgruppe dem EFSZ die Schaffung einer eigenen Internetplattform vor. Diese sollte auf die Bedürfnisse von ESP-Projektverantwortlichen ausgerichtet sein und verschiedene Elemente enthalten: diverse Instrumente im Sinn von Hilfsmitteln (Glossar, Aktionspläne, Monitoring-Instrumente usw.) sowie und vor allem ein Instrument zur strukturierten Eingabe und Darstellung von Informationen aus laufenden ESP-Implementierungsprojekten. Dafür kam letztlich nur ein elektronischer Online-Fragebogen gekoppelt mit einer Datenbank in Frage. Die Abklärungen und die Realisierung nahmen viel Zeit in Anspruch. Nach verschiedenen Anläufen konnte dann aber im Frühjahr 2007 eine „Alpha-Version“ bereitgestellt werden als Arbeitsplattform für das zentrale Atelier, welches vom 29. bis 31. März 2007 am EFSZ in Graz stattfand.

Die Ziele des zentralen Ateliers „impel“ am EFSZ in Graz von Ende März 2007 waren die folgenden:

Die Teilnehmenden

- a) machen sich vertraut mit verschiedenen ESP-Einführungsstrategien in verschiedenen Kontexten,
- b) bauen ein kollegiales Netzwerk auf, um nach dem Atelier in einem kontinuierlichen Dialog zu bleiben,
- c) nehmen Kenntnis von Fallbeispielen und überprüfen sie auf Elemente, welche sie auf ihre Praxis übertragen können,
- d) arbeiten an einem Aktionsplan,

der ihrer individuellen Situation angepasst ist,

- e) testen die Instrumente, welche die Projektgruppe entwickelt hat.

Am Atelier3 nahmen 32 Personen, einschliesslich die Mitglieder der Projektgruppe, aus 26 Ländern teil: Albanien, Andorra, Armenien, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Niederlande, Norwegen, Oesterreich, Russische Föderation, Schweden, Schweiz, Slowakische Republik, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern. Die Teilnehmenden stammten aus unterschiedlichen Kontexten: ein grösserer Teil war bereits für ESP-Implementierungsprojekte auf verschiedenen Ebenen verantwortlich, andere standen vor der Übernahme einer solchen Aufgabe und weitere hatten sonst eine Funktion im Bereich Lehrerbildung. Im Mittelpunkt des Ateliers standen Präsentationen (siehe unten) der Projektgruppe als Grundlage für die nachfolgenden Gruppendiskussionen. Daneben hatten die Teilnehmenden Zeit für Erfahrungsaustausch sowie individuelle Arbeit an ihren Aktionsplänen und Projektbeschreibungen. Die „Alpha-Version“ der Informationsplattform wurde einhellig begrüsst und es wurde der Wunsch geäussert, das Instrument weiter zu entwickeln.

3. Kernfragen, Erfahrungen und Hinweise zur Implementierung des ESP

Anlässlich des zentralen Ateliers „impel“ im März 2007 erläuterten Mitglieder der Projektgruppe ausgewählte Aspekte der ESP-Implementierung. Die anschliessend überarbeiteten Texte finden sich auf der neuen Website elp.ecml.at und sind hier kurz zusammengefasst.

Rolf Schärer (Schweiz) gründet seinen Beitrag „*Key issues of ELP imple-*

mentation“ auf Erkenntnisse, die er als langjähriger Rapporteur général des Europarates gewinnen konnte, sowie auf die Informationen aus den Fallstudien, die im Lauf des Projektes „impel“ diskutiert worden waren. Für ihn ist das ESP dann implementiert, wenn es in die tägliche Routine des Lehrens und Lernens Eingang gefunden hat. Dabei fördern Reflexion und Dialog eine erfolgreiche Implementierung, welche einen klaren Zweck erfüllen und Sinn machen muss. Den unterschiedlichen Bedürfnissen der verschiedenen Anspruchsgruppen (Lernende, Lehrende, Schulleitungen, Schulbehörden, Abnehmer usw.) muss Rechnung getragen werden. Weil das ESP auf Visionen und Prinzipien basiert wie „Mehrsprachigkeit, lebenslanges Lernen, Lernerautonomie, Selbstreflexion“, beeinflusst es die pädagogische Praxis sowie das Bildungssystem. Dabei muss der Fokus von der anfänglich individuellen zur organisationalen Ebene wechseln, was etwa folgende Fragen aufwirft: Hilft das ESP, Standards zu setzen und diese zu kommunizieren sowie Qualität und Qualitätsentwicklung zu fördern? Wirft das ESP einen guten Ertrag ab im Vergleich zum Aufwand? Hilft das ESP, Sprachkompetenzen so zu entwickeln, dass aktive Partizipation in Schule, Beruf und Gesellschaft möglich wird? Wird mit dem ESP das Sprachenlernen als fundamentales Bildungsziel verankert? Fördert das ESP die Mehrsprachigkeit? Fördert das ESP gegenseitiges Verständnis und gegenseitigen Respekt? ESP-Implementierung ist ein komplexes Unterfangen, das mannigfache Interaktionen mit reziproken Effekten produziert. Darum ist es wichtig, dass ein auf den Kontext abgestimmter, kohärenter Plan entwickelt wird und Führungskolonien gebildet sowie adäquate Ressourcen bereitgestellt werden. Ziele und Visionen der verschiedenen Akteure müssen harmonisiert werden. Nachhaltigkeit ist charakteristisch für gute und solide Planung der

Implementierungsprozesse, wobei neben langfristigen Perspektiven auch kurzfristige Erfolge anzustreben sind. Schliesslich es geht auch um ein breit abgestütztes „empowerment“ der Akteure nach dem Prinzip, so wenig wie möglich und nur sowie als nötig vorzuschreiben.

Diese grundsätzliche Überlegung werden von Dick Meijer (Niederlande) in seinem Beitrag „Towards an Action Plan for ELP Implementation“ konkretisiert. Er weist darauf hin, dass der schulische Kontext für die Arbeit mit dem ESP zwar wichtig ist, aber im Hinblick auf die Dokumentationsfunktion des ESP weitere Kreise in Beruf und Gesellschaft einzubeziehen sind. So müssten die Rollen aller Akteure in einem „Masterplan“ festgelegt werden, der für verschiedene Ebenen

werden oder reicht eine qualitative Aussage?

- Wann ist die Projektleitung bzw. –gruppe zufrieden mit dem Erreichten?
- Welches sind kritische Momente im Entscheidungsprozess?
- Welche Strategien sollen verfolgt werden, wenn einzelne Akteure oder Gruppen aus dem Prozess aussteigen? usw

In den untersuchten Fallbeispielen finden sich vielfältige Hinweise, wie verschiedene Strategien konkret umgesetzt werden können. Sollen beispielsweise Schulleitungen für die Einführung des ESP in ihrer Institution gewonnen werden, können folgende Argumente hilfreich sein:

- Mit dem ESP (als Umsetzung des GERR) können klare Standards für

| Level | Akteure | Auswahl möglicher Strategien |
|-------|--|---|
| Supra | Europarat | Den Gemeinsamen Europäischen Referenz-Rahmen (GERR) weiterentwickeln. |
| Macro | Gesellschaft, nationales / regionales Bildungssystem | Informationsmaterial zum ESP für Behörden, Eltern, Arbeitgeber, Öffentlichkeit erstellen, die gute Praxisbeispiele und den Nutzen aufzeigen, auch in Verbindung mit dem Europass. Das ESP in der nationalen / regionalen Sprachenpolitik bzw. in den Curricula verankern. Das ESP in die Beurteilungsverfahren integrieren. |
| Meso | Schulen | Das ESP in Schulcurricula bzw. in Schul- oder Sprachenprogramme aufnehmen. Beispiele guter Praxis aufzeigen und Aktivitäten für Schulleitungen (auch für Nicht-Sprachspezialisten) anbieten. |
| Micro | Klasse, Lerngruppe | Das ESP in die tägliche Routine des Lehrens und Lernens einbauen. Das pädagogische und didaktische Repertoire bei Bedarf erweitern. |
| Nano | Individuum, Lernende | Das ESP als Begleiter für lebenslanges Lernen verwenden für die Selbstreflexion, Selbstbeurteilung und die autonome Lernplanung. |

unterschiedliche Strategien vorsieht: Wird ein solcher „Masterplan“ in Aktionsplänen für die verschiedenen Ebenen konkretisiert, stellen sich etwa folgende Fragen (in willkürlicher Reihenfolge):

- Welches sind die genauen Ziele? Was soll bis wann erreicht werden?
- Können die Ziele quantifiziert

das Sprachenlernen gesetzt werden.

- Der Umgang mit Unterschieden wird erleichtert, z.B. bezüglich Lernstand oder Lernprofilen.
- Die pädagogische und didaktische Entwicklung wird angeregt und unterstützt.
- Die Kohärenz zwischen den Sprachangeboten bzw. den Sprachlehr-

personen wird erleichtert.

- Es können kurz- und mittelfristige Ziele gesetzt werden.
- Die laufenden Lernprozesse können besser beobachtet und transparent gemacht werden.

Weil bereits viel Praxiswissen vorliegt, ist es wichtig, dass die Erfahrungen gesammelt und andern zugänglich gemacht werden. Die neue Website will einen konstruktiven Beitrag dazu leisten.

Gisella Langé (Italien) richtet in ihrem Beitrag „*Securing Resources*“ den Fokus auf die wichtige Frage der Ressourcen, welche auf den verschiedenen Systemebenen lokalisiert und mobilisiert werden müssen und welche bekanntlich ein entscheidendes Element einer kohärenten Projektplanung darstellen.

Personelle Ressourcen:

In jedem Projekt steht und fällt die erfolgreiche Steuerung der Prozesse mit dem Projektteam. Eine gute Teambildung in einem frühen Stadium erhöht die Erfolgchancen. Dabei soll darauf geachtet werden, dass vielfältige Talente gewonnen werden, vorzugsweise aus verschiedenen Systemebenen und mit Zugang zu verschiedenen Anspruchsgruppen. Erfahrungsgemäss sind struktur- und hierarchieübergreifende Steuerungsgruppen für die Bildung von unterstützenden Koalitionen entscheidend. Im Fall der ESP-Implementierung bedeutet das den Einbezug von Lehrpersonen, Lehrerbildnern, Schulleitungen, Eltern, Arbeitgeber, politischen Behörden usw. Auch der Einbezug von Lernenden kann in gewissen Phasen lohnen.

Materielle und immaterielle Ressourcen:

Für die Verbreitung von Informationen über das ESP bieten sich zunehmend die elektronischen Medien an: Online-Materialien; möglichst dynamische Websites; DVDs mit authentischen

Beispielen, welche die Arbeit und die Leistungen von Lernenden zeigen (es gibt bereits Beispiele aus den Niederlanden, aus Thüringen, Schweden und aus der Schweiz, und weitere werden folgen). Auch Ressourcenzentren oder Fachstellen sollten einbezogen werden, welche Treffen für Lehrpersonen zum Erfahrungsaustausch anbieten. Dabei empfiehlt es sich, die Einführung des ESP in den Zusammenhang mit anderen aktuellen Schulentwicklungsvorhaben zu stellen.

Finanzielle Ressourcen:

Verschiedene Finanzierungsquellen bieten sich an: Reguläre Budgets von nationalen, regionalen, lokalen und institutionellen Stellen; aussenstehende Agenturen, wie EU-Programme

oder Stiftungen oder Sponsoring von Firmen. Oft werden projektbezogene Mittel bereitgestellt, teilweise als Lohnkosten (Lehrpersonen), teilweise als Sachaufwand (Aufbau einer Website oder Dokumentationsstelle). Pilotphasen sind meist einfacher zu finanzieren, da sie zeitlich beschränkt sind, als der Übergang zu permanenten Folgekosten, die in der Regel bei der Implementierung anfallen. Je nach Kontext sind auch die Verlagshäuser in die Überlegungen einzubeziehen, wo naturgemäss kommerzielle Aspekte im Vordergrund stehen.

In vielen Beispielen muss mit limitierten Ressourcen ein möglichst grosser Effekt erzielt werden. Das erfordert häufig Phantasie und Kreativität der Verantwortlichen. Fest



Henry Moore, *Due donne sedute col bambino*.

steht jedenfalls, dass eine Auswahl getroffen werden muss, realistische Ziele anvisiert und Prioritäten gesetzt werden müssen.

Die Aspekte von *Monitoring und Evaluation* beleuchtet Hans Ulrich Bosshard (Schweiz). Die Einführung des ESP bedeutet aus seiner Sicht einen „klassischen“ Fall von Organisationsentwicklung, weil ganz verschiedene Akteure auf unterschiedlichen Ebenen einbezogen sind und es nicht nur um neue Fertigkeiten, sondern auch um die Änderung von Einstellungen und Haltungen geht. Da es sich um ein Vorhaben im Bildungsbereich handelt, lassen sich die Prinzipien der Schulentwicklung anwenden, wie sie etwa H.G.Rolff⁴ definiert. Ein anderer Ansatz rückt den Aspekt der Qualitätsentwicklung beim Lehren und Lernen von Sprachen in den Vordergrund, wie er etwa im Projekt C 2 „Quali Training“⁵ des EFSZ dargelegt wird. In allen Fällen bilden Monitoring und Evaluation im Sinne der Ergebnisüberprüfung konstituierende Elemente der Projektsteuerung. Im Rahmen des Projekts „impel“ wurde ein Glossar, das sich ebenfalls auf der Website findet, entwickelt, welches folgende Definition von Monitoring (französisch „suivi“) anbietet: „Monitoring: Die Kontrolle/Steuerung eines Prozesses, einer Aktion oder eines Produkts. Im Kontext des ESP kann es sich auf die gesamte Dauer eines Projekts beziehen, vom Anfang der Implementierung bis zu verschiedenen Evaluationsmassnahmen, die unternommen wurden, um die konkrete Wirksamkeit zu überprüfen“. Das Glossar schlägt verschiedene Instrumente vor, um das Monitoring durchzuführen und zu dokumentieren: von einfachen Sitzungsnotizen über Lehr- und Lernjournale bis hin zu online Erhebungen mittels elektronischer Fragebogen. Zu vielen der vorgeschlagenen Instrumente finden sich Beispiele auf der Website, die im Lauf der Projektarbeit anhand der Fallstudien gesammelt wurden.

Zentrales Ergebnis des „impel“-Projekts ist die Dokumentation der *Fallstudien*, welche in verschiedenen Formen vorliegen und allesamt auf der *Website* zu finden sind. Es sind Präsentationen, welche im Rahmen der Treffen der Projektgruppe von Expertinnen und Experten vorgestellt wurden, oder von Mitgliedern der Projektgruppe erstellte Zusammenfassungen. Zusätzlich wurde, wie oben erwähnt, ein elektronisches, strukturiertes *Online-Eingabeformular* entwickelt, welches bisher von rund zwei Dutzend ESP-Verantwortlichen mehr oder weniger ausführlich ausgefüllt wurde. Dadurch entstand eine *Sammlung von Projektbeschreibungen*. Diese ist nach einfachen Suchkriterien gegliedert, allen Interessierten zugänglich und weiter ausbaubar. Beide Instrumente können über die neue Website abgerufen werden.

4. Ausblick

Mit der Zusammenführung der Ergebnisse aus den beiden ESP-Projekten „ELP-TT“ und „impel“ auf einer gemeinsamen Website des EFSZ ist eine umfangreiche Sammlung von Dokumenten entstanden, die an verschiedene Adressaten gerichtet ist, welche sich für ESP-Fragen interessieren. Den Grundsätzen des Europarates folgend sind die Projektergebnisse nicht präskriptiv, sondern deskriptiv. Aus den Informationen sollen Erkenntnisse für die eigene Situation gewonnen werden, mit den Instrumenten soll aber auch praktische Unterstützung zur Verfügung stehen. Die Website wird weiterentwickelt. Vor allem der interaktive Teil mit der Möglichkeit, Daten einzugeben, soll noch benutzerfreundlicher und dynamischer werden. Damit erhoffen wir, dass bald Informationen über weitere ESP-Implementierungsprojekte verfügbar sind. Die gegenseitige Unterstützung und das Lernen voneinander über die Ländergrenzen hinweg ist

Voraussetzung dafür, dass in den nächsten Jahren die Verbreitung des ESP massiv zunimmt. Der volle Gewinn der ESP-Implementierung kann erst dann eingebracht werden, wenn eine kritische Masse von ESP-Nutzern erreicht wird. Die Vorstellung, dass etwa 10 Millionen ESP europaweit jährlich in Gebrauch stehen, mag zu ambitioniert sein, doch kann sie erreicht werden, wenn die politische Unterstützung des Europarates und der Mitgliedstaaten andauert und das gemeinsame Know-how und die Erfahrungen gesammelt, geteilt und genutzt werden. Dazu soll <http://elp.ecml.at> seinen Beitrag leisten.

Anmerkungen

1 Conseil de l'Europe (2000). *Résolution sur le Portfolio européen des langues* (adoptée lors de la 20e session de la Conférence permanente des Ministres de l'Education du Conseil de l'Europe, Cracovie, Pologne, 15-17 octobre 2000). Strasbourg: Conseil de l'Europe. www.coe.int/portfolio

2 Schärer, R. (2007). *European Language Portfolio: Interim Report 2006. Executive Summary*. Strasbourg: Council of Europe. www.coe.int/portfolio

3 Der Bericht über das zentrale Atelier „impel“ vom 29.-31. März 2007 am EFSZ in Graz sowie die Präsentationen sind verfügbar auf www.ecml.at/mtp2/impel/html/IMPEL_F_mat.htm

4 Rolff, H.G. (Projektleiter), Bühren, C., Lindau-Bank, D., Müller, S. (1998). *Manual Schulentwicklung*. Weinheim u. Basel: Beltz.

5 <http://www.ecml.at/mtp2/QualiTraining/Default.htm>

Hans Ulrich Bosshard

langjährige Tätigkeit als Sprachlehrer und Sprachdidaktiker; 1988-2003 Leiter Dienst für Schulentwicklung des Kantons St.Gallen/Schweiz; seit 2004 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Regionalsekretariat der Erziehungsdirektorenkonferenz der Ostschweizer Kantone; Mitglied der nationalen Steuerungsgruppe Sprachenportfolio (2002-2006 deren Präsident), Koordinator des Projekts „impel“ am EFSZ in Graz.

David Marsh
Jyväskylä (FI)
María Jesús Frigols
Valencia (ES)

CLIL as a Catalyst for Change in Languages Education

“It’s not so much that we’re afraid of change, or so in love with the old ways, but it’s the place between we fear....it’s like being in between trapezes”
Marilyn Ferguson

La Société des Connaissances ouvre le chemin à l’assimilation de secteurs jusque là clairement cloisonnés. Cette approche d’assimilation prend une ampleur considérable dans le milieu éducatif grâce au développement de méthodes innovantes qui permettent aux enseignants d’adapter les pratiques d’enseignement aux besoins des communautés dans lesquelles ils évoluent.

Celles-ci bouleversent profondément notre manière d’enseigner et d’apprendre et il devient nécessaire d’établir des fondements sur une base « écologique » afin de servir les intérêts et répondre aux besoins en temps et en lieux. L’Enseignement d’une Matière Intégrée à l’enseignement d’une Langue Etrangère (EMILE) fait figure de catalyseur au développement écologique d’une bonne pratique d’enseignement justement parce que cette méthode répond aux besoins de notre société en général et du milieu scolaire.

Entre 2004 et 2007 le CELV a œuvré en faveur du développement d’un outil internet (la matrix EMILE) conçu pour les enseignants, d’une part, dans le but de définir les compétences et les connaissances nécessaires pour assurer la qualité de la méthode EMILE et d’autre part afin d’examiner dans quelle mesure l’enseignant doit être formé à cette méthode. La matrix permet aux enseignants de prendre conscience des potentielles modifications, des avantages et des risques de cette méthode.

The Knowledge Society is treading the path towards integrating sectors which were separate in the past. This process known as convergence is having a major impact on education, since it has led to creating innovative methods that help teachers adapt good practice to the needs of the communities in which they live and work.

Because innovation is causing a profound impact on how we teach and learn it needs to set roots on “ecological” drivers -to suit and serve the interests and needs of time and place. Content and Language Integrated Learning (CLIL) has emerged as a catalyst for the ecological development of good teaching practice because it responds to the demands of two fundamental environments: the wider society, and the schools.

From 2004-2007 the ECML supported development of an internet tool (CLIL Matrix) for teachers, designed to consider the skills and knowledge necessary for achieving quality CLIL, and examine the extent to which a person is professionally ready for teaching through CLIL. The Matrix makes teachers aware of the potential changes, gains and hazards which exist when content and language converge and a high degree of authenticity for each is achieved in the learning context.

One of the characteristics of the Knowledge Society in which we now live is the creation of new working models. These innovations often involve moving away from fragmentation towards integration; following a process known as convergence in which there is fusion between sectors which may have been quite separate in the past.

One obvious example of sector convergence is driven by technology and can be seen in the new fusion between the media, telecommunications, entertainment and computing – resulting in our owning pocket sized telephones that contain more power, and have vastly more functions, than the computers found in some schools a decade ago. Another is related to entertainment and has to do with the integration concept proposed by Cirque du Soleil. This is an innovation derived from the

convergence of circus, modern music, dance, acrobatics and gymnastics. The founders produced a new performance form based on some very long-standing skills and expertise. The circus purists rejected it saying ‘this is not circus, there are no animals’; the theatre purists announced that ‘it is not theatre, there is no proper acting’; others questioned the very idea of breaking barriers and combining established disciplines in such a new way.

The widespread impact of the new technologies, as well as the outstanding success of the Cirque du Soleil concept, involve blending ingredients from different sources into a coherent whole and in so doing, creating innovative tools and experiences. Convergence is having a profound impact on our lives, and it is as relevant to telecommunications, and entertainment, as it is to teaching and learning.

Over the last decades we have seen waves of innovation impacting on how we teach and learn languages. Some of these led to large-scale change and had a major impact on the teaching profession. Others disappeared almost as soon as they surfaced. For example, whereas the initial development of 'communicative language teaching' in the 1970s has remained very important in what we now do in the classroom, the 1980s 'cooperative language learning' was soon side-lined and forgotten.

The so-called 'new' approaches which soon disappear are often not actually 'new'. This is because they are based on a re-packaging and re-naming of practice which is already taking place, and thus do not invite or lead to any substantial changes in our work practice.

Language teachers have long experience of working in a profession which has embraced innovation for many years. But what is it that makes some innovation become deeply entrenched in influencing how we work, whilst others have very little impact?

Ecological development

One issue relates to how we adapt good practice to the needs of the wider, global communities in which we live and work; how we seek out and implement change in our professional lives. Another is whether the specific innovation is a form of 'ecological' development; or whether it is driven by narrow interests such as those generated by commercial organizations. If innovation is to have a profound impact on how we teach and learn, and not just result in some superficial and often temporary change, then it has to be driven by ecological drivers; it needs to suit and serve the interests and requirements of time and place.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an educational approach which is fundamentally ecological. Ecology involves the re-

CLIL has emerged as an ecological professional development in language teaching because it responds to the new, changing and immediate demands of two fundamental 'environments'; the wider society, and the schools.

lationship between an organism and its environment. CLIL has emerged as an ecological professional development in language teaching because it responds to the new, changing and immediate demands of two fundamental 'environments'; the wider society, and the schools. Parents, for example, may be increasingly aware that their children's future lives will be enriched by competence in a second language; and seeing a direct link between multilingualism and language education, politicians may require schools to adopt major changes in languages provision so as to improve overall success rates.

The term CLIL was adopted in Europe during 1994 to help professionals explore the types of good practice and sometimes very significant outcomes being achieved where 'language-supportive' methodologies were used to learn both language, and authentic content. Many of us in language teaching may have been using such methodologies long before the 1990s. So did the introduction of CLIL mark something new which would lead to change? Or was this simply another example of re-packaging certain existing features of good language teaching practice?

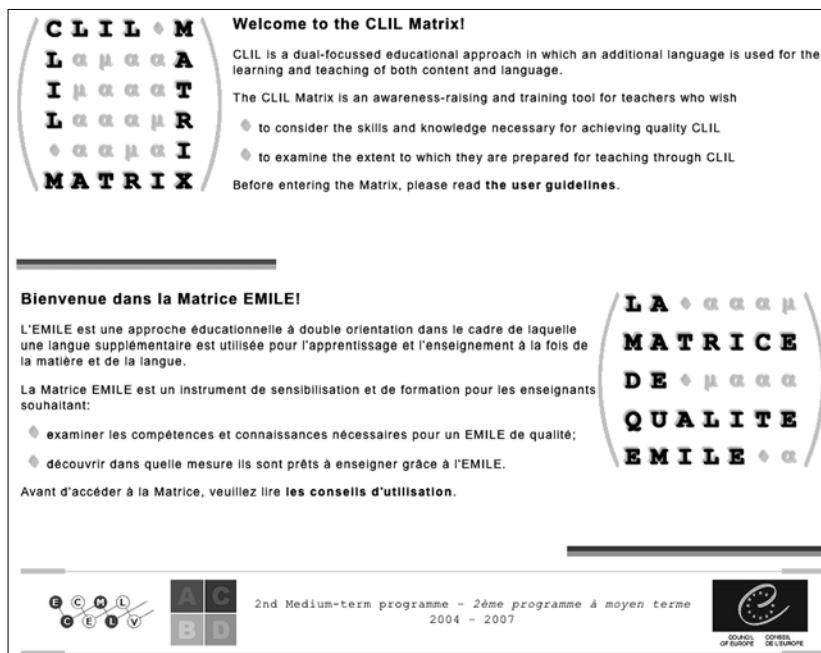
When the term was adopted, those experts involved realized that they were dealing with something which was neither language teaching, nor

subject teaching, but rather a fusion of both. This fusion introduced a higher level of relevance and authenticity than could be otherwise achieved in the classroom. Thus the process of convergence led to a methodology being formed which was drawing on both content and language learning, and which was considered 'integrated'. This integration offered a radical change in existing features of language teaching practice. The dual focus on having simultaneous content and language learning outcomes was quite different to conventional practice. This became even more so as research on CLIL gave rise to the triple focus concept, whereby content and language goals are pursued with a sophisticated understanding of student cognition, usually referred to as thinking skills. CLIL was a catalyst for change because it provided teachers with considerable opportunities for re-thinking educational practice and reaching out for an upgrading of performance.

The emergence of CLIL as part of the ongoing ecological development of good language learning practice can be traced back through the activities of the Council of Europe, alongside other trans-national bodies such as the European Commission. For example, from 1995 onwards, the European Centre for Modern Languages (ECML) has been actively developing this innovation. Further expanding the outcomes of two landmark events, Council of Europe Workshops 12 A and B (1993 & 1996), the ECML has been engaged in a range of work exploring aspects of CLIL, often using the terminology 'bilingual education' and 'languages across the curriculum'.

The CLIL Matrix

From 2004-2007 the ECML supported development of an internet awareness-raising tool (CLIL Matrix) for teachers which was designed to:



- Consider the skills and knowledge necessary for achieving quality CLIL
- Examine the extent to which a person is professionally ready for teaching through CLIL

Recognizing the historical and clearly ecological path by which CLIL has emerged as a major educational innovation, the experts involved with the creation of the CLIL Matrix initially set out to identify the core elements which influence how good practice is achieved. This was done by examining how integration was taking place in CLIL classrooms, and finding ways of making this insight readily accessible to teachers.

The main foundations of CLIL were identified as:

- Content (the topic or subject)
- Language (the language learning / practice goals)
- Integration (the new fusion of both content and language learning goals)
- Learning (the thinking skills required/ developed to manage this fusion)

Each of these foundations was then examined in relation to essential features of practice through looking at how they converge with:

Culture

including:

- teacher/student cultural backgrounds, and first languages
- diverse mindsets (ways of thinking) which arise from age, first language, lifestyle preferences, gender, socio-economic background, etc.
- subject-specific cultural ways of thinking and learning

Communication

including:

- teacher and student communication skills
- types of communication in rich learning environments
- use of information and communication technologies

Cognition

including

- the types of language needed to learn certain types of content
- the types of thinking skills required

for achieving different learning outcomes

- the types of preferred learning styles and strategies which students have, and ways in which to use methods so as to maximize the potential of these

Community

including:

- the school/college(s) in which teaching takes place
- the municipal/rural community in which the school is located
- the working life stakeholders and the future lives of students

The ECML project team created the Matrix by combining theory and practice to produce 16 ‘indicators’ which the user can rely on to see the extent to which s/he is ready to effectively teach through CLIL and to establish a platform for improvement of teaching practice, detect teaching/learning necessities s/he wasn’t aware of. Each indicator is shown on the Matrix as a coloured box (See Figure 1, p. 36).

Clicking on a box leads to four navigation elements. The first is an introduction to the quality indicator. The second provides an example of how the indicator is applied in the classroom. The third invites the users to answer a set of questions so that they can position themselves with respect to CLIL expertise. The fourth provides extra information in a brief text which is accessed by passing the cursor over the respective box answered. As the user answers the questions in each indicator an assessment is automatically made of the degree of his/her readiness with respect to that specific indicator (See Figure 2).

For example, the box Content & Communication handles the importance of interactive methodologies in the classroom. It explains that:

Pair and group work are quite natural approaches to learning in a CLIL class-

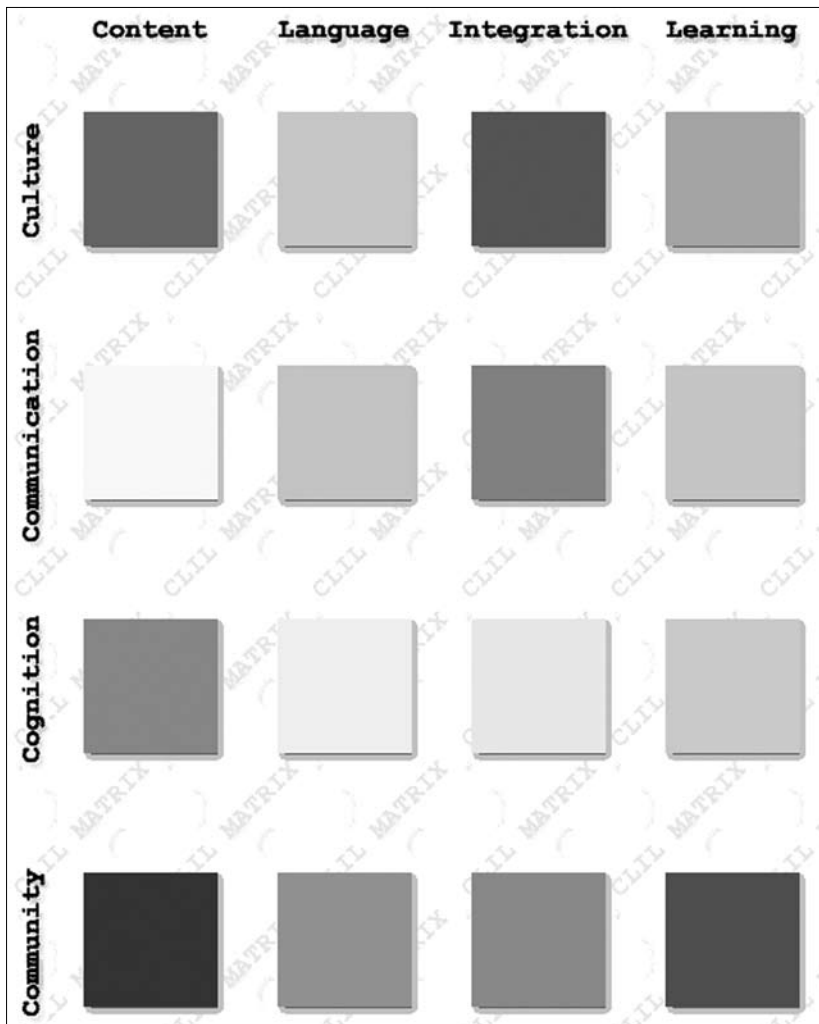


Figure 1 CLIL Matrix Indicator Site Page

Content - Communication

Interactive learning

(e.g. cooperative learning through pair and group work as opposed to mainly teacher talk) is usually a quality feature in a common CLIL classroom.

□ ■ ■ ■ **Example**

CLIL Indicators:

- Content - Culture
- Language - Culture
- Integration - Culture
- Learning - Culture
- Content - Communication
- Language - Communication
- Integration - Communication
- Learning - Communication
- Content - Cognition
- Language - Cognition
- Integration - Cognition
- Learning - Cognition
- Content - Community
- Language - Community
- Integration - Community
- Learning - Community

Home Français

Figure 2 CLIL Matrix Introductory Page to a Quality Indicator

room simply because there is so much more to do than in a traditional classroom. The teacher alone cannot provide learners with all they need to know in order to learn language and content in this integrated way. But the teacher can structure the classroom in order to achieve success. In a history classroom learner groups could, for example, work on different documents; in a geography classroom pairs of learners could prepare vocabulary which is necessary to describe a map or a chart. In this way learners move on much faster both in their content and language learning. And as they have to transmit the results of their group work to the other learners they use the foreign language, and thus develop more academic communicative competences.

Having answered the questions which follow the explanation, the user sees a 'water level' in the coloured box. A low level indicates a possible area for development. A high level indicates that the user is already aware of the significance of this indicator. When the user has completed all of the questions s/he can see a one page overview of his/her position with respect to all 16 indicators.

The CLIL Matrix has a limited but crucial function in making teachers aware of the potential gains and hazards which exist when content and language are combined in the classroom. The 80 questions included are not merely a questionnaire or form of test. They function to provide the user with a comprehensive overview of what s/he knows and does to ensure that the best possible outcomes can be achieved.

The CLIL Matrix can be used by experienced CLIL teachers as a tool to validate their approaches, and by less experienced teachers as a developmental tool. For teachers without previous experience of CLIL undergoing in-service education the CLIL Matrix may be instrumental in all the stages of the didactic process: helping them to reflect on how CLIL materials should be created and adapted, and

how CLIL lessons can be designed and implemented. In this type of context, it acts as a guide to good practice, and provides the framework for content-based and language-based competence-building.

As we have argued here, CLIL is not a straightforward ‘off-the-shelf’ new language teaching approach. It is an educational approach which has taken root and grown over time, and which is now flowering because of the surrounding environmental conditions. It may be complicated to understand because there are many different ways of carrying it out within the curriculum, and because it involves convergence. Convergence implies major re-conceptualization – that is a major re-thinking of boundaries, resources, and established ways of operating, which leads towards innovative inter-linking, dynamism and change.

Former innovations in language teaching such as Languages for Specific Purposes (LSP) or Content-based Language Teaching (CBT), have served very well in enabling us to fine-tune the art of language teaching. They have enabled us to embed human commu-

nication and content deeply into the language curriculum. CLIL allows us to not only maintain these benefits, but go one step further because of the high degree of authenticity in the learning context– but it is rarely effective if simply added on to existing ways of teaching. CLIL requires change in how we structure our languages curriculum which requires the expert knowledge that we already have about good practice, but also new insight resulting from convergence with other teaching disciplines.

In countries across Europe pressure has grown to ensure higher success rates in the learning of languages. In one country the target language may be a major lingua franca; in another, a minority or heritage language which requires revival or support. In each case, parents, young people, and key stakeholders approach the language teaching profession and ask: How can you respond, effectively and quickly?

Indeed, one sign of the ecological nature of CLIL can be seen in the ways in which grass-roots forces (parents and young people) have been a major factor

in encouraging schools and teachers to provide this form of language and content integrated education; another is the speed at which leading professionals in languages education have responded swiftly, and often favorably, to taking a close look at what it involves, and the outcomes it can bring.

There has long been a need to improve language learning levels across mainstream school populations. The same applies to the learning of other subjects. We have now moved into a period of profound social change, and have this opportunity to modify the status quo so as to benefit both content and language learning. It is curricular convergence through CLIL which offers this opportunity. The CLIL Matrix is one tool by which to bring this opportunity closer to teachers, of both languages and content.

The CLIL Matrix was produced by an international team: Anne Maljers (Netherlands), David Marsh (Finland), Stefka Kitanova (Bulgaria), Dieter Wolff (Germany), Bronislawa Zielonka (Poland).



Eduardo Chillida, Elogio del horizonte.

References

- Council of Europe Workshop 12A (1993) Language Learning for European Citizenship: Strasbourg.
- Council of Europe Workshop 12B (1996) Teaching and Learning Non-Language Subjects through a Foreign Language: Strasbourg

David Marsh

has worked on bilingual education since the mid 1980s. He was part of the team which conducted groundwork leading to the launch of the term CLIL in 1994. He now works as academic project manager and researcher at the University of Jyväskylä, Finland.

María Jesús Frigols

has been Chair to the English Language department at Cheste College in Valencia (Spain) since the 1990s. She is currently coordinating CLIL implementation for the General Directorate of Education of the Autonomous Region of Valencia.

Gé Stoks
Locarno

Towards plurilingual approaches in learning and teaching languages

An impression from the ECML conference Languages for Social Cohesion*

The final conference of the European Centre for Modern Languages' second medium term programme offered a possibility to take stock of the results of all the projects and to discuss these with colleagues. A rich variety of materials, mostly available in English and in French, was presented. In this contribution I will try to point out some of the projects and show their particular value from my perspective as a teacher educator and as a member of the editorial team of the journal *Babylonia*.

Contribution to theory building

At the theoretical level, a project in which the theoretical underpinnings of the notion of plurilingual competence were further developed (the project FREPA, an instrument in support of plurilingual education) deserves mentioning. Materials from several countries and languages were analysed in order to arrive at a conceptual framework. It is a good example of how justice is being done to work carried out in different linguistic and cultural contexts to develop a conceptual framework for plurilingual competence. It will, however, be necessary to further clarify these notions and to illustrate them by developing more concrete materials. This will probably happen in the new ECML programme.

Teacher education

At the level of teacher education many materials were presented, among which the project CoCoCoP (Coherence of principles, Cohesion of competences). This publication is mainly meant for teacher education

and contains contributions made by teacher educators, who work in different contexts and made different choices as to what to include in their training programmes. The articles provide materials for discussion on theoretical issues and an attempt is made to bring these together in a coherent framework. As a teacher trainer I am particularly

interested in the student teacher portfolio, a tool for initial and continued teacher education but also a challenging document to be used by teacher educators to analyse their own teaching curriculum.

Likewise, the instruments for quality assurance are challenging and invite critical reflection on the organisation and content of teacher education curricula.



Nag Arnoldi, Figure sedute.

Plurilingual approaches

An important point is the multilingual aspect present in most projects and publications. In the multilingual and multicultural societies teachers are increasingly asked to look beyond the borders of their own language. They are invited to assist learners in becoming plurilingual citizens and not only to teach English, French, Italian or any other language, but to be aware of the fact that the teacher should try to contribute to the development of the learner's plurilingual competence. Materials developed within the ECML projects are highly suitable for multilingual teacher education. All too often students are mainly focused on learning to teach the language(s) they studied at university. Through the use of the ECML materials student teachers will develop a better understanding of the work of their colleagues who are responsible for the other languages in the school curriculum. It is good to see that more and more projects now address language teachers and not teachers of individual languages.

Validating all languages

With the changing population in Europe, due to migration and globalisation, classrooms now often have

students from very different language backgrounds. It is important to validate these languages, to become aware of the various linguistic and cultural backgrounds in the classrooms and to give the students the feeling that these languages also count. The European Language Portfolio is of course a valuable instrument to do this, but several publications address this issue of validating all languages in Europe.

An electronic platform like the one created in the GULLIVER project, which is also described in an article elsewhere in this issue, is important because a space was created for students to interact and communicate in several languages. English appeared to be the most widely used languages on the platform, but other languages were also used to communicate in a multilingual environment.

Dissemination

For an institution like the ECML, disseminating project results is of the utmost importance. Dissemination cannot only be a problem to be addressed towards the end of a project, but should be part of the project planning from its very start. Much attention has been given to dissemination activities in the various projects: local workshops to

disseminate ideas, practical material for teacher education and concrete tools to assist teachers and teacher educators in their work, all available at the ECML-project websites.

Babylonia and the ECML


Babylonia and the ECML share the same interests in the promotion of plurilingualism and intercultural understanding, and innovative approaches to language teaching and learning. These areas were all addressed in the programme. The editorial team of Babylonia will take stock of the various project publications, involve project coordinators and group members for future thematic issues and invite them to act as guest editors and article writers. In this way the journal can make a contribution towards the dissemination of the work of the ECML.

Footnote

* This contribution will also appear in the proceedings of the conference Languages for Social Cohesion, Graz, September 2007.

Gé Stoks

Teacher educator at the Alta Scuola Pedagogica di Locarno and member of the editorial team of the journal Babylonia.



Schärfen Sie Ihr Profil.
Profilez votre carrière!
Mettila a fuoco il tuo profilo.

EUROLTA

Die mehrsprachige europäische Qualifikation für Sprachlehrende in der Erwachsenenbildung
La qualification européenne plurilingue pour les enseignant/es de langues en la formation des adultes
La qualificazione plurilingue per i docenti di lingue nella formazione degli adulti
The multilingual European qualification for language teachers in adult education

Für mehr Informationen: / Pour des informations supplémentaires:
Per ulteriori informazioni: / For more information:

Gareth Hughes
Coordination Office of the Club Schools
info@klubschule.ch

Christel Schneider
ICC – The European Language Network
Christel.Schneider@icc-languages.eu

ICC THE EUROPEAN LANGUAGE NETWORK

klubschule école-club scuola club
business MIGROS

Johann Fischer
Würzburg

L'uso degli studi di caso nei corsi di lingua

Der Beitrag stellt „LCaS – Language Case Studies“ vor, ein vom Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ / ECML / CELV) des Europarates in Graz (Österreich) finanziertes Projekt zur Erstellung von Lehrerfortbildungsmodulen zum Einsatz von Fallstudien im Fremdsprachenunterricht. Es wurde im Rahmen des 2. Arbeitsprogramms 2004-2007 „Sprachen für den sozialen Zusammenhalt - Spracherziehung in einem mehrsprachigen und multikulturellen Europa“ entwickelt. Vorgestellt wird zuerst der methodische – d.h. der aufgaben- und problemorientierte - Ansatz, durch den im Sinne eines holistischen Ansatzes alle fünf Fertigkeiten aktiviert werden. Es werden danach Anwendungen, Einsatzmöglichkeiten im Klassenzimmer und Vorteile gezeigt, und die bis jetzt entwickelten Materialien vorgestellt (eine Publikation plus CD ROM auf Englisch und Französisch für die Lehreraus- und -fortbildung und zwölf von der Arbeitsgruppe auf Französisch, Englisch, Deutsch und Italienisch entwickelte Fallstudien).

Il seguente articolo presenta il progetto “LCaS – Language Case Studies”, oppure “studi di caso linguistici” in italiano. Si tratta di un progetto finanziato dal Centro linguistico europeo (ECML / CELV) del Consiglio d'Europa a Graz, Austria, nell'ambito del suo 2° Programma a Medio Termine “Languages for Social Cohesion”. L'articolo presenta prima la metodologia usata, cioè un approccio basato sui compiti (“Aufgabe”/“task”) e sui problemi, il quale attiva tutte e cinque le abilità linguistiche degli apprendenti secondo un approccio olistico. Saranno presentati i vari tipi di studi di caso e le loro caratteristiche. Verrà mostrato come si usa e integra lo studio di caso in classe e quali sono i vantaggi di questo metodo. Infine sarà presentato il materiale sviluppato dal gruppo LCaS, cioè un manuale con CD Rom (disponibile in inglese e francese) che contiene materiale per la formazione iniziale e continua di insegnanti di lingua e i dodici studi di caso sviluppati dal gruppo in quattro lingue: francese, inglese, italiano e tedesco.

1. Il progetto LCaS

Il progetto “LCaS – Language case studies / Études de langues linguistiques”, un progetto finanziato dal Centro linguistico europeo (ECML / CELV) del Consiglio d'Europa a Graz, Austria, all'interno del suo 2° Programma a Medio Termine, intitolato “Languages for Social Cohesion. Language education in a multilingual and multicultural Europe. Innovative approaches and new technologies in the teaching and learning of languages”, cerca di promuovere l'integrazione di un metodo basato sui compiti (“Aufgabe”/“task”) nell'insegnamento delle lingue nella scuola secondaria e all'università attraverso l'uso di studi di caso autentico.

I quattro membri del gruppo di lavoro (Johann Fischer – coordinatore del progetto, Ana Margarida Abrantes, Etain Casey, Elke Gigl e Marija Lešnik) hanno sviluppato tra il 2004 e il 2007 un manuale sull'uso degli studi di caso per insegnanti e per formatori di insegnanti; esso comprende anche un CD Rom con i moduli per la formazione iniziale o continua degli insegnanti di lingue; si può usare questo

materiale nella formazione in aula, a distanza oppure nell'autoformazione. Il manuale sarà disponibile in inglese e in francese per la fine 2007 / inizio 2008. Tra il materiale disponibile sul CD Rom si trovano anche testi di tipo teorico da inviare agli insegnanti prima di un seminario di perfezionamento, un video che mostra l'uso di questo approccio in classe, vari brevi video con *feedback* di insegnanti e di studenti, e griglie per l'assessment (*self-assessment*, *peer assessment* e assessment fatto dall'insegnante). Il CD Rom comprende infine anche 12 esempi di studi di caso in francese, inglese, italiano e tedesco. Tutto il materiale sarà anche disponibile sul sito web del progetto: <http://www.ecml.at/2mtp/LCaS>.

2. L'approccio metodologico

La lezione orientata al compito (Bausch, Burwitz-Melzer, Königs & Krumm 2006) cerca di supplire alle carenze presentate da attività come i giochi di ruolo e attività analoghe usate nei corsi di lingua e basate su

dialoghi ed espressioni imparati in precedenza. Assegna allo studente dei compiti che lo portano ad agire (Abendroth-Timmer & Breidbach 2000), compiti che non sempre sono stati preparati esclusivamente per il corso di lingua. Le situazioni scelte, vale a dire gli scenari, i campi d'azione, devono essere autentici o per lo meno relativamente realistici. I compiti devono riferirsi attivamente a, ed essere in stretto rapporto con l'insieme delle conoscenze e competenze dello studente. Ciò significa che l'insegnamento sarà basato sugli interessi e sulle conoscenze dei vari partecipanti e che ogni partecipante potrà prendervi parte come persona autonoma con le caratteristiche, gli interessi, le conoscenze e competenze della propria personalità. La motivazione dello studente a risolvere determinati compiti è notevolmente maggiore perché si sente interpellato in prima persona. Contrariamente al gioco di ruolo, i compiti sono tratti, in questo caso, direttamente dalla vita quotidiana del partecipante, che li svolgerà, quasi senza rendersene conto, nella lingua straniera. L'assimilazione della lingua, inoltre, è di gran lunga più effettiva, poiché viene data al partecipante la possibilità di risolvere i compiti con un coinvolgimento personale e non con il poco entusiasmo che spesso si riscontra nella lezione "tradizionale".

Tra gli approcci olistici basati sui compiti si incontrano la simulazione globale, il progetto e lo studio di caso.

Nella simulazione globale (Caré & Debyser 1995; Debyser 1996; Fischer 2005b; Sippel 2003; Yaiche 1996) viene creato dai partecipanti uno spazio fittizio, in cui si incontrano delle persone fittizie inventate dagli apprendenti. Può trattarsi p.es. di un'abitazione, di un paese, di un'impresa, di una fattoria, di un'isola ecc. Ai partecipanti vengono date solo indicazioni di base, come per es., nel caso di un condominio, il numero delle abitazioni, degli inquilini, la suddivisione tra maschi

e femmine, come pure il numero dei bambini, degli adulti, degli stranieri ecc. Questa cornice dovrà poi essere riempita dagli studenti; l'insegnante darà determinati compiti relativi a situazioni che devono verificarsi in questo contesto. Il tutto resta fittizio, ma grazie al collocamento della simulazione in un contesto più vasto, si garantisce una maggiore autenticità perché si tratta di una situazione "quasi reale", vicina alla realtà degli apprendenti. In un corso basato su una simulazione globale si parte dal nulla, vale a dire si parte senza lezioni e testi, e il gruppo raccoglie durante il corso testi scritti realizzati dagli apprendenti stessi.

Nel lavoro ad un progetto (Ribé & Vidal 1993; Schart 2003) viene dato agli studenti, come compito, un progetto particolare, come lo sviluppo di un manuale sulla separazione dei rifiuti, la realizzazione di una rivista sul corso intensivo di lingua con vari brevi aneddoti verificatisi, o un sito web sul corso o un altro tema specifico. Lo scopo è sia di lavorare al progetto che di migliorare le competenze linguistiche. Analogamente alla simulazione globale, anche il progetto è molto vicino agli interessi degli studenti. Non ci si muove in uno spazio fittizio, ma nella realtà: si tratta qui di un progetto reale. Il vantaggio, rispetto alla simulazione globale, è indubbiamente l'elevato grado di autenticità e il valore contenutistico del lavoro. D'altro canto, però, in questo caso è posta minor attenzione all'aspetto linguistico.

Lo studio di caso spazia tra la simulazione globale e il lavoro ad un progetto e richiede indubbiamente un impiego di tempo minore. Ai partecipanti viene consegnato del materiale autentico o "quasi del tutto autentico", e viene chiesto loro di risolvere un problema concreto. Si tratta di un problema vero o di caso costruito, ma del tutto vicino ad una situazione autentica. Kaiser definisce lo studio di caso come segue:

Darstellung einer konkreten Situation aus der betrieblichen Praxis oder dem Alltagsleben, die anhand bestimmter Tatsachen, Ansichten und Meinungen dargestellt wird, auf deren Grundlagen eine Entscheidung getroffen werden muss.
(Kaiser 1983: 20)*

Questo tipo di compiti permette di esercitare in modo ideale le capacità di comprensione della lettura e di espressione orale: lo studente legge i testi non alla ricerca di nuove parole, ma con l'intento di comprenderne i contenuti per poter poi procedere. Deve discutere, all'interno del gruppo, del caso e delle informazioni raccolte e infine presentare i suoi risultati ossia le sue proposte. Per lo studio di caso gli apprendenti devono analizzare una certa quantità di testi e sviluppare una soluzione al problema da presentare oralmente e anche per iscritto nel loro rapporto finale. Contrariamente alla simulazione globale, il testo non è (solo) il prodotto finale, ma la grande quantità di testi è il punto di partenza dell'attività.

Come per gli studi di caso, anche i *webquest* si servono di una piattaforma internet e chiedono agli apprendenti di trovare certe informazioni nei testi preparati oppure attraverso ricerche personali su internet. I *LanguageQuest* (www.lquest.net) usano questa attività per praticare l'uso della lingua straniera seguendo un approccio *task-based* per migliorare le abilità linguistiche sia allo scritto che all'orale. Contrariamente agli studi di caso, però, i *webquest* non possono essere considerati come un approccio metodologico vero e proprio, bensì come tipo di esercizio, oppure strumento d'insegnamento ("*a tool*"). Infatti si trovano studi di caso e attività di simulazione che usano il modello *webquest* come piattaforma.

Il lavoro con gli approcci metodologici basati sui compiti, cioè la simulazione globale, il progetto e lo studio di caso, può combinarsi molto bene

con la lezione e il materiale didattico tradizionali. Ciò significa che non si deve necessariamente abbandonare un insegnamento cognitivo, ma si può integrarlo nell'apprendimento *task-based*.

3. Caratteristiche degli studi di caso

Gli studi di caso si basano normalmente su una quantità considerevole di materiali autentici (o quasi) presi per es. da riviste e giornali. È possibile integrare anche elementi audio e brevi video per esercitare la comprensione orale. L'elemento chiave degli studi di caso è il problema o dilemma al quale gli apprendenti devono trovare una soluzione, anche se non esiste una soluzione unica. Per questo il caso deve presentare una certa complessità. Può essere di interesse generale, oppure riguardare un tema concreto dell'insegnamento dei linguaggi settoriali (il linguaggio delle scienze naturali ad esempio, o il linguaggio medico, quello giuridico o economico / degli affari).

Gli studi di caso attivano tutte e cinque le abilità linguistiche: *la comprensione scritta* è attivata quando gli apprendenti devono analizzare i testi scritti sul sito o su carta. È un'attività più autentica e più mirata dei tradizionali esercizi di comprensione scritta dove gli apprendenti devono rispondere a delle domande sul testo. Nello studio di caso l'apprendente deve trovare le informazioni di cui ha bisogno per preparare la sua proposta. *L'espressione orale* è attivata quando lo studente presenta la soluzione elaborata dal gruppo alla classe intera, e *l'interazione orale* inizia quando gli studenti devono rispondere a domande relative alla loro proposta, paragonare la loro proposta a quella degli altri gruppi oppure quando devono trovare una soluzione comune per la classe intera in base alle proposte dei diversi gruppi. *L'espressione scritta* viene

L'elemento chiave degli studi di caso è il problema o dilemma al quale gli apprendenti devono trovare una soluzione, anche se non esiste una soluzione unica. Per questo il caso deve presentare una certa complessità.

esercitata quando devono scrivere il loro rapporto scritto o qualsiasi altra produzione scritta. *La comprensione orale* autentica, invece, è esercitata in modo mirato soltanto quando sono integrati piccoli file audio o video sul sito contenenti ulteriori informazioni sul caso.

Inoltre gli studenti devono svolgere un compito in un lasso di tempo prestabilito, come avviene nella vita reale, e così sviluppano delle strategie di soluzione e si preparano alla vita professionale futura. Imparano anche a lavorare in gruppo, a fare una presentazione, a partecipare attivamente a discussioni, a negoziare nella lingua straniera e a scendere a un compromesso. Acquisiscono così competenze che servono per i loro studi o ricerche.

4. Tipologia degli studi di caso

Gli studi di caso possono essere classificati secondo tre criteri (Almagro Esteban & Pérez Cañado 2004: 139; Fischer 2005a; Fischer 2007: 246-248; Heath 2004: 5-6):

- **la prospettiva:** se gli apprendenti analizzano un problema attuale, si tratta di studi di caso decisionali. Si parla invece di studi di caso retrospettivi quando devono confrontarsi con un problema del passato (cioè possono, o devono, paragonare la loro soluzione a quella presa un tempo, oppure devono valutare la soluzione presa in passato sulla base degli effetti che ha sortito).

- **la struttura:** si parla di studi di caso chiusi quando tutti gli apprendenti ricevono una certa quantità di materiale e questa è identica per tutti; gli studi di caso aperti, invece, invitano gli apprendenti a cercare e trovare ulteriori informazioni per es. su internet o in biblioteca.
- **il mezzo di comunicazione:** si distinguono gli studi di caso presentati su carta e quelli presentati su internet. Mentre gli studi di caso su internet hanno il gran vantaggio di conferire all'apprendente la sicurezza di sapere come reperire i materiali, di mettere a disposizione grafici e foto facili da visualizzare e da capire, gli studi di caso su carta possono essere usati per far esercitare agli studenti nell'espressione orale spontanea senza una grande preparazione preliminare. Questo permette all'insegnante di analizzare i problemi linguistici che lo studente incontra quando parla spontaneamente in una situazione autentica (v. Fischer 2007: 249-255). Le nostre ricerche hanno anche mostrato che gli studenti accettano più facilmente una grande quantità di materiale quando è presentata su internet, mentre criticano facilmente un dossier stampato.

5. Esempi di studi di caso LCaS

Lo studio di caso "**L'isola di Lampedusa e l'invasione dei clandestini**", sviluppato nella primavera del 2006 e pensato per corsi di lingua italiana di livello B e C secondo il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, tratta dei problemi che l'isola di Lampedusa incontra con l'arrivo sempre crescente di clandestini che chiedono asilo in Italia. Gli apprendenti sono invitati ad analizzare i problemi economici e finanziari – a livello locale, regionale e nazionale, ma anche europeo –, poi il problema legale, ma anche il problema dell'integrazione, quello della clandestinità, e

persino il problema umano. A seconda dei propri interessi ed esperienze di studio, lo studente porrà poi l'accento sull'uno o l'altro dei vari aspetti.

Il caso “**Pas de retraite pour le Champagne**”, studio di caso per corsi di francese di livello A, B e C, e adatto per l'insegnamento del francese per gli affari ai livelli B e C, presenta il problema di un viticoltore in Champagne che vuole andare in pensione e trasferire la sua impresa ai suoi figli: aveva sempre pensato di trasferire l'impresa a suo figlio (e tutto era già preparato in questo senso), ma poi questo figlio ha sposato una donna che non va d'accordo con il suocero, cosicché il figlio si è ritirato completamente dall'impresa. Le due figlie dell'imprenditore invece seguono un'attività professionale completamente diversa. Il padre, affettivamente molto legato alla cantina che appartiene da molti anni alla famiglia e che lui ha trasfor-

mato in un'impresa molto produttiva, non sa cosa fare...

6. L'uso dello studio di caso nell'insegnamento linguistico e il nuovo ruolo di insegnante e apprendente

Il manuale LCaS presenta i vari passi che si devono o si possono seguire quando si integrano uno o più studi di caso in un corso di lingua – dalla preparazione (per es. insegnamento delle tecniche di presentazione e preparazione del vocabolario), l'introduzione dell'attività, il lavoro di gruppo, le presentazioni orali, le presentazioni dei resoconti o delle produzioni scritte, fino al *feedback*, che può integrare fasi di *self-assessment*, di *peer assessment* e di *teacher assessment*.

In questo contesto è importante sottolineare che questo approccio ha un effetto considerevole sul ruolo dell'in-

segnante e quello dell'apprendente. L'insegnante deve motivare, guidare, sfidare e dare *feedback*; non è più la persona che ha una risposta a tutto e che conosce la soluzione del problema, dato che non esiste una soluzione unica ma che varie soluzioni sono possibili. L'insegnante deve dunque guidare la ricerca e la produzione sia orale che scritta, analizzare i bisogni degli studenti, aiutarli quando hanno problemi o necessitano materiale linguistico; si può dunque concentrare su aspetti linguistici, analizzare i problemi linguistici individuali di ogni partecipante e proporgli soluzioni e materiali adatti. Così diventa mediatore e moderatore del gruppo, o secondo la formulazione di Almagro Esteban e Pérez Cañado:

In the Case Method, the instructor is no longer an expert who provides the right answers or solutions, but rather a facilitator or consultant who hands the responsibility of learning over to the student [...].

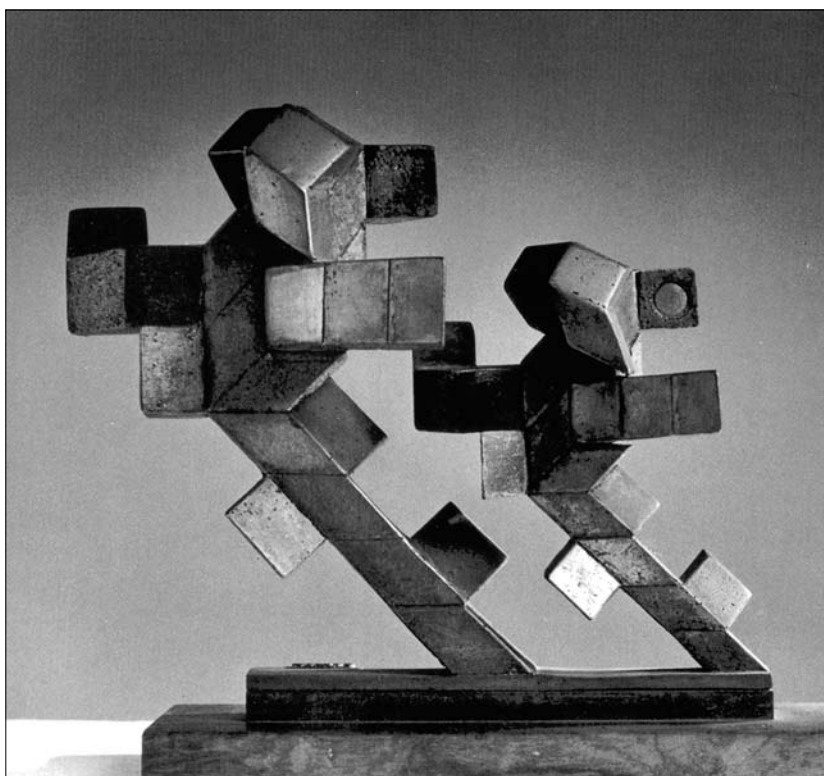
(Almagro Esteban & Pérez Cañado 2004: 140)

In un altro passo essi descrivono il ruolo dell'insegnante come segue:

Overall, the teachers' role was that of language consultants, mediators in the groups' discussion, moderators, and “instigators” of the debate, always mindful of the students' needs.

(Almagro Esteban & Pérez Cañado 2004: 153)

L'apprendente, invece, è più motivato, dato che le sue conoscenze e competenze personali vengono chiamate in causa e che lui è chiamato a farle confluire e ad inserirle nel lavoro di gruppo e nei prodotti orali e scritti. Non agisce più come una “macchina linguistica” che pronuncia la risposta giusta a una domanda, ma crea una soluzione personale e valida a un problema, in base alla sua personalità. Diventa quindi più autonomo nell'attività, ma anche nel suo apprendimento linguistico dato che riceve dall'insegnante un *feedback* personalizzato.



Luigi Grossi, Carica.

Nel lavoro in classe con gli studi di caso il riferimento ai livelli del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* è riscontrabile (v. Fischer 2005a)

- nel **livello del materiale** scritto (e forse anche orale) che gli studenti leggono e ascoltano. Questo è il livello di competenza al quale bada l'insegnante in primo luogo, anche se in realtà il livello del materiale può essere più difficile o più facile del livello degli apprendenti.
- nel **livello del compito**: è molto più importante perché ha un influsso diretto sulla produzione linguistica dell'apprendente; l'insegnante deve dunque concentrarvi la sua attenzione in quanto è l'elemento chiave dell'attività.
- nel **livello di competenza dell'apprendente** dimostrato nella presentazione orale e nella produzione scritta, che sarà il risultato dell'attività.

7. Lo sviluppo degli studi di caso

Il progetto LCaS ci ha mostrato che un considerevole numero di insegnanti preferisce preparare studi di caso propri invece di prendere quelli disponibili su internet o quelli preparati su carta da altri colleghi – questo probabilmente per due ragioni: da un lato perché l'insegnante si sente più sicuro usando il proprio materiale, piuttosto che il caso preparato da un collega (in quanto l'analisi dettagliata richiede tempo e sforzi non indifferenti), dall'altro perché l'insegnante può sviluppare uno studio di caso che corrisponde concretamente al suo programma d'insegnamento, ai suoi interessi e a quelli degli studenti. Per questo il manuale LCaS e le presentazioni PowerPoint realizzate integrano anche spiegazioni dettagliate per lo sviluppo di uno studio di caso, comprendendo un *template* e una *checklist*, e un modulo per il loro uso nei seminari di perfezionamento per insegnanti.

8. Il materiale LCaS per la formazione iniziale o continua degli insegnanti

Durante gli ultimi quattro anni il gruppo LCaS ha sviluppato un certo numero di materiali didattici da usare nei corsi di lingua (modelli di studi di caso) e nella formazione iniziale o continua degli insegnanti di lingua (manuale LCaS, materiale da dare ai partecipanti di un seminario di perfezionamento prima dell'incontro, moduli per la formazione didattica, piccoli aneddoti che descrivono problemi nell'uso e nello sviluppo degli studi di caso e nell'insegnamento di questo approccio, che rappresentano in un certo senso “case studies on the case study approach” e che si possono far analizzare dai partecipanti nei seminari sulla didattica. Il materiale è completato da un certo numero di documenti come griglie per l'assessment e la valutazione delle presentazioni e delle produzioni scritte, *checklists*, *templates*, ma anche video che mostrano le varie fasi dell'uso di questo approccio in classe, reazioni a questo metodo da parte di insegnanti e di studenti.

Il materiale è stato oggetto di una fase di pilotaggio durante i due eventi regionali LCaS organizzati dal Centro linguistico europeo di Graz nel 2005 a Oulu in Finlandia e nel 2006 a Dublino in Irlanda, e durante l'evento centrale al Centro linguistico a Graz stesso nel 2007, ma anche in vari seminari di formazione continua e iniziale a Viseu in Portogallo (2005), a Braunschweig in Germania (2006), a Toruń in Polonia (2006) e a Würzburg e Kassel in Germania (2007). Lo scambio con i partecipanti e i loro preziosi commenti hanno contribuito in modo considerevole ai prodotti finali e allo sviluppo di sempre nuovi testi e documenti.

9. Prospettive

Il progetto LCaS cerca di far integrare l'uso degli studi di caso nell'insegnamento linguistico nella scuola secon-

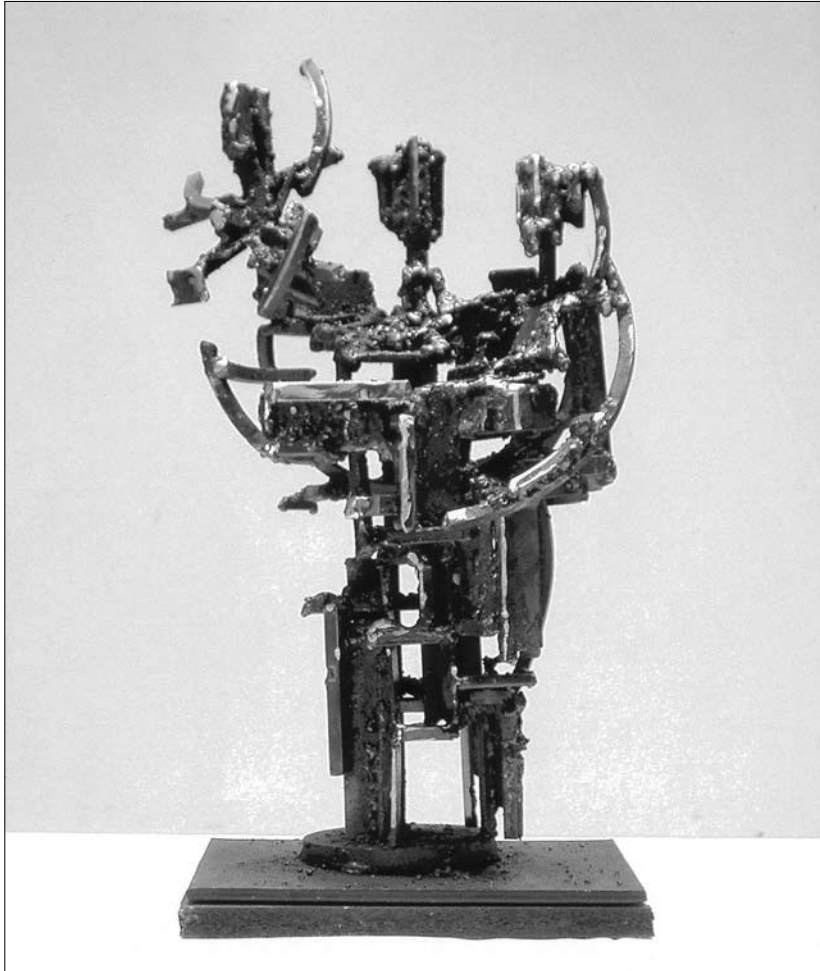
daria e all'università per preparare gli apprendenti ad attività linguistiche molto simili alle situazioni linguistiche nella loro futura vita professionale. Esso cerca inoltre di stimolare l'applicazione di un insegnamento basato su compiti e su problemi (“*task-based and problem-based teaching & learning*”) per rendere i corsi di lingua più stimolanti e motivanti per gli apprendenti (ma anche per gli insegnanti) e più vicini alla loro vita reale. Esso cerca infine di familiarizzare gli insegnanti con questa metodologia e questo approccio per incentivarli ad applicarlo nei loro corsi di lingua e a sviluppare i propri studi di caso, e per motivare così gli apprendenti a progredire nel loro apprendimento delle lingue straniere.

Nota

* Traduzione in italiano: “Presentazione di una situazione concreta presa dalla vita professionale o quotidiana che viene presentata attraverso fatti, attitudini e opinioni specifici sulla base dei quali deve essere presa una decisione.”

Bibliografia

- Almagro Esteban, A. & Pérez Cañado, M. L. (2004). Making the case method work in teaching Business English: a case study. *English for Specific Purposes* 23, 137-161.
- Barnes, L. B., Christensen, C. R. & Hansen, A. J. (1994). *Teaching and the Case Method*. Harvard Business School Press.
- Barnes, L. B., Christensen, C. R. & Hansen, A. J. (1994). *Teaching and the Case Method – Instructor's Guide*. Harvard Business School Press.
- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, Frank G., & Krumm, H.-J. (eds.) (2006). *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Cain, P., Fischer, J. & Casey, E. (2004). Design and development of on-line case study modules. In Ph. Cain & S. Heath (eds.). *Handbook for Lecturers: Design, Development and Delivery of Web-based Case Study Resources supporting student centred learning*, (pp. 9-25). Newcastle: University of Newcastle.
- Cain, Ph. & Heath, S. (eds.) (2004). *Handbook for Lecturers: Design, Development and Delivery of Web-based Case Study Resources supporting student centred learning*. Newcastle: University of Newcastle.



Dino Quartana, *Famiglia*.

- Caré, J.-M. & Debyser, F. (1995). *Simulations globales*. Sèvres: CIEP.
- Casey, E. & Fischer, J. (2005). The Use of Case Studies in Language Teaching. In Moravčíková, A., Taylor Torsello, C. & Vogel, Th. (eds.). *University Language Centres: Broadening Horizons, Expanding Networks. Proceedings of the 8th CercleS Conference, Bratislava, 9-11 September 2004*, (pp. 163-175). Bratislava: CercleS.
- Daly, P. Methodology for Using Case Studies in the Business English Language Classroom. In *The Internet TESL Journal – For Teachers of English as a Second Language*. <http://iteslj.org/Techniques/Daly-CaseStudies/> [online publication]
- Debyser, F. (1996). *L'immeuble*. Paris: Hachette.
- Erskine, J. A., Leenders, M. R. & Mauffette-Leenders, L. A. (2001). *Teaching with Cases, Learning with Cases and Writing Cases*. 3 vol. University of Western Ontario: Richard Ivey School of Business.
- Fischer, J. (2007). Der Einsatz von Fallstudien

- im Fachsprachenunterricht – Eine Brücke zwischen Sprachunterricht und fachlicher Ausbildung. In Kiefer, K.-H., Fischer, J., Jung, M. & Roche, J. (eds.). *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien*, (pp. 237-263). München: Iudicium.
- Fischer, J. (2005a). Case Studies in University Language Teaching and the CEF. In Forsman Svensson, P., Toepfer, T. & Virkkunen-Fullenwider, A. (eds.). *Proceedings of the CercleS Workshop on CEF 31 August – 1 September and Selected Papers from the Bi- and Multilingual Universities Conference 1–3 September, 2005*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre [Internet publication]: <http://www.helsinki.fi/kksf/cef2005/documents/Fischer.pdf>
- Fischer, J. (2005b). Von der ‚illusion du réel‘ über die ‚réalité de l'illusion‘ hin zur ‚création d'une réalité‘: Die *simulation globale* im Fremdsprachenunterricht an der Hochschule zwischen Fiktion und Authentizität. In Pürschel, H. & Tinnefeld, Th. (eds.). *Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkul-*

- turalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*, (pp. 102-125). Bochum: AKS-Verlag.
- Fischer, J. & Casey, E. (2005). Der Einsatz von Fallstudien im Fremdsprachenunterricht an Hochschulen. In Gebert, D. (ed.). *Innovation aus Tradition. Dokumentation der 23. Arbeitstagung 2004*, (pp. 175-184). Bochum: AKS-Verlag.
- Fischer, J., Casey, E., Abrantes, A. M., Gigl, E. & Lešnik, M. (eds.) (2007). *LCaS – Language Case Studies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Heath, S. (2004). Using case studies in higher education. In Ph. Cain & S. Heath (eds.). *Handbook for Lecturers: Design, Development and Delivery of Web-based Case Study Resources supporting student centred learning*, (pp. 5-6). Newcastle: University of Newcastle.
- Kaiser, F. J. (ed.) (1983). *Die Fallstudien. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiefer, K.-H. (2004). Fallstudien – zum Umgang mit einer erfolgreichen Lernmethode im Fachsprachenunterricht Wirtschaftsdeutsch. *Info DaF 1*, 68-98.
- LanguageQuest website: <http://www.lquest.net>
- LCaS website: <http://www.ecml.at/mtp2/LCaS>
- Ribé, R. & Vidal, N. (1993). *Project Work*. Oxford: Heinemann.
- Schart, Mi. (2003). *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Sippel, V. A. (2003). *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation globale. Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Über Grosse, Ch. (1988). The Case Study Approach to Teaching Business English. *English for Specific Purposes 7*, 131-136.
- Wickum, H. & Kiefer, K.-H. (2007). Zum Einsatz betriebswirtschaftlicher Fallstudien in der Sprachenausbildung. In Kiefer, K.-H., Fischer, J., Jung, M. & Roche, J. (eds.) (2007). *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien*, (pp. 265-288). München: Iudicium.
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales – mode d'emploi*. Paris: Hachette.

Johann Fischer

è Direttore del Centro Linguistico dell'Università di Würzburg (Germania). È insegnante di francese, italiano, inglese e tedesco e *trainer* per la formazione continua di insegnanti. I suoi ambiti di ricerca sono la sociolinguistica, la valutazione e l'insegnamento delle lingue basato sui compiti e sui problemi. Al momento è Segretario Generale dell'associazione europea dei centri linguistici universitari CercleS e Vice-Presidente del Comitato scientifico del sistema di valutazione UNICert®.

Antoinette Camilleri Grima
Malta

Promoting Linguistic Diversity in School

Schools are important institutions where linguistic diversity can, and should be, valued and promoted. There are myriad ways of moving closer to achieving this goal. Here we present three sets of simple guidelines that the school can use to assess and improve its stance in line with this goal: (1) Gather all the information relevant to linguistic and cultural diversity in and

around the school (School Profile); (2) Assess and look for possibilities for staff development; and (3) Prepare a priority list of initiatives that enhance the school's ethos (Products and Processes).

1 School Profile

There has to be a school vision that embraces the community and one that views its partners as resources. Here are some suggestions about the type of information that is relevant in putting together a school language profile. This is a way of taking stock of a school's linguistic assets and challenges.

| | |
|-----------------|--|
| Learners | <ul style="list-style-type: none">• Number of students enrolled in the school• Average number of students per grade• Average number of students per class• Student-Teacher ratio• Details about the linguistic and cultural background of students (e.g. number or % of which background, and in which classes)• Details about the social background of students (e.g. new immigrants, social class, foreign temporary residents, nationals)• Relevant information about parents (e.g. languages spoken and level of competence, attitudes toward languages and schooling, literacy practices in the home, needs, career path,)• Parental involvement in school (e.g. in curriculum planning, pupil guidance, homework and discipline, representation on school boards)• Distinctive features of the school community (e.g. urban, industrial, mobile, close-knit)• Leadership and community networks (e.g. church-centred, isolationist, home nuclei)• Number of languages spoken, and their status in the community• Any other relevant cultural information (e.g. historical, attitudinal, recent developments)• A description of the linguistic strengths and weaknesses of the student population (also in the traditional sense of exam grades)• Information regarding learners' interests, self-concept, motivation, attitudes, especially toward languages and language education• Any other relevant information (e.g. special requests regarding language education or racist acts) |
| Teachers | <ul style="list-style-type: none">• Total Number of teachers• Qualifications held by staff• Previous teaching experience• Average age and age range• Linguistic and cultural composition of teachers and other school staff; languages spoken and levels of competence, attitudes toward languages, cultures and literacy practices, etc.• History of their professional development (e.g. instructional and assessment practices, involvement in extra-curricular activities)• Readiness of teachers to diversify language education (e.g. provisions for students with language problems, languages used as media of instruction, use of ICT, use of languages outside of lesson hours on the school site)• Possibilities for sharing teacher expertise with other institutions (also including e.g. resources, special programmes, materials) |

| | |
|-----------------------|---|
| Administration | <ul style="list-style-type: none"> • School administration practices (e.g. level of autonomy, school development planning, school leadership and decision making processes) • School funding and budgeting • Recruitment of staff (short-term and long-term goals) • Existing school policies and ethos (obstacles and opportunities for responding positively to diversity; declared and potential list of priorities) |
| Other | <ul style="list-style-type: none"> • Current views in community, or nationally, regarding the value of languages and of language education • Current international trends regarding language education • Positive and negative events relating to multiculturalism and plurilingualism experienced by the stakeholders (learners, teachers, parents, school administrators) that might have a bearing on school language policy • Needs expressed by the stakeholders in relation to language education • The position of the Ministry of Education, of the Regional Authority and of the Local Authority on the issue of linguistic diversity |

2 Staff development

Teachers are an important resource in creating and sustaining a plurilingual environment within the school. Here is a list that can be used to assess achievements, and outline future plans,

for staff development. It is divided into four categories ranging from an ‘elementary’ type of in-service training that teachers can take on as individuals, or that do not require major commitment, moving on to

more ‘advanced’ initiatives where a concerted team effort and substantial investment of time as well as personal dedication are necessary.

| | |
|----------------------|---|
| Elementary | <ul style="list-style-type: none"> • attend regular in-service and other courses organised by external agencies • invite guest speakers to the school • organise induction for student- and novice-teachers to explain the school’s language policy • keep up to date with developments in language education • invite a senior, external teacher to observe and give ‘objective’ feedback • participate in community evenings concerning languages and cultures |
| Enquiry-based | <ul style="list-style-type: none"> • act as ‘being a learner for a day’ and attend all lessons to understand better the language and cultural issues from a learner’s point of view • visit other schools, participate in exchanges, and witness alternative ways of teaching • get involved in classroom observation and/or team teaching, followed by reflection and discussion • organise and participate school-based workshops in order to tackle specific difficulties or opportunities • conduct surveys to collect data prior to implementing policy • evaluate an innovation • enrol for a language, or language education course • keep an updated list of references, e.g. books, videos, CD-Roms, web-sites, about linguistic diversity and plurilingualism |
| Hands-on | <ul style="list-style-type: none"> • participate regularly in co-operative teaching to ensure a plurilingual approach • experience new tasks, e.g. time-tabling, chairing committees, organising examinations (rotating tasks among teachers) with an inclusive view to languages and cultures e.g. to actively involve speakers of different languages, and to ensure that some language-subjects are not discriminated against • participate in work-in-progress, such as needs analyses, appraisals, the development of specific policies in relation e.g. to special needs, autonomous learning, provision for high achievers, etc. with reference to language education • explore and challenge staff attitudes toward educational issues, and more specifically toward language attitudes and language education • plan cross-curricular teaching activities involving several languages |

Advanced

- organise a working party to improve a particular curricular area pertaining to language education e.g. weekend- or week-long workshops
 - exchange of (language) teachers with other schools, and/or making arrangements for additional language coverage through sharing of teaching load
 - work in partnership with other stakeholders, e.g. parents, local authorities, to overcome specific problems such as those related to racism; or to introduce large-scale initiatives such as multicultural events
 - organise and participate in a course aimed at cultivating positive energy on a human level, e.g. by focusing on positive past events, team building exercises to tackle issues like mistrust and conflict, role playing to improve body language, etc. underlining linguistic and cultural diversity
 - commit the school to changing negative and discriminating attitudes towards languages and cultures, e.g. by embarking on a campaign (e.g. producing and distributing brochures) to convince authorities or community-based groups about the values of linguistic and cultural diversity
-

Inside the school

- Signs in several languages
 - Books in different languages in school/class libraries
 - Multilingual story bags
 - Letters and school guides for parents in different languages
 - School web-site with items in different languages
 - Multilingual exhibitions at regular intervals
 - School magazine/newspaper with items in different languages
 - Invite parents who speak other languages to the school/classroom
-

Involving the community

- Excursions with parents, learners and teachers using several languages
 - Meetings for grandparents especially if they are conversant in minority or foreign languages
 - Organise language courses at school for parents and other community members
 - Fund raising to sponsor language and culture projects
 - Cultural evenings involving community members
-

Further afield

- Partnerships with multilingual entities such as tourist businesses, e.g. offering learners posts for work/language experience
 - Involvement of other institutions such as multinational companies in school life
 - Exchanges with learners, teachers, families who speak other languages – involving travel abroad and hosting in return – and ensuring adequate preparation for all those involved
-

3 Products and Processes

This is a list of ideas aimed at fostering linguistic diversity starting with simple visual aids such as welcome signs and exhibitions, to activities like special cultural and language evenings, adult education initiatives, exchanges and projects.

References

More detailed information can be found in Camilleri Grima A. (Ed.) (2007). *Promoting Linguistic Diversity and Whole-School Development*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe; and *Guide for the development of language education policies in Europe* (2007). Strasbourg: Language Policy Division/Council of Europe.

Antoinette Camilleri Grima

is Associate Professor of Applied Linguistics at the University of Malta. She has co-ordinated, and participated in, several projects of the ECML, focussing mainly on linguistic diversity, intercultural competence and bilingual education. She has published numerous articles, chapters and books on language education, and a course in Maltese as a Foreign Language.



Eva Antonini, *Incomunicabilità*.

Bettina Imgrund
Zug

Mehrsprachigkeitsdidaktik¹ und ihre Anwendung im sprachlichen Anfangsunterricht

Ergebnisse des Entwicklungsprojektes SEEW² der PHZ Zug

Le plurilinguisme est un objectif déclaré au niveau de l'éducation nationale. Afin de permettre sa réalisation, il est nécessaire d'ouvrir les perspectives de l'apprenant et de réduire celles des enseignants. Dans le cadre du projet SEEW des manuels d'anglais et de français ont été comparés dans les buts suivants: permettre aux apprenants d'accéder à un savoir plurilingue; proposer aux enseignants des points de repères pour une mise en place d'un enseignement plurilingue; créer des ponts entre les divers concepts décrivant la didactique plurilingue, les manuels et les exigences des plans d'études et celles de la formation des enseignants. Cet article est constitué de trois parties: une approche théorique autour de la question du plurilinguisme et de sa didactique, une brève problématisation de l'enseignement des langues avec le français après l'anglais au niveau débutant et, par la suite, une présentation et une discussion sur les résultats de l'analyse des données.

Zum deklarierten Bildungsziel Mehrsprachigkeit soll die Mehrsprachigkeitsdidaktik einen Beitrag leisten, indem sie die Lernerperspektive entfaltet und die Lehrperspektive ökonomisiert. Als Zugang der Lerner zu sprachlichem Wissen wurden im Projekt SEEW Englisch- und Französischlehrmittel verglichen, um Lehrpersonen konkrete Anhaltspunkte für die Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu liefern, zwischen Konzepten zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und Lehrplananforderungen sowie Lehrerbildung und Lehrmitteln eine Brücke zu schlagen und Impulse für eine Weiterentwicklung der Fremdsprachenlehrsituation zu geben. Der vorliegende Artikel gliedert sich in drei Teile: Eine theoretischen Annäherung an den Gegenstand Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik, eine Problemskizze für den Anfangsunterricht im Bedingungsgefüge Französisch nach Englisch und eine Präsentation sowie Diskussion der Analyseergebnisse.

1 Einleitung

Ziel schulischen Fremdsprachenlernens und –lernens ist u.a. die Erziehung zur Mehrsprachigkeit (Europäischer Referenzrahmen, 28.06.07:17; Englischlehrplan Bildungsregion Zentralschweiz 2004: 6). Die Anwendung von Kriterien der Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD) soll im Fremdsprachenunterricht einen wesentlichen Teil zum Erreichen dieses Ziels beitragen. Dieser didaktische Ansatz geht von einer Entfaltung der Lernerperspektive aus, d.h. Sprachbesitz, Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der Schüler und Schülerinnen werden beim Sprachenlernen miteinbezogen (vgl. Hufeisen & Neuner 2003:13f) und Sprachvergleiche, Transfermöglichkeiten sowie die Anwendung von Lernstrategien zwischen bereits vorhandenen und gelernten Sprachen dabei bewusst gefördert (vgl. Englischlehrplan, 2004: 6). Für die Lehrperspektive folgt daraus, dass der Unterricht ökonomischer und weniger redundant gestaltet werden kann. Ausgehend von der Annahme, dass

Lehrmittel mit Blick auf den Auf- und Ausbau von fremdsprachlichen Wissens- und Kompetenzbeständen eine wichtige Konstituente darstellen, wurden im Projekt SEEW während eineinhalb Jahren drei Englischlehrmittel *Superbus*, *Young world*, *Explorers* mit dem Französischlehrmittel *Envol* verglichen³. Das Projekt verfolgte drei Ziele 1. Lehrpersonen (LP) der Primarschulstufe sollen konkrete Anhaltspunkte für die Umsetzung der MSD geliefert werden; 2. Zwischen bereits weit gediehenen Konzepten zur MSD (Meissner, 1998, Hufeisen & Neuner, 2003) und Lehrplananforderungen (Englischlehrplan Zentralschweiz 2003: 6) auf der einen sowie Lehrerbildung und Lehrmitteln auf der anderen Seite soll so eine Brücke geschlagen werden; 3. Gleichzeitig sollen Impulse für eine Weiterentwicklung der Fremdsprachenlehrsituation geliefert werden. Der vorliegende Artikel gliedert sich in drei Teile: 1. Eine kurze theoretische Annäherung an den Gegenstand Mehrsprachigkeit und MSD; 2. Eine

Problemskizze für den sprachlichen Anfangsunterricht auf der Primar- schulstufe und 3. Eine Präsentation sowie Diskussion der Lehrmittel- analysen. Mit Blick auf den Lehr- Lernkontext geht der Beitrag von dem Bedingungsgefüge der meisten deutschschweizerischen Kantone aus, d.h. Deutsch – Englisch – Französisch in der Primarstufe (und in der Mittelschule: Italienisch respektive Spanisch).

2 Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik - Annäherung an die Begriffe

Mehrsprachigkeit und die damit einhergehende Forschung sind ein weites Feld. Deshalb werden im Folgenden zunächst die Begriffe Mehrsprachigkeit und MSD für den schulischen Lehr-Lernkontext konturiert.

Für diesen Kontext liefert Königs (2004: 97) eine Differenzierung des Begriffs *Mehrsprachigkeit*⁴, indem er zwischen den Begriffen *retrospektive*, *retrospektiv-prospektive* und *prospektive Mehrsprachigkeit* von Lernern unterscheidet. Bei der retrospektiven Mehrsprachigkeit bringt ein Lerner seine Mehrsprachigkeit bereits mit, bei der retrospektiv-prospektiven Mehrsprachigkeit lernt ein bilingualer Schüler beispielsweise eine weitere Fremdsprache hinzu. Prospektive Mehrsprachigkeit umfasst den „Normalfall“, d.h. bei mehrheitlich monolingual - sozialisierten Schülern und Schülerinnen werden fremdsprachliche Kompetenzen im Klassenverband aufgebaut⁵.

Eine Konkretisierung des Begriffs der MSD nimmt Meissner (1998: 20) vor: Demnach sollte dieser didaktische Ansatz die folgenden Komponenten umfassen:

- Verarbeitung eines kognitiven Lernbegriffs, in dessen Zentrum der Begriff der Inferenz steht
- Nutzung des aus einer L1 bis LN verfügbaren sprachlichen und kultu-

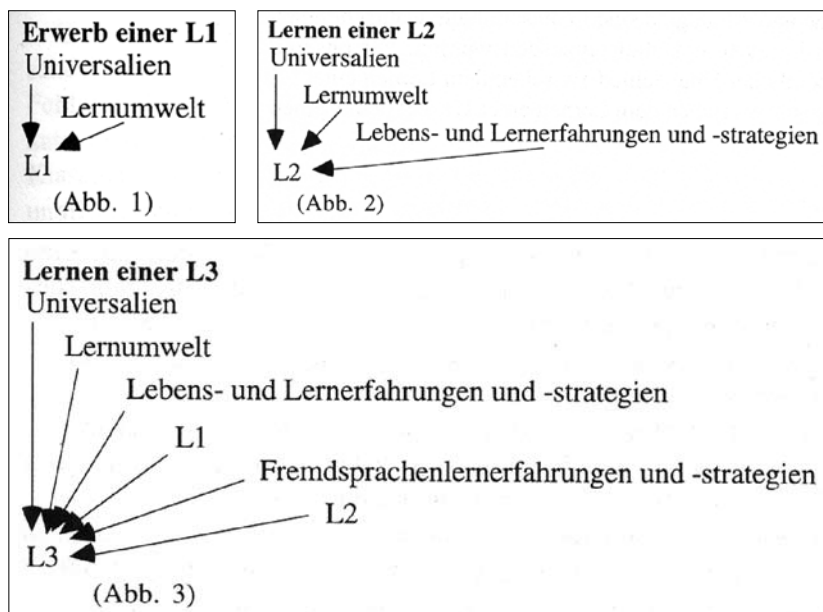
rellen Vorwissens der Lerner für die passive und aktive mentale Verarbeitung einer ‚neuen‘ Fremdsprache

- Vernetzung vor- und nach gelernter Sprachen unter Berücksichtigung vorhandener Mehrsprachigkeit
- Öffnung und Mehrperspektivität als Organisationsprinzip von Lernszenarien und Textarbeit
- Sprachenbegegnung
- Berücksichtigung der Erkenntnisse der Lernaltersforschung für die pädagogische Einschätzung des Fehlers
- Verzahnung von Mehrsprachigkeits- mit Mehrkulturalitätsaspekten.

Auch Hufeisen und Neuner (2003: 27ff) entwickeln Prinzipien für eine MSD. Ihre Prinzipien lauten: Kognitives Lernen, Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens, Inhaltsorientierung, Textorientierung und Ökonomisierung des Lernprozesses. Die beiden Autoren nähern sich dem Problemfeld allerdings lediglich aus dem Blickwinkel der Tertiärsprachendidaktik.

Mit ihren Komponenten oder Prinzipien konturieren Meissner sowie Hufeisen und Neuner jeweils die Rah-

menbedingungen der MSD, können jedoch – und dies liegt in der Natur der Sache – nicht auf Faktoren eingehen, die stufen- oder lernerspezifischer Natur oder im Bedingungsgefüge der Sprachenfolgen selbst begründet liegen. Fernerhin stellt sich die Frage, ob die von Königs genannten Definitionen von Mehrsprachigkeit nicht auch auf didaktische Funktionen von Fremdsprachen in ihrem jeweiligen Bedingungsgefüge appliziert werden könnten, so dass die wichtige Komponente Meissners „Vernetzung vor- und nach gelernter Sprachen“ eine Konkretisierung erführe. Im Bedingungsgefüge der Zentralschweiz erhalte der in der 3. Klasse einsetzende Englischunterricht beispielsweise eine prospektive Funktion, der Französischunterricht hätte retrospektive Funktion mit Blick auf die ersteinsetzende Fremdsprache Englisch und prospektive Funktion mit Blick auf das Erlernen weiterer oder anderer romanischer Sprachen, Englisch- und Französischunterricht im parallelen Gefüge hätten eine pro-retrospektive Funktion inne. Damit wäre die MSD auch aus dem Bereich der Tertiärsprachendidaktik entrückt und Kleppins



Aus: Hufeisen, Britta 1998: 171. (Abb. 1)

(2004: 88ff) Überlegungen, einem jeden (Fremd) Sprachenunterricht die Verantwortung für die Erlangung des Ziels Mehrsprachigkeit zu übertragen, Rechnung getragen. Angesichts der ersteinsetzenden Fremdsprache Englisch und damit zu befürchtenden Folgen in Fragen der Offenheit gegenüber dem Lernen weiterer Fremdsprachen wäre dies im Sinne einer Sensibilisierung fürs Sprachenlernen im Allgemeinen und einer Öffnung fürs Französische im Besonderen von Bedeutung. Welche Einflussfaktoren wie auf den Spracherwerb wirken und wie sie sich verändern, skizziert Hufeisen (1998: 171) anschaulich. In ihrem Modell finden reziproke Einflüsse der L 3 auf die L 2 allerdings keine Beachtung (Abb. 1).

3 Englisch- und Französischunterricht im Bedingungsgefüge der Primarschulstufe

3.1 Problemaufriss

Die Begriffsdifferenzierung von Königs, die Komponenten und Prinzipien von Meissner sowie Hufeisen und Neuner und das L 3 Modell von Hufeisen liefern gute theoriegeleitete Anhaltspunkte für die Implementierung der MSD in der Schulpraxis. Im Folgenden sollen sie für den Bedingungs Zusammenhang von schulischem Fremdsprachenlernen auf einer bestimmten Stufe unter der jeweiligen spezifischen Fremdsprachenfolge noch weiter verfeinert und konkretisiert werden. Diskutiert werden muss auf diesem Hintergrund: Themenauswahl und Sprachniveau, der spezifische Lernkontext der jeweiligen Fremdsprache, die Bedeutung von Sprachbewusstseinsarbeit und Zielsprachenkompetenz sowie die didaktische Funktion der beiden Fremdsprachen.

Der Englischunterricht setzt in den meisten deutschschweizerischen Kantonen in der 2. oder 3. Klasse ein und ist für viele Schüler der erste

regelmäßige Fremdsprachenunterricht. Der Französischunterricht setzt in der 5. Klasse ein. In den Lernkontexten beider Fremdsprachen werden vorwiegend Themen aus der Lebenswelt der Schüler behandelt. Das vom Referenzrahmen standardisierte Niveau der vier Sprachkompetenzen liegt mit dem Übertritt auf die Sekundarschule am Ende der 6. Klasse für beide Fremdsprachen auf dem Niveau A 1/2. Diese Vorgaben bringen es mit sich, dass gewisse Themen und damit verbundene Sprachkompetenzen redundant gelehrt werden, wie z.B. sich und seine Familie vorstellen oder die Freizeit gestalten u.a.. Besonders im Französischunterricht kann auf der rezeptiven und der Ebene der Sprachlernerfahrungen also von Vorkenntnissen ausgegangen werden. Im produktiven Bereich sind die Unterschiede der beiden Sprachen jedoch beträchtlich. So stellt sich zunächst die Frage, welche Themen genau redundant behandelt werden und darüber hinaus, wie diese Themen behandelt werden sollten.

Sollen die Kriterien der MSD ebenso wie die jeweiligen zielsprachlichen Ansprüche v.a. im produktiven Bereich zum Tragen kommen, müssen diese also sehr genau auf den Lernstand, d.h. das (fremd)sprachliche Vorwissen und das junge Lernalter respektive dessen lernpsychologische Voraussetzungen abgestimmt sein. Grundsätzlich stellt sich die Frage, welchem Ziel der Fremdsprachenunterricht der Primarschulstufe tendenziell eher verpflichtet ist, einer Sensibilisierung für die Welt der Sprachen (vgl. Hufeisen & Neuner 2003: 28) oder einem eher zielorientiertem Fremdsprachenlernen, dessen Erfolge zumindest auf rein sprachlicher Seite relativ gut messbar sind oder einer noch näher zu beschreibenden Kombination aus beidem.

Mit Blick auf die Lernerperspektive sind mit dem Aufbau des jeweiligen Sprachsystems die Energien einer tendenziell heterogenen Schülerschaft der Volksschule vermutlich jeweils stark gebunden. Dies gilt sowohl für den

ersteinsetzenden Englischunterricht der 3. + 4. Klasse wie auch für den Unterricht, in dem Französisch ab der 5. Klasse als zweite Fremdsprache gelehrt wird. Viele Schüler werden erstmals mit einem romanischen Sprachsystem, also Formenvielfalt und Kluft zwischen Lautung und Graphie, konfrontiert.

Gerade im Französischunterricht kann resultierend aus dem Englischunterricht aber auch auf gewisse kollektive Wissensbestände und einen relativ homogenen Wissenstand (vgl. Königs, 2004: 97) zurückgegriffen werden. Dieser Umstand ist vor allem für sprachvergleichende Momente und als Grundlage für Sprachbewusstseinsarbeit von Interesse⁶.

Das Ziel, auf der Lernerseite für Sprache zu sensibilisieren und auf der Lehrerseite den Sprachlernprozess ökonomisch zu gestalten, wirft die Frage auf, in welchen Bereichen der Englischunterricht eine prospektive Funktion und in welchen Bereichen der Französischunterricht eine retrospektive Funktion einnehmen kann. Ein weiteres Augenmerk müsste auf die prospektive Funktion des Französischunterrichts gerichtet werden, der eine entscheidende Brücke bildet für das Lernen der beiden Schulfremdsprachen Italienisch und Spanisch. Bei dem gewählten Untersuchungsansatz ist ebenso zu prüfen, welche Zugriffsmöglichkeiten respektive Kategorien sich bieten, um zu eruieren, über welche Kenntnisse die Schüler verfügen.

3.2 Eingrenzung des Untersuchungsvorhabens

3.2.1 Begriffliche Eingrenzung

Das vorliegende Unterfangen, zuvörderst eine Information für LP zur Verfügung zu stellen und darüber hinaus einen Beitrag zur Vernetzung der beiden Fremdsprachen zu liefern, orientiert sich an einem engen Begriff der MSD, d.h. vorwiegend entlang der Sprache Deutsch, den Schulfremdsprachen Englisch und Französisch sowie Spanisch und Italienisch. Aus unter-

suchungsprogrammatischen Gründen konnten die Herkunftssprachen bei der Analyse nicht miteinbezogen werden. Die Begründung für die enge Verwendung des Begriffs umfasst ausserdem pragmatische Gesichtspunkte: 1. Die Sprachkompetenzen praktizierender LP lassen eine sprachübergreifende Sicht des Fremdsprachenunterrichts mit Blick auf die Herkunftssprachen momentan nur sehr begrenzt zu. Bereits der Ansatz, Englisch und Französisch besser miteinander zu verquicken, ist angesichts kaum aufeinander abgestimmter Lehrmittel eine Herausforderung. Diese Herausforderung wird potenziert durch den Umstand, dass nicht alle LP in beiden Fremdsprachen ausgebildet sind; 2. Es kann nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass Englisch und Französisch in Personalunion unterrichtet werden. Folglich ist die Abstimmung der beiden Fremdsprachen in einem ersten Schritt bereits ein hehres Unterfangen; 3. Die LP kann bei den o.g. Sprachen am ehesten auf kollektive Wissensbestände zurückgreifen; 4. Bei aller Begeisterung für die Mehrsprachigkeit und das Ziel der Sprachsensibilisierung unter Einbeziehung der Herkunftssprachen sollte der effektive Gewinn für die unterrichtete Zielsprache und damit der zur Verfügung stehende Zeithorizont für eine Schulklasse und die LP nicht aus dem Blick verloren werden.

Jenseits dieser Eingrenzungen sind für die erfolgreiche Implementierung der MSD die Grundhaltung und der Wissensbestand sowie die Erfahrung der LP eine wichtige Ausgangsbasis. Je besser es den LP gelingt, die Unterrichtspraxis bzw. den Input auf das erfahrungsbasierte Inferenzpotenzial der Lerner zuzuschneiden, desto erfolgreicher wird die Implementierung der Mehrsprachigkeit sein. (vgl. Meissner, 1998: 105). Ihre eigenen Sprachunterricht sollten die LP als Unterricht im Lichte einer pro- und retroaktiven Sprachlehr-lernaktivität begreifen (vgl. Meissner, 1998: 103).

3.2.2 Begründung der Untersuchungskategorien

Will man sich diesem Inferenzpotenzial der Schüler systematisch nähern, stellt sich grundsätzlich die Frage nach der Auswahl der Analysekatogorien, mittels derer fremdsprachliche Phänomene sprachübergreifend ermittelt und dargestellt werden können. In der dargestellten Wahl wurden die Analysekatogorien auf die Bereiche Wortschatz, Sprachbewusstsein, Lernstrategien und interkulturelles Lernen eingegrenzt. Diese Eingrenzung wird im Folgenden begründet.

Der Aufbau des Grundwortschatzes spielt im sprachlichen Anfangsunterricht eine wichtige Rolle. Dieser Grundwortschatz ist eingebunden in inhaltlich-thematische Wortfelder, die im Primarschulunterricht für beide Fremdsprachen die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen umfassen. Diese thematische Vorgabe, also die *Lebenswelt der Schüler*, für beide Fremdsprachen, und der *CLIL Ansatz* im Englischunterricht, also inhaltsorientiertes Sprachenlernen mit Sachfachinhalten, lassen unter sprachwissenschaftlichem Blickwinkel ein hohes Mass an Parallelwörtern vermuten (vgl. Meissner, 1996: 290f; Krechel, 1998: 125). Dieses Vokabular ist wiederum für den Lerner vor- oder nachzulernender Sprachen relativ leicht rezipierbar.

Der Analyseschwerpunkt Wortschatz ist ebenfalls aus lernpsychologischen Gesichtspunkten legitim. Indem die Schüler und Schülerinnen spüren, dass Wissen antizipiert oder auf Wissen zurückgegriffen wird, erfahren sie eine Aufwertung ihres Wissensbestandes, an einer für sie gut nachvollziehbaren sprachlichen Grösse, dem Lexem. Durch das systematische Heranführen an das Erschliessen fremdsprachlicher Lexeme erarbeiten sie sich ein Repertoire exemplarischer Lerntechniken und -strategien, das auch beim Erschliessen anderer fremdsprachlicher Produkte hilfreich sein kann. Im Gegenzug kann die LP

ihren Unterricht effizienter gestalten, wenn sie Kenntnis von den Inhalten respektive Wortschatzkenntnissen anderer (Sprach)Fächer nimmt.

Zu den Komponenten der MSD zählt ebenfalls die Schulung des Sprachbewusstseins als Teilkomponente eines frühzeitigen, intensiven und fachübergreifenden Spracherwerbs (vgl. Meissner, 1998: 18). Der Begriff *Sprachbewusstheit* oder *Sprachbewusstsein* meint das explizite Wissen über Sprache und legt eine kognitive Orientierung beim Sprachlernen zugrunde. Innerhalb des fremdsprachlichen Lernprozesses ist das Sprachbewusstsein insofern ein wichtiges Moment, als die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden nun verstärkt berücksichtigt und das Nachdenken über Sprachen in einem frühen Stadium gefördert werden soll.

Ausgehend vom Konzept *language awareness* von Hawkins hat der Begriff Sprachbewusstsein mannigfaltige Ausprägungen linguistischer und lernpsychologischer Natur erfahren (vgl. Imgrund, 2007: 66f). Es wird zu prüfen sein, welche im sprachlichen Anfangsunterricht vorkommen und welche sich für metasprachliche Betrachtungen eignen. Kollektive Wissensbestände in zwei Fremdsprachen mit allen Inferenzpotenzialen auf der einen, aber auch Interferenzgefahren auf der anderen Seite, - einem für benotetes Fremdsprachenlernen in der Schule bedeutsamen Aspekt -, legen den Fokus *Sprachbewusstsein* nahe. Im Zuge einer Erziehung zu *language and learning awareness* und auf dem Hintergrund einer subjektorientierten Didaktik gewinnen die Bereiche *Lernstrategien* und *Lerntechniken* zunehmend an Bedeutung (vgl. Rampillon, 2003: 340). Durch das Bewusstmachen von Lerntechniken sollen die Lernprozesse und die Lernkompetenz der Schüler und Schülerinnen gefördert werden, so dass es zu einer dauerhaften Verbesserung der fremdsprachlichen Lernleistungen kommt. Das Bewusstmachen soll zudem einen Beitrag zur

Entwicklung der Selbstständigkeit und Emanzipation der Lernenden sowie zur Effizienz des Unterrichts. (vgl. Rampillon, 2000: 19) leisten. Tönshoff (2003: 331) legitimiert die Einführung von Lernstrategien darüber hinaus als Mittel gegen die Infantilisierung der Lerner und Lernerinnen und betont, dass Lernfähigkeit eine zentrale extrafunktionale Qualifikation in allen Bereichen des Arbeitslebens ist, so dass das Lernen des Lernens zu einem zunehmend bedeutsamen Unterrichtsgegenstand wird.

Mit den Globalisierungsbestrebungen einerseits und dem Schutz der kulturellen Identität andererseits kommt der Sprache respektive dem Sprachunterricht darüber hinaus eine der Hauptrollen beim Zustandekommen von Interkulturellem Verstehen zu (Roche, 2001: 4). So ist das Lernziel *Interkulturelle Kompetenz* eines der zentralen Anliegen des Schulunterrichts im Allgemeinen und des Sprachenunterrichts im Besonderen. Darüber hinaus legitimiert die zunehmend multikulturelle Zusammensetzung von Lerngruppen und die Offenheit und Neugier gerade jüngerer Schüler und Schülerinnen das Lernziel *Interkulturelle Kompetenz*. Für den Unterrichtskontext muss allerdings noch abgeklärt werden, welche Aspekte eher zwischen den beiden Fremdsprachen oder einer Fremdsprache und dem Deutschen oder aber im Sachfachunterricht wie Mensch und Umwelt oder Ethik und Religion thematisiert werden sollten respektive innerhalb der Fächer einander zugeordnet werden kann.

Im Kalenderjahr 2006/07 wurden drei in der Primarschule eingesetzte Englischlehrmittel *Superbus*, *Young world* und *Explorers* mit dem Französischlehrmittel *Envol* unter den oben beschriebenen Kategorien integriert. Leitfragen waren dabei:

1. Welche Themen werden im Primarschulunterricht behandelt, deren Wortschatzfelder einen dichten Parallelwortschatz zwischen Englisch und

Französisch aufweisen? 2. Welche sprachlichen Phänomene kommen vor, die sich für metasprachliche Betrachtungen eignen? 3. Welche Lernstrategien werden im Englisch- und Französischunterricht eingeführt? 4. Welche landeskundlichen Aspekte erlauben eine interkulturelle Arbeit? Eine brennende Folgefrage ist die Frage nach einem Progressionskonzept, das die zu erwartenden Analyseergebnisse einer pro-, pro-retrospektiven und retrospektiven Funktion zuordnet. Die Untersuchung liefert hier eine Ideenskizze in

| Superbus 1 + 2 | Young world 1 + 2 | First Choice/Explorers 1 |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Farben • Familienmitglieder • Monatsnamen • Tiere • Essen & Trinken | <ul style="list-style-type: none"> • Städte & Länder • Esswaren • Monatsnamen • Lebensumfeld Stadt • Natur | <ul style="list-style-type: none"> • Spotlight • Tiere • Esswaren • Länder & Nationalitäten • Transport • Farben • Monatsnamen • Lebensumfeld Stadt |

(Abb. 2a)

Form von didaktischen Überlegungen. Zum Untersuchungszeitpunkt lagen die Lehrmittel *Explorers* und *Young world* erst bis zur 4. Klasse vor. D.h. dass sich die hier vorgelegte Darstellung auf pro- und retrospektive Aspekte beschränken muss.

3.3 Ergebnisse aus den Schulbuchanalysen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung in den Hauptuntersuchungskategorien Wortschatz, Sprachbewusstsein, Lernstrategien und Interkulturelles Lernen dargestellt. In einer Unterstruktur werden sie den einzelnen Lehrmitteln zugeordnet. Mögliche didaktische Funktionen sollen im Anschluss an die inhaltliche Darstellung thematisiert werden.

3.3.1 Wortschatz (Abb. 2a, 2b)

Die Studie geht von einem weiten Begriff des Parallelwortschatzes aus. Das Lexem soll für Schüler wieder

erkennbar sein, graphemischen Abweichungen wird dabei keine grosse Bedeutung beigemessen. Potenzieller Parallelwortschatz, also Wortschatz, der möglicherweise im Englischlehrmittel nicht explizit vorkommt, aber Ähnlichkeiten mit dem Französischen aufweist, war ebenfalls ein Auswahlkriterium bei dem Entscheid, ob ein Wortschatzfeld als dicht bezeichnet werden kann.

Folgende Bereiche weisen im Englischen einen dichten Parallelwortschatz zum Französischen aus:

Im Französischlehrmittel *Envol 5 + 6* werden die folgenden Wortschatzfelder behandelt, die real oder potenziell einen dichten Parallelwortschatz zum Englischen aufweisen

| Envol 5 + 6 |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Farben • Sportarten • Monatsnamen • Lebensumfeld Stadt • Esswaren • Instrumente • Berufe • Tiere • Länder & Nationalitäten • Beschaffenheit von Gegenständen |

(Abb. 2b)

3.3.2 Didaktische Überlegungen zur Arbeit im Bereich Wortschatz

In den genannten Bereichen erhalten die im Englischen behandelten Wortschatzfelder eine prospektive didaktische Funktion für den Französischunterricht. Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob und wenn ja wie intensiv und

nach welchen Kriterien im Englischunterricht der 3. + 4. Klasse bereits offensiv auf das Französische vorgegriffen werden kann. Ein Schwerpunkt könnte auf dem rezeptiven Wiedererkennen von Wortschatzparallelen zwischen Deutsch, Englisch und Französisch und einfachen regelmässigen (graphemischen) Unterschieden liegen. Die Lernzielebene von Übungsformen ist ein zusätzlicher Faktor, über den Vermittlung sprachlicher Inhalte gesteuert werden kann. Dies entspräche den kognitiven Voraussetzungen der jungen Lerner und Lernerinnen und ihren sprachlichen Vorkenntnissen. Indem ressourcenorientiert und nicht defizitorientiert gearbeitet wird, würde zum einen die positive Grundhaltung gegenüber fremdsprachlichen Erzeugnissen gefördert und zum anderen die Identität der jungen Schüler und Schülerinnen gestärkt.

Aufgrund der vorhandenen Vorkenntnisse könnte die Progression im Französischunterricht in den genannten thematisch-orientierten Wortschatzfeldern steiler sein, d.h. der Schwerpunkt des Unterrichts könnte tendenziell schneller auf die Sprachproduktion und damit verbundene Sprachspezifika gelegt werden, wie z.B. die andere Aussprache oder eine andere Schreibweise.

3.3.3 Sprachbewusstsein (Abb. 3a, 3b)

Im Bereich Sprachbewusstsein kommen in der 3. und 4. Klasse des Englischunterrichts folgende Themen vor, die sich für eine vertiefte Arbeit in diesem Bereich eignen könnten. Die Abkürzungen KA und SA bezeichnen kognitive Aspekte und sozialaffektive Aspekte. Fettgedrucktes kommt real vor, Normalgedrucktes wäre ein zusätzlicher Verknüpfungspunkt. Die Übergänge zum Interkulturellen Lernen sind z.T. fließend. Im Französischlehrmittel *Envol 5 + 6* kommen die folgenden Phänomene vor, die im Bereich Sprachbewusstsein behandelt werden könnten.

| Superbus 1 + 2 | Young world 1 + 2 | First Choice/Explorers 1 |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Sich begrüßen/sich vorstellen, SA • Sich bedanken, SA • Andere Alphabete, KA, SA • Artikel vor Konsonant, KA • Wortbildungsregularitäten, KA • Parallelwörter (E-F-D), E-F vs. D) • Gross- und Kleinschreibung • Zahlen im Zehnerbereich, KA | <ul style="list-style-type: none"> • Sprachgeographie, SA • You -Höflichkeitsform, KA • Genus, KA • Vokal vor unbestimmten Artikel, KA • Gross- und Kleinschreibung, KA • Uhrzeit, KA • Zahlen im Zehnerbereich, KA • Imperativ • Wortabkürzungen, KA, SA • Wortbildungsregularitäten⁸, KA, SA • Boogie, SA | <ul style="list-style-type: none"> • Sich begrüßen, SA • Verschiedene Vornamen, SA • You-Höflichkeitsform • Unbestimmter Vokal vor Konsonant, KA • Kompositabildung, KA • Gross-, Kleinschreibung • Parallelwörter (E-F-D), E-F vs. D) |

(Abb. 3a)

Envol 5 + 6

- Kürzungen vor Vokal, *j'aime*, KA
- Unbestimmter Pluralartikel *des*, KA
- Mengenangaben, KA
- Teilungsartikel beim Instrumente spielen, KA
- Vergebrauch beim Wetter, KA
- Verb *faire* beim Sport
- Uhrzeit, KA
- Zahlen, Zählweise
- Präpositionen bei Ortsangabe und Wegbeschreibung
- Verben *être*, *aller*⁹
- Imperativ

(Abb. 3b)

3.3.4 Didaktische Überlegungen zur Arbeit im Bereich Sprachbewusstsein

Die Lerngegenstände im Bereich Sprachbewusstsein sind zwischen den einzelnen Englischlehrmitteln relativ identisch. Grundsätzlich stellt sich die Frage, welche der einzelnen Themenbereiche kognitiviert werden sollten, ohne das Lernen des Englischen für die jungen Schüler und Schülerinnen zu sehr zu akademisieren. Tendenziell ist es vermutlich hilfreich, bestimmte ausgewählte Themen würden bereits explizit angesprochen, eventuell auch retrospektiv mit Blick auf Parallelen und Unterschiede zum Deutschen. Sie

erhielten so eine prospektive Funktion i.w.S. und im Französischunterricht könnte leichter darauf zurückgriffen werden.

Es zeichnet sich ab, dass im Französischunterricht viele und damit potenzierte potenzielle Interferenzgefahren zum Tragen kämen, wie z.B. der Vergebrauch beim Wetter dt.: *es ist kalt*, engl.: it is cold, frz.: *il fait froid*, dt.: *es gibt X Bücher*, engl.: *there are X books*, frz.: *Il y a des livres*. Ob und wenn ja, in welchen Bereichen kognitivierende Momente beim Erlernen des Französischen mit Vergleich auf andere Sprachen die Lerner eher verwirren, möglicherweise sogar eine kontraproduktive Wirkung auf die Sprachproduktion haben oder aber hilfreich beim Lernen einer weiteren Sprache sind, wird wissenschaftlich noch zu eruieren sein.

Jenseits dieser kognitivierenden Momente umfasst der Bereich Sprachbewusstsein auch den bewussten Umgang mit den Sprachen als solchen¹⁰. Je nach sprachlichem Input soll in der „richtigen“ Fremdsprache situativ wendig reagiert werden. Hier könnte sich die Standardisierung des Fremdsprachenunterrichts mit Blick auf zu erlernende Sprachkompetenzen förderlich auswirken. Sprechakte, wie z.B. sich vorstellen, nach dem Weg

fragen und antworten, die Uhrzeit erfragen und darauf antworten usw., können als multilinguale Kommunikationssituationen im Unterricht aktiv geübt und Sprache so - je nach kommunikativem Kontext - verfügbar gemacht werden.

Eine mögliche Progression könnte so aussehen, dass im Englischunterricht mit prospektiver Funktion einige ausgewählte Lerninhalte retrospektiv mit Blick auf das Deutsche kognitiviert würden und im sozialaffektiven Bereich prospektiv mit musischen Elementen gearbeitet würde. Im Französischunterricht mit retrospektiver Funktion könnte zunächst auf diese sozialaffektiven Momente zurückgegriffen werden, indem sprachübergreifendes Lied- und Kulturgut für die Schüler spürbar wird und mit immanenter Wiederholungsarbeit Interferenzen vorgebaut, aber auch Sprache verfügbar gemacht würde. Die zu erwartende Heterogenität einer Volksschulklasse und die damit verbundene Aufgabe von Wiederholungen könnten bedeutsame Lernchancen eröffnen.

3.3.5 Lernstrategien (Abb. 4a, 4b)

Die folgende Auflistung benennt die in dem jeweiligen Lehrmittel vorkommenden Lernstrategien. Während die Lehrmittelinhalte im Bereich Sprachbewusstsein relativ

kongruent sind, stellen sie sich im Bereich der Lernstrategien sehr heterogen dar. In *Superbus* werden in Klasse 3 + 4 nur einige Gedächtnisstrategien vermittelt, in *Young World* eine Mischung von Primär- und Sekundärstrategien. *Explorers* hebt sich von den beiden genannten Lehrmitteln einerseits durch die Menge der Lernstrategien und andererseits durch das grosse Lernangebot an Kompensationsstrategien ab.

Envol 5 + 6

- Primärstrategien: Gedächtnisstrategien (Lesen, Mnemotechnik u.a.), Kognitive Strategien (Lerntechniken zum effizienten Wiederholen), Kompensationsstrategien (Kommunikationsstrategien entwickeln)
- Sekundärstrategien: Metakognitive Strategien (Selbstorganisation fördern u.a.), Affektive Strategien (Mut zum Risiko)

(Abb. 4b)

3.3.6 Didaktische Überlegungen zum Umgang mit dem Bereich Lernstrategien

Aus dem gleichen Verlag wie *Explorers* bietet *Envol 5 + 6* seinen Lernern und Lernerinnen ebenfalls eine Fülle von Strategien an. Insgesamt wird am Beispiel der Lernstrategien deutlich, wie heterogen die Philosophien für fremdsprachliches Lernen in der

Primarschule und dementsprechend wie heterogen die zu erwartenden Vorkenntnisse der Schüler und Schülerinnen sind. Das Abstimmen des Französischlehrmittels auf das Englischlehrmittel wäre hier sehr dringlich, damit Schüler und Schülerinnen einerseits nicht überfordert werden, weil sie Lernstrategien noch nicht kennen, wie im Fall von *Superbus*, oder sich langweilen, weil Lernstrategien bereits in extenso behandelt wurden. Auch ein Schulcurriculum wäre hilfreich, da Strategien nicht nur ein Thema des Fremdsprachenunterrichts sind.

3.3.7 Interkulturelles Lernen (Abb. 5a, 5b)

Interkulturelles Lernen und Sprachbewusstsein sind zwei Kategorien, die nicht in jedem Fall scharf voneinander zu trennen sind, ja mitunter stark miteinander verwoben sein können. Die Lernziele und Lernzielebenen haben hier eine zusätzliche Komplexion zur Folge. Die folgende Tabelle führt die Inhalte auf, die Buchstaben W, K, E, S stehen in der folgenden Tabelle für die Lernzielebenen *Wissen*, *Können*, *Explorieren* und *Sensibilisieren*. Die fettgedruckten kommen real vor, die normal gedruckten ergäben Möglichkeiten, um Aspekte zu antizipieren oder auf Wissen zurückzugreifen.

| Superbus 1 + 2 | Young world 1 + 2 | First Choice/Explorers 1 |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Primärstrategien: Gedächtnisstrategien (Bereich Hörverständnis, Mnemotechnik und Erschliessungsstrategien) | <ul style="list-style-type: none"> • Primärstrategien: Gedächtnisstrategien (Hörverständnis, Mnemotechnik, Erschliessungsstrategien, u.a.), Kognitive Strategien (mündliches und schriftliches Praktizieren.) • Sekundärstrategien: Metakognitive Strategien (Evaluieren, Lerntechniken erproben) | <ul style="list-style-type: none"> • Primärstrategien: Gedächtnisstrategien (verschiedene Aktivitäten zur Mnemotechnik), Kognitive Strategien (Lerntipps zum Wiederholen, zum Wortschatzaufbau u.a.), Kompensationsstrategien (v.a. Erschliessungstechniken) • Sekundärstrategien: Metakognitive Strategien (Internetrecherche) und Informationstransfer (Informationstransfer von einem Text in einen anderen) |

(Abb. 4a)

3.3.8 Didaktisch-methodische Überlegungen zum Interkulturellen Lernen

Die thematischen Anknüpfungspunkte im Bereich Interkulturelles Lernen sind in dreifacher Weise reduziert, einerseits wegen der thematischen Vorgaben Lebenswelt der Schüler und andererseits wegen des sprachlichen Zugangs und der sprachlichen Umsetzungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen auf einer Metaebene. Eine vertiefte Auseinandersetzung müsste wahrscheinlich auf Deutsch ablaufen.

| Superbus 1 + 2 | Young world 1 + 2 | First Choice/Explorers 1 |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Vornamen • Happy Birthday • Rotkäppchen in verschiedenen Sprachen • Schulbus/Fahrtrichtung • Bettdecken • Weihnachtslieder • Essen, Zutaten, typische Waren | <ul style="list-style-type: none"> • Sprachregionen der Schweiz, W • Landestypische Esswaren, W • Uhrzeit und Zeitverschiebung, W • Geburtstagslieder, W, S • Feste: Weihnachten, S • Künstler verschiedener Nationalitäten, W • Gedichte und Lieder rund um den Baum, S | <ul style="list-style-type: none"> • (Pausen)spiele, E • Tagesablauf, W • Transportmittel, W • Lied Jahreszeiten, W, S • Feste: Weihnachten, W, S • Boogie, W, S • Landestypische Esswaren/Frühstück, W • Masseinheiten, W • Tiere und ihre Lebensräume, W • Typisch Schweizerisches, W • Sich vorstellen, K • Musikinstrumente, W • Schulzimmereinrichtung, W |

(Abb. 5a)

Envol 5 + 6

- Pausenspiele, E
- Brassens: *Auprès de mon arbre*, S
- **Boogie, W, S**
- **Landestypische Esswaren/Frühstück, W**
- **Masseinheiten, W**
- Tiere Lebensräume, W
- **Schulaktivitäten, Tagesablauf, W**
- Landestypische Hobbies & Sportarten, W
- Mengenangaben, W
- **Typisches Schulzimmer**
- Restaurantkarte, W
- Uhrzeit digital vs. a.m. p.m., W
- Landestypische Marken, W
- **Internationale Musikinstrumente, W**
- **Sich vorstellen, K**

(Abb. 5b)

Der Wahl der Vertiefungsaspekte könnten drei Kriterien zugrunde gelegt werden: 1. Sensibilisieren, z.B. durch mehrsprachiges Liedgut, 2. Wissen um offensichtliche länderspezifische Unterschiede auf der Ebene des Phänomens, wie z.B. die Uhrzeit oder Masseinheiten, 3. Scheinbare Ähnlichkeiten, wie z.B. der Tagesablauf oder Frühstücksgewohnheiten von für die Kultur repräsentativen Individuen im Lehrmittel¹¹.

Im Bereich des Sensibilisierens und Wissens kann der Englischunterricht dem Französischunterricht bereits zuarbeiten, in der interkulturellen Auseinandersetzung wäre das Interkulturelle Lernen wahrscheinlich eher dem

retrospektiven Französischunterricht zuzuordnen, da hier als vertiefendes Vergleichsmoment und Repetitions-massnahme auch sprachproduktive Handlungen von den Schülern erwartet werden können. Wortschatz- und Sprachbewusstseinsarbeit würden in diesem Fall zu Teilbereichen des Interkulturellen Lernens. Je nach Lernkontext regelhafter Klassenunterricht oder Projektstage können hier mannigfaltige Lernkontexte über den regelhaften Fremdsprachenunterricht hinaus auch im Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturen entwickelt werden.

4 Fazit und Ausblick

Ausgangspunkt der Untersuchung waren die drei Problembereiche: 1. Welche Themen und Sprachkompetenzen im vorausgehenden Englisch und nachfolgenden Französischunterricht vorkommen, 2. Welche Rolle die Sprachbewusstseinsarbeit einnehmen kann und 3. Wie die pro- bzw. retrospektive Funktion der jeweiligen Fremdsprache konkretisiert werden kann, so dass sie nicht nur einer linguistischen Progression folgt, sondern ebenfalls das Kriterium der Lernerorientierung mit einbezieht. Die Themengleichheit und das angestrebte Niveau der Sprachkompetenzen bietet insbesondere für

den Französischunterricht in retrospektiver Funktion Lernchancen auf verschiedenen Ebenen: 1. als Repetitions-massnahme für lernschwache Schüler und Schülerinnen, 2. als anwendungsbezogene Vergleichs- und Vertiefungsmöglichkeiten in den Bereichen Sprachbewusstsein und multikulturelle Sprachsituationen sowie Interkulturelles Lernen und 3. indem der Schwerpunkt in redundant behandelten Themen im rezeptiven Bereich steiler ist und insgesamt schneller auf die Sprachproduktion fokussiert.

Im Bereich Sprachbewusstsein können im Englischunterricht ausgewählte Grundkenntnisse vermittelt werden, die sich darauf beziehen, wie Sprache funktioniert. Diese Arbeit könnte mit Bezug zum Deutschen geschehen. Im Französischunterricht kann auf diese sprachwissenschaftlichen Kenntnisse zurückgegriffen werden. Der Schwerpunkt könnte hier im Sinne einer Fehlerprophylaxe auf sprachlichen Unterschieden liegen.

Die didaktische Funktion der jeweiligen Fremdsprache kann sowohl sprachwissenschaftlichen wie lernerspezifischen Kriterien folgen. Im Englischunterricht könnten in den Bereichen Wortschatz und Sprachbewusstsein verstärkt sprachliche Ähnlichkeiten und Regelhaftes thematisiert werden. So spüren die Schüler und Schülerinnen ihre Ressourcen und der Sprachlernprozess des Englischen würde positiv beeinflusst. Insbesondere im sozialaffektiven Bereich, wie z.B. durch internationales Liedgut, kann der Englischunterricht dem Französischunterricht zuarbeiten.

In der vorgelegten Studie sollte deutlich gemacht werden, wie fein die Abstimmungen zwischen den linguistischem und lernersprachlichem Können erfolgen muss, damit der Sprachlehr-lernprozess harmonisiert werden kann. Weitere Konkretisierungen von parallel verlaufendem Fremdsprachenunterricht, dem Fremdsprachenunterricht auf

anderen Stufen und vor allem dem Französischen als Brückensprache für das Lehren und Lernen weiterer romanischer Sprachen wären förderlich, die Abstimmung der Lehrmittel unerlässlich. Dass die Sprachen bei der Harmonisierung keinen Sonderfall darstellen, wurde am Beispiel der Lernstrategien deutlich.

Anmerkungen

- 1 Im Folgenden wird der Begriff mit MSD abgekürzt.
- 2 Sprachen entwickeln - erforschen - weiterentwickeln. Projekt gefördert vom Direktionsfonds der PHZ Zug.
- 3 Diese Analysen sind im Rahmen des Entwicklungsprojektes SEEW (Sprachen entwickeln erforschen weiterentwickeln) entstanden. Das Projekt wurde vom Direktionsfonds der PHZ Zentralschweiz, dem Klettverlag und dem Lehrmittelverlag des Kantons Zürich gefördert. Vielen Dank den studentischen Hilfskräften Caroline Graber und Anita Stanger, die einen grossen Anteil am Erfolg des Projekts durch alle Unwegsamkeiten hindurch hatten.
- 4 Weitere Begriffsdifferenzierungen vgl. auch Neuner, G. in Hufeisen & Neuner 2003: 14f, der nach Wandruska zwischen innerer und äusserer Mehrsprachigkeit unterscheidet.
- 5 Im folgenden Konzept gehe ich von dieser Begrifflichkeit aus.
- 6 Ob und wenn ja inwiefern diese Sprachbewusstseinsarbeit und das Ziel der MSD *Aufbau von Sprachsensibilität* wiederum mit dem Ziel *Aufbau der Zielsprachenkompetenz* und dem imitativen Lernen der jungen Schüler und Schülerinnen kollidiert, wird wissenschaftlich noch zu eruieren sein.
- 7 Welche Folgen mangelnde interkulturelle Kompetenzen etwa auf der Ebene anders belegter Wortkonnotationen oder dem Benutzen falscher Codes haben kann, stellt Roche eindrücklich dar (2001: 4ff).
- 8 Hierunter fallen z.B. *energy-energie, forest – forêt, Spain – Espagne*.
- 9 Neben einer Fülle von Wortschatzparallelen bieten die Formen dieser unregelmässigen Verben einen Anknüpfungspunkt an das Spanische, Italienische evtl. das Deutsche.
- 10 In diesem Bereich ist der Übergang zum Interkulturellen Lernen fliessend.
- 11 Vgl. auch das Kategoriensystem Neuners (Neuner & Hunfeld zitiert nach Roche 2001: 174) für eine Progression im Bereich Interkulturelles Lernen. Neuner und Hunfeld gehen von drei Stufen beim Interkulturellen Lernen aus, die Stufen ordnen sie jeweils verschiedenen Textsorten zu.

Literaturverzeichnis

- Bahr, A. et al. [eds.] (1996). *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Verlag Brockmeyer.
- Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. [eds.] (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Christ, H. (2004). Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. [eds.], *Mehrsprachigkeit im Fokus* (pp. 30-38). Tübingen: Narr.
- Europäischer Referenzrahmen besucht am 28.06.07.
- Envol 5 (2004). 3. Ausg. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons.
- Envol 6 (2002). 2. Ausg. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons.
- Explorers 1 (2006). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons.
- Fricke, D. (1998). Romanische Mehrsprachigkeit: ein noch fragwürdiger Versuch, die Mehrsprachigkeit in Europa didaktisch auf den Weg zu bringen. Eine kritische Bestandsaufnahme. In Meissner, F.-J. & Reinfried, M., *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (pp. 81-92). Tübingen: Narr.
- Geiger-Jaillet, A. (1998). Mehrsprachigkeitsdidaktik und früher Fremdsprachenunterricht. In Meissner, F.-J. & Reinfried, M., *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (pp. 169-177). Tübingen: Narr.
- Here comes Superbus. Bd. 1–4 (2000). Oxford: Macmillan Education.
- Hufeisen, B. (1998). L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? In Hufeisen, B. & Lindemann, B. [eds.] (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (pp. 169-183). Tübingen: Stauffenbergverlag.
- Hufeisen, B. & Lindemann, B. [eds.] (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenbergverlag.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. [eds.] (2003). *Mehrsprachigkeitsdidaktik - Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Europarat. Strassburg.
- Imgrund, B. (2007). Französisch nach Englisch. Wortschatz- und Sprachbewusstseinsarbeit im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Babylonia 1/2007*, 62-69.
- Kleppin, K. (2004). Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept der Mehrsprachigkeit. In Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. [eds.], *Mehrsprachigkeit im Fokus* (pp. 88-104). Tübingen: Narr.
- Königs, F. G. (2004). Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. [eds.] (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. (pp. 96-104). Tübingen: Narr.
- Krechel, H.-L. (1998). Sprachliches Lernen im bilingualen Unterricht: Ein Vehikel zur Mehrsprachigkeit. In Meissner, F.-J. & Reinfried, M., *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (pp. 121-130). Tübingen: Narr.
- Lehrplan Englisch für das 3. – 9. Schuljahr Bildungsregion Zentralschweiz (2004). *Bildungsplanung Zentralschweiz*. Luzern.
- Meissner, F.-J. (1998). Mehrsprachigkeit in den Richtlinien und Aus- und Fortbildung von Lehrenden fremder Sprachen. In Meissner, F.-J. & Reinfried, M., *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (pp. 93-108). Tübingen: Narr.
- Meissner, F.-J. & Reinfried, M. [eds.] (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Meissner, F.-J. & Reinfried, M. (1998). Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Fremdsprachen. In Meissner, F.-J. & Reinfried, M. [eds.], *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (pp. 9-22). Tübingen: Narr.
- Rampillon, U. (2000). *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Rampillon, U. (2003). Lerntechniken. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht* hrsg. v. Bausch, K.-R. et al. [eds.] (pp. 340-344). 4. Aufl. Tübingen und Basel: UTB.
- Reinfried, M. (1998). Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In Meissner, F.-J. & Reinfried, M., *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (pp. 23-43). Tübingen: Narr.
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Einführung. Tübingen: Narr.
- Tönshoff, W. (2003). Lernstrategien. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht* hrsg. v. Bausch, K.-R. et al. [eds.] (pp. 331-335). 4. Aufl. Tübingen und Basel: UTB.
- Young world (2005). *English class 3*. Zug: Klett und Balmer.

Bettina Imgrund

ist Dozentin für Französischdidaktik an der PHZ Zug und wissenschaftliche Mitarbeiterin.



Hans Weber
Sulthurn

“I there’s the point”

Es soll Leute geben, die der englischen Sprache, genauer gesagt, der englischen Orthographie so etwas wie Egoismus vorwerfen. Weshalb? Nun, weil das Pronomen “ich” immer gross geschrieben wird: **I**.

Wer so argumentiert, muss aber der älteren schwedischen Sprache bzw. Rechtschreibung Altruismus zuerkennen. Denn da wird das Pronomen der zweiten Person Plural gross geschrieben: **I**. Dazu ein Beispiel:

I ären komne, I skolen gånge; [Ihr seid gekommen, ihr werdet gehen] (Johan Olof Wallin 1779-1839, *Dödens Engel*).

Übrigens entsprechen altschwedisch *vir*, *ir* genau den deutschen Formen *wir*, *ihr*; freilich verloren sie früh ihr *-r*.

If you’ve guessed that small **i** is avoided because it tends to be overlooked among all the other characters, you’re quite right. Let’s imagine a sentence like the following written or printed in this way: “Do you know i am a woman? when i think i must speak.” (Shakespeare, *As You Like It*).

The important thing was to give this pronoun a more conspicuous shape. Capitalising it is just one way. Old Swedish uses **j**, **ij** or **jj**. One example:

Eufemia drötning, thet maghin ij tro,
læt thæssa bokin vända swo
[Queen Eufemia, that you may believe,
had this book translated like this] (epic *Herr Ivan*)

Als Beweis für diese Behauptung kann dienen, dass das schwedische Fürwort **ni**, welches später **I** ersetzte, klein geschrieben wird, weil es nicht mehr so unscheinbar aussieht. Woher stammt aber diese neue Form? Von der engen Verbindung des nachgestellten Pronomens mit dem Verb und nachfolgender Verschiebung der Wortgrenze:

kommen I > *kommen ni*. Ähnlich, ebenfalls in der 2. Person Plural, im Isländischen: *komir þér* > *komir þér* und im Berndeutschen: *chömet ir* > *chömet tir*.

A metamorphosis

But back to **I**. In the 1603 edition (the quarto) of *Hamlet* we read this (very short) monologue of the Prince:

To be, or not to be, I there’s the point,

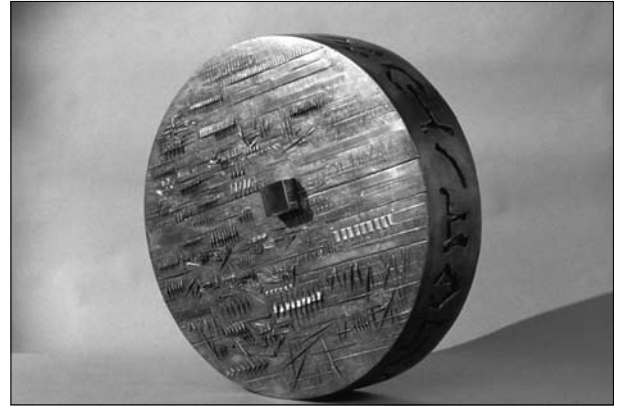
To Die, to sleepe, is that all? I all.

What are we to make of these I’s?

Obviously they don’t function as personal pronouns, they’re used as a formula of assent, just like “yes”. The evolution isn’t clear, but the fact is that French shows a similar phenomenon and that Old English had *niċ* “not I” as a negative formula, which gave even rise to a verb, *niċċan* “to deny”. When the link between personal pronoun and formula of assent was no longer felt, the synonym of “yes” got its own distinctive spelling: *ey*, *ai*, *ay*, now usually *aye*.

L’ancien français a utilisé un système très semblable: *o je* “oui” et *na je* “non”, littéralement “je (dis, etc.) cela” et “je ne (dis, etc.) pas”. Le mot *o* en très ancien français vient du mot latin *hoc* et signifie “cela”, puis “cela est”. Donc le pronom personnel sert simplement à renforcer le sens de “oui”.

Au contraire de l’anglais, la formule n’est pas limitée à la première personne du singulier; on a également *o-nos*, *o-vos*, etc. Mais c’est *o-il* qui est le plus utilisé et qui l’emporte, puisqu’il n’est pas limité à une personne donnée, *il* étant ressenti comme neutre et se référant en conséquence à tout: *o-il*, *oil* “cela est”. Cette forme de l’affirmation est utilisée jusqu’au 15^e siècle, puis elle se transforme en *oui*. Mais on dit



Arnaldo Pomodoro, *Rotativa di Babilonia*.

toujours *langue d'oïl* pour la langue parlée au nord de la Loire (**langue d'oui* sonnerait mal...)

De nos jours, *ouais* est la transcription d'une prononciation relâchée, dialectale. Cependant il existait un autre mot *ouais*, mot que l'on dérive de *oyez*, impératif pluriel du verbe *ouïr*. Il signifierait donc "écoutez" et cette interjection exprimait l'étonnement, la surprise. – Compare English *hear! hear!*, which remains closer to "yes"; it is a way of saying, "Yes, I agree" and is used by politicians in debates.

Les trois aires

La région située au sud de la Loire s'appelle le Languedoc. Là où l'ancien français avait *oïl* etc., l'ancien provençal se contentait de *oc* (sans pronom personnel), du latin *hoc*, utilisé avec le sens de "c'est ainsi".

Et la particule affirmative française *si*, réservée à la réponse à une question négative, nous conduit à une troisième région linguistique, la langue de *si*.

Dante Alighieri (*De vulgari eloquentia*, composé nel 1303/04) è il primo ad aver delimitato in questo modo queste tre regioni linguistiche. Egli costata che le lingue "volgari" (cioè popolari) derivate dal latino utilizzano tre forme diverse per l'affermazione: "nam alii *oc*, alii *oïl*, alii *si* afirmando locuntur" – il francese meridionale, il francese settentrionale e l'italiano.

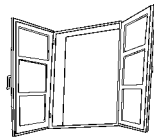
La lingua del *si* comprende l'italiano *si*, lo spagnolo e il catalano *si*, il romancio (vallader) *schì* e il portoghese *sim*. Questo avverbio affermativo non è altro che il discendente del latino *sic* "così". Il latino, che non possedeva parole brevi per "si" e "no", poteva servirsi di *sic est*. Del resto, *così* viene dal latino (*ec*)*cu(m)* *sic* "ecco, così": la stessa espressione ha dato il francese *ainsi*, ma per vie traverse. Per quanto concerne lo spagnolo *así*, ha semplicemente aggiunto il prefisso *a-*, come in *ayer* "ieri".

Invece di *sic est*, i Romani potevano dire anche *ita est*. In *sic* e *ita* incontriamo ancora una volta la nostra amica **I**. In effetti, la radice **i-* è una radice pronominale dimostrativa indoeuropea certamente molto antica (risalente a un'epoca dove la lingua era composta prima di tutto da interiezioni?). Questa radice si ritrova nel pronome dimostrativo latino *is*, *ea*, *id* come pure nell'avverbio dimostrativo *ita*. – *Sic*: la *i-*, francamente troppo corta, è stata rafforzata da un prefisso *s-* e da una particella dimostrativa *-ce*, particella che ritroviamo anche in *ecce* – il moderno *ecco*.

Une quatrième aire

Das Rumänische verwendet *da* aus dem Slawischen. Als vom Rest der Romania getrennte Sprachinsel hat das Rumänische den Einfluss der

(nichtromanischen) Nachbarsprachen erfahren. Das altslawische *da* ist wohl mit der indogermanischen energiegeladenen Partikel identisch, die uns u. a. im griechischen *dê*, *epeidê* "also, denn, doch ja" usw. begegnet, ebenso in *êdê* "nun also" und im lateinischen *denique* "ja sogar". Indogermanisch wird **dô* erschlossen, eine Aufforderungs- und Wunschpartikel. Genau diese Bedeutungen werden im Russischen durch *dawai(te)* bzw. *dai(te)* (+ Futur oder Infinitiv) ausgedrückt. Sie sind heute formal Imperative des Verbs *datj/dawatj* "geben", fungieren aber als Modalpartikeln – womit sich der Kreis schliesst. Denn das im indogermanischen Raum (ausser Germanisch und Keltisch) weitverbreitete Verb, sanskrit *dádâmi*, griechisch *dídômi*, latein *dare* "geben", mit Substantiven wie griechisch *dôsis*, latein *donum* (wovon französisch *donner*) ist bestimmt auf dieser Partikel **dô* aufgebaut. Denn ist nicht *gib!* eine starke Aufforderung? – Und die russische *Datscha* steht auf einem von einem Fürsten geschenkten Grundstück...



Paolo Hägler
Bellinzona

Sur l'enseignement des mathématiques dans une langue 2*

Some of the readers may be taking their mathematics university courses in a foreign language: German, French and/or English. But then they have all chosen to study mathematics. In this article I will describe my experience of teaching mathematics in a secondary school in a language that isn't the students' mother tongue.

1. Introduction

Depuis quelques années se déroulent en Europe des expériences d'enseignement de différentes disciplines dans une langue 2 (L2), dites d'«immersion». L'immersion se caractérise par le fait de ne pas se limiter à un enseignement *de* L2, mais *en* L2 (Gajo L., Serra C., 2000). Si l'on accepte le fait que les interactions entre étudiants¹ et entre étudiants et enseignant favorisent l'apprentissage des mathématiques, on peut envisager l'hypothèse que l'enseignement dans une L2 apporte un avantage supplémentaire. Selon Coste (1994), on peut admettre en général que le travail dans les deux langues favorise l'analyse du savoir et par conséquent l'apprentissage de nouveaux concepts. Par ailleurs, la problématisation de la connaissance est rendue plus immédiate par le recours à la reformulation interlinguistique de décontextualisation et à de successives recontextualisations (Gajo, 1996). En fait, le savoir dans la discipline permettrait de mettre en évidence les besoins linguistiques propres à l'apprentissage de la discipline.

Dans le cas de notre expérience, les étudiants de langue maternelle italienne doivent utiliser le français pendant les leçons de mathématiques. Il s'est avéré, du moins au début, qu'ils pensent en italien et que lorsqu'ils doivent s'adresser à l'enseignant, ils traduisent leurs pensées en français. Dans la communication entre eux, ils retombent dans un premier temps dans l'emploi spontané de la langue maternelle, mais par la suite dans les phrases en italien apparaissent peu à peu des termes en français, en particulier les nouveaux concepts appris en L2. Ensuite, aux mots simples s'ajoutent des fragments d'énoncés

et de plus en plus de phrases entières. Ainsi se constitue un tissu linguistique susceptible d'enrichir l'apprentissage conceptuel des mathématiques. Nous songeons évidemment à l'apprentissage en situation, aux «communautés d'apprentissage» grâce auxquelles les étudiants construisent leur savoir, en se fondant sur le support linguistique. De ce fait, l'utilisation du langage devient centrale et pose quelques problèmes – entre autres d'articulation entre le langage naturel et le langage mathématique (ou métamathématique) – qu'il faut perfectionner ponctuellement. Ces activités qui portent explicitement et sur des problèmes linguistiques et sur des questions disciplinaires (mathématiques) pourraient avantager l'apprentissage: c'est l'hypothèse de la «théorie de la bifocalisation» (Bange, 1991).

Au début, l'attention se porte sur le lexique. Le fait que le français et l'italien soient des langues voisines simplifie cette étape, mais il est également important de rester attentif aux différences entre les deux langues: comme nous le verrons par la suite ce sont justement ces dernières qui aident à mieux comprendre les notions mathématiques.

L'étape suivante concerne les opérations logiques du discours qui sont à la base du raisonnement mathématique. Les étudiants sont obligés de revoir certaines expressions typiquement mathématiques de l'italien, afin de les comparer ensuite avec les expressions françaises correspondantes.

Les élèves apprennent ainsi par exemple que dans l'énoncé d'un théorème apparaît la construction «si... alors...» / «*se... allora...*», alors que les définitions sont généralement exprimées à l'aide du verbe être «...il est...» /

«...è...». Ou bien, ils sont contraints de revoir la signification attribuée en mathématiques aux expressions «au moins», «au plus», respectivement «*almeno*», «*al massimo*».

En conclusion, nous pouvons envisager les hypothèses suivantes:

- l'immersion permet de mettre davantage l'accent sur les processus et les structures linguistiques de haut niveau, plus proches du savoir disciplinaire;
- par rapport à l'enseignement en langue maternelle, l'immersion fournit aux enseignants et aux étudiants de meilleurs instruments pour la construction des connaissances dans la discipline: elle permet en particulier d'éviter des fausses évidences et d'activer des stratégies pour résoudre des problèmes de communication, en favorisant les aspects constructivistes et interactifs de l'apprentissage.

2. Mon expérience à l'École Cantonale de Commerce de Bellinzona

Pour ma première année d'enseignement dans une «*scuola media superiore*» (au Tessin, écoles post-obligatoires débouchant sur une maturité fédérale ou cantonale) j'ai reçu des heures de mathématiques à la Scuola Cantonale di Commercio (SCC) de Bellinzona. Parmi les classes de cette année scolaire 2003/2004 se trouvait la 3^{ème} L. Sa particularité consistait dans le fait qu'il s'agissait d'une classe bilingue, c'est-à-dire une classe qui suivait certaines branches de troisième et de quatrième année (l'école dure 4 ans) dans une langue étrangère, dans ce cas le français. Cette option qui existe à la SCC depuis une dizaine d'années, est offerte aux étudiants qui terminent avec succès leur deuxième année scolaire. Les disciplines enseignées en français sont les sciences, l'histoire, la géographie et l'économie politique pour la troisième année, et à nouveau les sciences et un projet interdisciplinaire touchant

plusieurs matières – l'équivalent du travail de maturité gymnasiale – pour la quatrième année.

Pendant cette année, j'ai eu l'opportunité de mieux connaître le fonctionnement de l'enseignement bilingue, surtout grâce à l'enseignant responsable de la classe, car il s'agissait d'un des collègues engagés dans l'enseignement en français des sciences naturelles. J'ai découvert en particulier que l'école avait régleménté le nombre d'heures d'enseignement – minimal et maximal –, mais non pas les branches. De plus, cette année-là, le nombre d'heures en français touchait le seuil minimal et laissait ainsi de la place pour l'intégration d'une nouvelle discipline en français.

Après quelques mois de mûre réflexion, j'ai décidé de participer à ce projet en proposant les mathématiques comme branche à enseigner en français, afin d'enrichir l'offre du cours bilingue et pour favoriser ainsi encore davantage les étudiants qui suivraient par la suite des cours universitaires en français. Par ailleurs je suis persuadé que les mathématiques se prêtent à ce type d'expérience, puisque les symboles mathématiques sont très semblables, à quelques exceptions près, d'une langue à l'autre². Avant d'accepter ma requête, le directeur a exigé que je lui fournisse une liste des termes mathématiques utilisés pendant les quatre années de la SCC avec traduction en français, afin de se rendre compte si les nouveaux termes à apprendre (c'est-à-dire ceux qui ne présentent aucune similarité avec l'italien) étaient ou non trop nombreux. Cette liste a été enrichie pendant les deux dernières années et elle contient désormais 147 termes très semblables (par exemple *décimal*, *limite*, *permutation* traduits par *decimale*, *limite*, *permutazione* en italien), 48 peu semblables (par exemple *impair*, *événement*, *suite* qui se traduisent en italien par *dispari*, *evento*, *successione*) et 19 totalement différents (par exemple *arrangement*, *carré*, *sommet* traduits en italien par

disposizione, *quadrato*, *vertice*). Je distribue cette liste (systématiquement mise à jour) chaque début d'année scolaire aux étudiants des classes bilingues, pour qu'ils puissent chercher les mots qu'ils ne connaissent pas et se familiariser avec les termes mathématiques de la langue française.

Ces quelques mois de réflexion m'ont permis de m'interroger sur mon rapport à la langue française (qui n'est pas ma langue maternelle mais qui a été la langue de mes études universitaires pendant 4 ans et demi passées à Lausanne, ainsi qu'une langue de travail durant une brève période d'un an et demi à Fribourg). Par la même occasion, j'ai eu la possibilité de discuter avec les enseignants déjà engagés dans cette activité, ainsi qu'avec les enseignants de français chargés de suivre ces classes: en effet, en troisième et quatrième SCC, les étudiants n'ont plus de cours obligatoires de français, mais ces classes bénéficient d'une heure d'appui avec un professeur de français pour aider ceux qui ont des difficultés linguistiques en français. J'ai également eu la possibilité gracieusement mise à disposition par mes collègues d'assister à quelques leçons de sciences en français.

Ainsi, j'ai commencé l'enseignement des mathématiques en français en 2004/2005 avec la 3^{ème} L. Durant le mois d'août, j'avais déjà traduit presque tout le matériel (cours, exercices et solutions) utilisé l'année précédente pour les troisièmes, en apportant des modifications pas nécessairement dictées par l'enseignement en français, mais plutôt par soucis didactiques. La traduction intégrale est exigée par contrat pour l'enseignement bilingue, qui prévoit d'utiliser la langue française dès la première heure de cours avec la classe, jusqu'à l'examen de maturité à la fin de la quatrième, en passant évidemment par les différents travaux écrits, les sorties scolaires, etc.

Parmi les premiers effets les plus intéressants que j'ai pu noter dans le cadre

de cette expérience, je mentionnerais certainement le niveau atteint par les étudiants dans la communication en français après la deuxième année de SCC. Il faut ici préciser que pour pouvoir accéder au cours bilingue (vu que le nombre d'étudiants admis est limité entre 18 et 21) on utilise des critères d'admission, tels que la note minimale de 4,5 en français à la fin de la deuxième année (au Tessin la note maximale est fixée à 6, tandis que la suffisance à 4). Un de mes défaut est de parler assez rapidement et comme le français est une langue qui ne me pose aucune difficulté à l'oral, mon débit est le même qu'en italien. Si ce rythme provoque des difficultés marginales aux étudiants qui suivent mes leçons en langue maternelle (ou au moins dans leur langue de communication), ce rythme n'est pas soutenable (surtout pendant les 3-4 premiers mois) pour les étudiants qui suivent mes leçons en français. Ainsi j'ai dû ralentir mon rythme d'élocution pendant les premiers mois de la troisième année, afin de permettre aux étudiants de réussir à se concentrer sur mes mots (et vraisemblablement à les traduire en même temps en italien, puisqu'il leur faut quelques mois avant d'automatiser le processus de compréhension à partir d'une expression orale dans une langue étrangère).

Un autre obstacle à surmonter, particulièrement lié à l'enseignement cette fois-ci, a été ma difficulté initiale à trouver différentes manières pour exprimer un même concept en français. Les enseignants savent très bien que tous les élèves ne sont pas égaux, et que parfois des explications claires pour certains élèves ne le sont pas pour d'autres, peut-être à cause d'un différent niveau de langue, de quelques notions sous-tendues que certains élèves reconnaissent tout de suite et d'autre pas, de lacunes au niveau des concepts appris, etc. De ce fait, chaque enseignant est censé recourir à différentes périphrases (écrites aussi, mais

surtout orales) pour expliquer la même notion. Si ceci à l'air d'être un simple jeu de mots dans la langue maternelle, en L2 cet exercice peut se révéler un peu plus compliqué, puisqu'on a tendance en langue étrangère à privilégier et utiliser plus fréquemment une structure linguistique déjà assimilée. Mais la structure choisie par l'enseignant n'est pas nécessairement celle que les étudiants préfèrent. Afin de faciliter leur compréhension, l'enseignant doit s'efforcer d'utiliser des synonymes ou des périphrases pour illustrer les mêmes notions.

Sur le plan linguistique, après la compréhension orale des étudiants, la compréhension écrite est le deuxième aspect important dont il faut tenir compte. En général en L1, beaucoup d'élèves, peut-être par paresse, cherchent dans les consignes des mots-clés qui de temps en temps se révèlent utiles pour comprendre le problème, mais qui parfois détournent complètement de la question. Or, dans les classes bilingues que j'ai eues je n'ai jamais rencontré ce type de réaction face aux consignes. Au contraire, tous les élèves de ces classes se sont toujours efforcés de lire entièrement les textes donnés, sans essayer d'en simplifier le contenu par le biais de mots-clés. Je ne saurais dire si ce phénomène est dû au fait qu'il s'agit d'élèves "choisis", ou bien au fait que, se retrouvant face à un texte écrit en L2, ils n'ont pas encore les automatismes ou la conviction de réussir à comprendre un texte en le lisant superficiellement. En fait, ceci m'a permis de vérifier leur bonne compréhension écrite déjà après la fin de leur deuxième année de SCC. Dans ce domaine, leurs difficultés n'étaient pas dues aux termes ou aux expressions techniques (qu'ils ont facilement assimilés en partie grâce au contexte des phrases, en partie grâce au vocabulaire technique en leur possession depuis le début de l'année), mais à des mots ou des expressions françaises différentes de l'italien et qu'on ne pouvait

pas comprendre à partir du contexte, comme par exemple «crèche», «dresser», «mijoter», «ragot» etc (en italien, respectivement : *presepe*, *redigere*, *tramare*, *pettegolezzo*). Lorsque les étudiants rencontrent un terme qu'ils ne comprennent pas, ma première tentative consiste à rechercher une explication en français, mais dans le cas où cela ne fonctionne pas et que des doutes subsistent, puisqu'il s'agit simplement d'enrichir le vocabulaire linguistique (et pas technique), les étudiants peuvent chercher le mot dans le dictionnaire (un dictionnaire français/français et un vocabulaire français/italien se trouvent toujours sur mon bureau), ou je leur en donne directement la traduction. Dans le cas où l'un de ces termes est présent dans un travail écrit (ou dans l'examen de maturité), puisque les étudiants n'ont pas le droit d'amener leur dictionnaire, et pour éviter que tous aillent chercher les mêmes mots, j'écris directement les termes et leur traduction (celle qui est déterminée par le contexte, s'il en existe plusieurs) au tableau noir.

Passons maintenant aux productions des élèves, en commençant par celles qui relèvent de l'oral. Durant le pre-



Alberto Giacometti, *Tre uomini che camminano*.

mier mois, peu d'élèves ont eu le courage de s'exprimer en français devant toute la classe, mais ceux qui l'ont fait ont montré des bonnes connaissances de langue, et les difficultés se limitent uniquement à l'utilisation de termes techniques. Toutefois, si la compréhension ne pose aucune difficulté, on note pour l'expression l'influence d'interférences. Ainsi assez souvent, les étudiants utilisent des mots ou des expressions comme «radice quadrée», «deux pour trois», etc (en italien on dit *radice quadrata* pour «racine carrée» et *due per tre* pour «deux fois trois»). Hormis les étudiants très timides qui ne parlent presque jamais, les autres ont besoin de quelques mois pour s'approprier les termes corrects à l'oral. Pour éviter de décourager tout de suite les élèves qui osent s'exprimer, je leur fais remarquer uniquement les fautes après qu'ils aient terminé leur phrase, et, s'il y a plusieurs fautes, je me limite aux plus importantes.

L'expression écrite des élèves reste secondaire dans l'enseignement des mathématiques et est à ce titre difficile à observer. En effet, les textes produits vont rarement au-delà de petits énoncés du type «*Sylvie a besoin de 3 jours*», «*Marc fait 1 mètre 82*», etc. Toutefois, même dans ces brèves phrases, on rencontre des fautes d'accord, d'orthographe et autres; la présence de ces erreurs a été également remarquée dans les examens de maturité. Une anecdote recueillie par un collègue nous permet d'en trouver l'explication. L'enseignant était en train d'observer une élève qui tapait un texte en français à l'ordinateur, contenant de nombreuses erreurs. Ne pouvant se retenir, il le lui a fait remarquer. L'élève lui a répondu de ne pas s'en préoccuper, puisque, pendant la rédaction, elle s'occupait du contenu, et que durant la relecture, elle mettrait l'accent sur la forme. Ainsi même en mathématiques, où peu de phrases sont produites, l'attention est à ce point portée sur le contenu que l'on note un manque de soin accordé

à la forme lors de la relecture. Afin de remédier à ce problème, les enseignants se sont mis d'accord pour signaler (et éventuellement corriger) les fautes relatives à la discipline en utilisant la couleur rouge, tandis qu'on emploie le vert pour noter les erreurs de français, dont on ne tient évidemment pas compte lors de l'évaluation. Le soin de la correction est laissé aux étudiants, qui peuvent éventuellement faire appel à l'enseignant de français assigné à la classe.

A partir de cette expérience, nous pouvons affirmer que les élèves bénéficient d'un certain nombre d'avantages. A la fin de la quatrième année, parfois même avant, certains élèves pensent, raisonnent et calculent en français pendant les heures de mathématiques, tandis qu'à l'opposé, d'autres élèves continuent à considérer le fait de discuter avec les camarades de classe en français comme un effort excessif, et ils font appel à l'italien. Il est évident que le français des élèves n'est pas parfait: il s'agit d'une sorte de jargon truffé d'italianismes, mais, d'après ceux d'entre eux qui ont déjà terminé cette expérience il y a quelques années, ces interférences disparaissent rapidement au cours de leurs études universitaires en français; la plupart des étudiants sont d'ailleurs convaincus que l'expérience bilingue à la SCC les a beaucoup aidés à mieux suivre les cours universitaires en français et à en profiter dès le début. Cette expérience a été, et continue à être, très enrichissante pour moi, et elle m'a permis d'améliorer mon français. J'aimerais ici remercier ma collègue de français Anne Rigolini, qui ne s'est pas limitée à venir me voir une fois en classe, mais qui a corrigé toutes les feuilles que j'ai ensuite données en classe.

Depuis 2005/2006, la SCC offre aussi la possibilité de suivre un cours bilingue où des leçons dans différentes disciplines, dont les mathématiques, sont données en langue allemande.

Bien que ces expériences aient des résultats très positifs, il est dommage de constater que l'enseignement bilingue ne soit proposé dans aucun lycée tessinois.

Bibliographie

- Bange, P. (1991). Séquences acquisitionnelles en communication exolingue. In Russier C., Stoffel H. & Véronique D. *Intéactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Coste D. (1994). L'enseignement bilingue dans tous ses états. *Études de linguistique appliquée* 96, 9-2.
- Gajo L. & Serra C. (2000). Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue: l'exemple des mathématiques, Enseignement bilingue et apprentissage des mathématiques. *Études de linguistique appliquée* 120, 498-508.
- Gajo L. (1996). Décontextualisation et recontextualisation dans l'apprentissage scolaire et non scolaire d'une langue seconde. *Revue de phonétique appliquée* 121, 311-324.

Notes

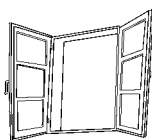
* Cet article est paru pour la première fois en italien dans le «*Bollettino dei docenti di matematica*» numéro 53 en décembre 2006.

¹ Afin d'alléger la lecture du texte, on utilise dans cet article le masculin pour les deux formes féminin/masculin.

² Par exemple, *arrangement*, indiqué par les francophones avec A, en italien est *disposizione* indiqué avec D; on a décidé de garder la lettre D en français afin de maintenir une formalisation commune dans toutes les classes de maturité en vue de l'examen écrit.

Paolo Hägler

Enseignant de mathématiques auprès de la Scuola Cantonale di Commercio (SCC) de Bellinzona.



Jean-Pierre Jenny
Basel

«... sul cipresso il fiore del pescio»

Come portare felicemente in porto una filastrocca di Gianni Rodari

... das raffinierte Tier
tats um des Reimes willen.¹

Stark pointierte, hoch strukturierte Texte – dazu gehören Gedichte, Schnabelwitzer, Lieder, Sprichwörter, Anekdoten, Witze – sind für die Behandlung im Fremdsprachenunterricht häufig störungsanfällig. Am Beispiel von G. Rodaris ‚Filastrocche‘ werden Wege methodisch-didaktischer Sorgfalt aufgezeigt, die der Gattung auch im Fremdsprachenunterricht auf der SEK II zum Erfolg verhelfen dürften. – Die Filastrocca Capodanno wird auf dem Umweg über andere Textbeispiele erarbeitet: A Pisa mit dem schiefen Turm ist touristisch populär; die berühmte Filastrocca Che cosa ci vuole mit ihrer paradoxen Pointe, wonach Tische aus Blüten herstellbar seien; in C’era una volta versuchen die Lernenden sich sprachschöpferisch am spielerischen Genre. Capodanno erweist die luftigen Gaukeleien der Gattung zum Tiefsinn fähig. – Seitens der Lehrperson messen die Überlegungen einer sorgfältigen Wortschatzarbeit grosse, weil Atmosphäre schaffende Bedeutung bei, während seitens der Lernenden der Eigenaktivierung grosse Beachtung geschenkt wird.

Natale e le festività in genere hanno lasciato numerose tracce nel *genre* popolare della filastrocca² e per conseguenza offrono l’occasione per far conoscere a chi studia l’italiano come lingua straniera questo *divertissement* poetico. Più che altrove in Italia questo tipo di testo, privo di elevate pretese letterarie ma non di meno grazioso, gode di grande simpatia. La filastrocca attinge la sua vitalità dalla sua vicinanza alla canzoncina per bambini, la canzone d’autore e altre forme dette ‘minori’; inoltre essendo ancorata nel ciclo delle festività e nei rituali dell’anno, nel percorso della giornata e in situazioni tipiche della vita umana, essa conserva la sua longevità al di là delle mode e dei *trend* letterari. – Gianni Rodari (1920-1980) ha conferito nuova vita a questo genere poetico, arricchendolo di contenuti pedagogici moderni. Le sue filastrocche sono piccole chicche preziose che, scaturite dal mondo della fantasia, si condensano in forme poetiche elaborate con precisione. Come in un caleidoscopio, il grande e il piccolo, il comico e il terribile si congiungono e ricongiungono in nuovi e inaspettati capricci verbali. I versi di Gianni Rodari s’incontrano senz’altro nelle classi elementari italiane; ma da diversi decenni hanno pure trovato il loro posto nei libri di testo usati nell’insegnamento dell’italiano come lingua straniera.

Si parla poco e malvolentieri del fatto che – soprattutto a livello di scuola media superiore, cioè di studenti giovani – errate valutazioni metodico-didattiche comportano l’insuccesso, a dir poco, scontato dello svolgimento

di questo tipo di testi brevi. I motivi più evidenti sono:

- Arguzie, facezie, battute, barzellette, poesie, ecc. sono forme testuali sovrastrutturate. La ridondanza contestuale che nell’insegnamento di una lingua straniera solitamente facilita la comprensione di un determinato testo, in questo caso minaccia di rovinarne la peculiarità. Perciò il processo di comprensione di tali forme concentrate si fa più difficile che non per altri testi più lunghi.
- Il piacere estetico per le ghiottonerie di questi *petits riens* linguistici non è trasferibile 1 : 1 dall’insegnante allo studente.
- Data la forma concisa delle filastrocche, le attività di *follow-up* e di pre-lettura, intese come aiuto alla comprensione, vanno limitate ad un minimo necessario. Dall’altro lato, quanto meno lo studente viene coinvolto produttivamente nell’elaborazione del testo, tanto più viene compromesso il successo didattico. Tuttavia, tramite un’abile anticipazione del lessico si possono, se non eliminare, perlomeno ridurre queste particolari difficoltà.

Dunque: Quanto più fragile il testo che si vuole presentare, tanto più accurato e consapevole dovrà essere la scelta dei procedimenti didattici per garantirne la buona riuscita e condurre in porto il valore estetico di una filastrocca. Il percorso non è privo di scogli.

In seguito proporremo l’esame della filastrocca *Capodanno* di Gianni Rodari. Non si tratterà di un’analisi

letteraria ma di suggerimenti di un possibile svolgimento didattico – sperimentato dall’autore di queste righe in classi di diciassetenni, terzo anno d’italiano (A2 – B1) nella Svizzera tedesca – che tenga conto delle difficoltà accennate sopra. La tematica di Capodanno raccomanda di farlo nelle ultime lezioni prima delle vacanze natalizie o nelle prime lezioni dell’anno nuovo³. Le strategie didattiche descritte si potranno utilizzare per intero, ma se ne potrà pure operare una scelta di singoli elementi; in ogni caso l’avvicinamento degli studenti ai testi primari avverrà attraverso fasi successive. La pianificazione delle lezioni concrete dipenderà dal tempo disponibile, dal tipo di corso e dal livello di studio dei corsisti. È vero che i percorsi qui presentati possono dare l’impressione di un esagerato procedimento sofisticato o addirittura fuorviante; tuttavia formano un’ottima base per attivare gli studenti e coinvolgerli in maniera produttiva nel processo della lezione. Ne deriva l’indispensabile intensità dell’attenzione e della tensione creativa che alla fine permetterà di recepire praticamente senza necessità di commento il testo *Capodanno* su cui si fa rotta.

Capodanno (Rodari, 1960: 103)⁴

Filastrocca di Capodanno

Fammi gli auguri per tutto l’anno:

voglio un gennaio col sole d’aprile,

un luglio fresco, un marzo gentile,

voglio un giorno senza sera,

voglio un mare senza bufera,

voglio un pane sempre fresco,

sul cipresso il fiore del pesco,

che siano amici il gatto e il cane,

che diano latte le fontane.

Se voglio troppo non darmi niente,
dammi una faccia allegra solamente.

Prima tappa: sosta a Pisa

Con *A Pisa* gli studenti si avvicinano al genere della filastrocca lavorando su un’attrazione turistica ben conosciuta. Per l’insegnante questo approccio comporta minuziose preparazioni didattiche. Per il momento il testo non va ancora distribuito agli studenti. Lo riportiamo per i lettori:

A Pisa (Rodari, 1960: 168)

A Pisa c’è una torre
pendente.

Sul prato c’è sempre

un sacco di gente

ad aspettare

che venga giù.

- Allora, caschi?

[SOLUZIONE] ?

SOLUZIONE: Ma casca un po’ tu!

Prima della distribuzione del testo per forza andranno svolte le attività della pre-lettura descritta in seguito (v. ‘Occhio al lessico’). Solo dopo quest’attività si consegnerà il testo e si inviteranno gli studenti a trovarci una chiusa (una o più righe). Ad ogni modo il docente accoglierà tutte le proposte positivamente a titolo d’incredulamento.

Introduzione al contenuto e al lessico

Attraverso la seguente attività di pre-lettura (o più giustamente anche di pre-ascolto) gli studenti prenderanno dimestichezza col contenuto e con il lessico tramite una breve presentazione da parte del docente. Quest’attività ora-

le è guidata dall’insegnante che, sia in forma monologica che dialogando con gli studenti, presenta o riattiva alcuni vocaboli probabilmente difficili. Farà vedere un’illustrazione della famosa torre (fotocopia per ogni partecipante, lucido, lavagna o beamer). Gli elementi del dialogo sul contenuto canalizzano l’attenzione sul lessico.

L’introduzione preliminare al tema del testo non avviene mediante una lista astratta di vocaboli, bensì in maniera *dialogico-narrativa*:

„La torre di Pisa è un monumento molto famoso. Forse alcuni di voi l’hanno già vista. (Chi l’ha vista? Con domande immediate come: Ci sei salito? Con chi l’hai visitata? Hai dovuto aspettare molto per poterci salire? Quanto è costato l’ingresso? ecc.) La Torre Pendente o Torre di Pisa è stata chiusa alle visite varie volte per lavori di restauro per stabilizzarla. Il problema era che per anni lo stupendo monumento rischiava di cascare – di crollare ... cadere ... avrebbe potuto cascare. Così un sacco di turisti, cioè molti visitatori e turisti, venivano a Pisa per vedere la famosa torre pendente prima che caschi o cada.“

In questo testo tutti gli item lessicali (vedi ‘Occhio al lessico’) vanno inseriti *en passant* e con intensa ridondanza. In realtà il testo può risultare molto più lungo di quanto indicato qui.

Percepire il testo

Una possibilità può essere che il docente detti lentamente *A Pisa*, riga per

Occhio al lessico⁵

- | | |
|---------------------|---|
| • la torre | <i>p.es. la torre di Eiffel a Parigi</i> |
| • la torre pendente | <i>la torre di Pisa; pende, non è verticale al 100%</i> (spiegazione accompagnata gestualmente) |
| • il prato | <i>è verde, l’erba, i fiori, fare un picknick sull’erba ecc.</i> |
| • un sacco di ... | <i>sinonimo di molto; un sacco di soldi, di turisti, di macchine</i> |
| • cascare | <i>sinonimo di ‘cadere’, non trovarsi più in posizione verticale (ev. con dimostrazione gestuale)</i> |

riga. Il dettato, diversamente dalla fotocopia consegnata bell'è pronta, offre il doppio vantaggio del rallentamento ricettivo e della ripetizione di singoli frammenti testuali, e in più permette di introdurre *en passant* certi elementi del metalinguaggio della poesia (verso, strofa, rima, chiusa). Gli studenti scrivono nel quaderno le prime sette righe del testo e il docente accenna al fatto che manca l'ultima riga, cioè la battuta finale. Poi, a due a due, gli studenti sono invitati a formulare delle ipotesi su come potrebbe essere l'ultimo verso. In seguito queste proposte si presentano in classe, dopodiché il docente comunica l'effettiva soluzione (riga 8).

Giocare con la forma linguistico-motoria e con la grafica del testo

I tre tipi di suggerimenti intorno alla prosodia della forma poetica si adoperano senz'altro a qualsiasi testo poetico; perciò, nel corso di questa rassegna selettiva di filastrocche, faremo a meno di ripeterli in altra sede.

- Si invitano gli studenti a cogliere gli elementi prosodici del testo mediante delle domande guida: *È una poesia? Ci sono le caratteristiche tipiche per un testo poetico, come p.es. delle rime e altro?* Risultato: le rime (*pendente-gente*, 2-4; *giù-tu*, 6-8); i versi (lunghezza più o meno costante delle righe). Ora, per dare rilievo al carattere dilettevole e giocoso del testo, è arrivato il momento di far leggere il testo ad alta voce (a due a due); si consiglia agli studenti di farlo recitando con voce monotona, come una cantilena e a modo dei cantastorie. Altri suggerimenti:
 - recitare ogni verso con una stessa durata di tempo
 - accentuare esageratamente le rime
 - variare la rapidità della recita, p. es. lento-veloce, inizio lento-accelerando, inizio veloce-rallentando
- Effettuare una ristrutturazione del testo diversa dalla sua forma tipografica, riducendolo per esempio

a quattro versi; sarà diverso anche l'effetto della lettura:

A Pisa c'è una torre pendente.

Sul prato c'è sempre un sacco di gente ad aspettare che venga giù.

- Allora, caschi? – Ma casca un po' tu!

Risultato: rispetto a questa variante molto più piatta, il testo originale si rivela, con il fracasso dei suoi versi brevi e birichineschi, come uno scherzo impertinente e diventa doppiamente spassoso leggere ad alta voce il testo originale, con un'esagerata posa retorico-burlesca.

- Diverse possibilità di recita in coro: con gruppi che amano il rischio dello sperimentare è possibile la recita in forma di canone, rispettivamente la distribuzione di frammenti diversi di testo su più voci o gruppi di voci. Naturalmente questo esercizio richiede l'abilità nella modulazione della voce che farà risaltare certe sillabe, certe parole o certi versi scandendoli tra un *ppp* e un *fff*.

Seconda tappa: ripida ascesa verso la battuta e il paradosso

Che cosa ci vuole (Rodari, 1960 149)

Per fare un tavolo
ci vuole il legno,
per fare il legno
ci vuole l'albero,
per fare l'albero
ci vuole il seme,
per fare il seme
ci vuole il frutto,
per fare il frutto
ci vuole il fiore:
per fare un tavolo
ci vuole il fiore.

Nell'ormai lontano 1974 Sergio Endrigo⁶ mise in musica questa filastrocca nota tuttora a molti italiani. Gli studenti non conoscono ancora il testo. Come punto di partenza di un possibile svolgimento il docente comunica loro la sola battuta finale, che comporta il

paradosso delle righe 11 e 12 con il suo potenziale di confusione e sicuramente incomprensibile, cioè che i tavoli si fanno con i fiori:

**per fare un tavolo
ci vuole il fiore.**

Per il successo della lezione è un buon segno se questo paradosso riesce a suscitare confusione non solo, ma forse anche la discussione tra corsisti e docente. Intanto ci avviciniamo comunque alla soluzione del paradosso. Faremo scoprire gradualmente agli studenti la quintessenza del paradosso, percorrendo un verso dopo l'altro. Saranno loro a ricomporre le parti del testo come un puzzle:

**Per fare un tavolo
ci vuole il legno,**

per fare l'albero
per fare il seme
ci vuole l'albero
ci vuole il seme
per fare il frutto
per fare il legno
ci vuole il frutto
ci vuole il fiore

**per fare un tavolo
ci vuole il fiore.**

Come nel caso della filastrocca precedente anche per il presente puzzle è necessario dedicare la dovuta attenzione al vocabolario prima di distribuire il testo. Lo si fa tramite la solita attività:

Occhio al lessico

- il legno l'insegnante mostra oggetti di legno e di altri materiali presenti nell'aula e ne parla (ev. invitare a fare altri esempi)
 - il seme è *piccolissimo, ma ne può nascere qualcosa* (per es. mostrare i semi di una mela tagliata in due)
 - il fiore *la rosa è un fiore; ma ci sono anche fiori di alberi, di erbe e di altre piante come p.es. la magnolia, il castagno, il rosmarino, ecc.* (questo vocabolo e i suoi significati – ted. Blume + Blüte – riappariranno nel testo finale di *Capodanno*)
-

Terza tappa: sguardo alla creatività e all'inventiva

Da parte degli studenti le seguenti attività non presuppongono tanto fantasia e talento immaginativo quanto più una certa *disponibilità* a lasciarsi coinvolgere in attività linguistiche di carattere ludico – impresa non sempre facile con adolescenti. La cura di una fiduciosa atmosfera lavorativa e un repertorio di strategie didattiche ben sviluppato sono presupposti imprescindibili per il successo di attività del genere.

C'era una volta (Rodari, 1960: 161)

C'era una volta un gatto che andava nel Canada, e questa è la metà.

Portava un cartocchetto di pane col prosciutto, [SOLUZIONE] ?

SOLUZIONE: e questo è tutto.

Occhio al lessico

- il cartocchetto
 - il gatto
 - il Canada
 - la metà
 - il prosciutto
-

Consigliamo di procedere come segue:

- Scoprire la soluzione tramite una lettura suggestivamente calcata delle rime nei versi 2-3 e 5-6.
- Gli studenti, in gruppi di due o tre, inventano un testo simile secondo il modello di *C'era una volta* (per domande inerenti al lessico usare il dizionario o chiedere l'aiuto dell'insegnante). Naturalmente si offre l'occasione di lavorare con un rimario.

Come suggerimento, ecco le seguenti proposte:

- C'era una volta un elefante / cane / albero / pezzo di zucchero ...
- C'era una volta un gatto che andava in Francia / a Milano / a casa / in campagna / a letto ...

Un accenno al rapporto semantico tra la fine dei versi 3 e 6 (*metà – tutto*) stimola studenti particolarmente svegli a creare testi ricchi di fantasia.

Avanti tutta! ... verso il traguardo di Capodanno

Anche a questo punto sarà di rigore l'accurata pre-lettura in base al lessico. Per poter ottenere una ricezione del testo senza commento o quasi, non nuocerà menzionare e riattivare parole di cui in fondo si potrebbe già pretendere la padronanza.

La proposta che segue, serve a mettere in evidenza la formulazione concreta di una tale *pre-lettura*⁷. Di nuovo questa si distingue per un alto grado di ridondanza. Le parole sottolineate e in grassetto vengono scritte alla lavagna, su flip-chart e via dicendo.

„Vifarò conoscere un testo che parla di una festa nel corso dell'anno. Si tratta del primo giorno dell'anno nuovo, dunque del 1° gennaio. In Italia questo giorno si chiama Capodanno (parlare di altre feste nel ciclo dell'anno, farne i nomi dei mesi o indicare le date in cui hanno luogo).



Eduardo Chillida, Lugar de encuentros.

In molti paesi, non solo in Italia, gli abitanti si fanno gli auguri dicendo p.es. 'Bonne Année', 'Viel Glück zum Neuen Jahr' ecc. In Italia si dice semplicemente 'Buon Anno!'. Ecco, dire Buon Anno è un esempio per fare gli auguri.

Nel testo si parla di bufera. La bufera è un vento fortissimo che può essere pericoloso quando ci si trova sul mare. Talvolta è così forte che rompe gli alberi, com'era stato il caso il 26 dicembre 1999 con il famoso uragano 'Lothar' (meglio ancora parlare di un evento più attuale conosciuto dal gruppo degli apprendenti dai mass-media).

Adesso conoscete molti elementi importanti del testo che vi sto per presentare: **Capodanno – fare gli auguri – la bufera**. Restano ancora i nomi di due alberi, cioè il cipresso (l'insegnante schizza un cipresso sulla lavagna, parla di cimitero, tombe, morti) e il pesco (,Pfirsichbaum').

Nel nostro testo fiore non ha il significato di un fiore come la rosa o il tulipano, ma si tratta dei fiori che crescono sugli alberi e da cui vengono i frutti come la mela, la pesca, l'arancia.

Per finire vi devo ancora parlare di fontana: è una cosa che si trova spesso su una piazza e ne viene fuori acqua, l'acqua che possiamo

bere quando abbiamo sete (appoggio possibile tramite schizzo alla lavagna).

Ricordiamo dunque: **Capodanno – la bufera – fare gli auguri – il cipresso – il pesco – il fiore – la fontana**. Eccovi il testo che ci parla di auguri in una maniera speciale che voi troverete da soli:

Capodanno (Rodari, 1960: 103)

Filastrocca di Capodanno

fammi gli auguri per tutto l'anno:

voglio un gennaio col sole d'aprile,
un luglio fresco, un marzo⁸ gentile,

voglio un giorno senza sera,
voglio un mare senza bufera,

voglio un pane sempre fresco,
sul cipresso il fiore del pesco,

che siano amici il gatto e il cane,
che diano latte le fontane.

Se voglio troppo non darmi niente,
dammi una faccia allegra solamente.

Una proposta per lo svolgimento di *Capodanno* nell'insegnamento dell'italiano L2 chiuderà le tappe di questo percorso didattico verso le delizie linguistiche che sono le filastrocche:

1. L'insegnante legge il testo alla classe.
2. I partecipanti, a due a due, vengono invitati a leggere il testo ad alta voce, l'uno all'altro.
3. Con la domanda guida *Chi fa gli auguri a chi?* il docente controlla la comprensione globale.
4. Gli studenti vengono sollecitati a inventare altri auguri per l'anno nuovo (*Chi di voi saprebbe / A chi di voi viene in mente un altro augurio?*).
5. "sul cipresso il fiore del pesco" (verso 8): *Credete che l'autore avrebbe potuto scegliere alberi e frutti diversi per questo verso, p.es. "Sull'arancio il fiore del melo"? Motivate le vostre risposte.*

L'ultima domanda sfiora il mistero della poetica di Gianni Rodari: pari a forze linguistiche magnetiche, le sue rime attirano contenuti che, volutamente e artisticamente, distorcono il messaggio, lo spingono verso l'assurdo o si condensano in un gioco capriccioso, il che corrisponde senz'altro anche alla natura di queste miniature poetiche. Tuttavia, in *Capodanno* la rima e il gioco di parole nel verso 8 esprimono un messaggio più profondo (anche questo è caratteristico del genere); e cioè, che sono appunto l'innata sensibilità estetica e la capacità ludica che mettono fuori gioco la morte. L'acrobazia delle parole non si trova mai ridotta a mere scaramucce verbali prive di senso. Se da un lato i testi sono concrete creazioni poetiche capaci di incantarci con la loro melodia e la loro volubile ludicità, dall'altro ci affascinano per la loro capacità di comunicarci in maniera giocosa verità profonde, per così dire la categoria peso mosca della metafisica. O con la semplice immagine del testo: come in un gioco di prestigio, un fiore di pesco riesce a rasserenare il verde scuro del cipresso carico di ombre sepolcrali.

Note

¹ Ch. Morgenstern, *Das aesthetische Wiesel* (v. Bibl.)

² Filastrocca: dt. *Kindervers*; fr. *comptine*; engl. *children's verse*. – In Italia e nelle regioni svizzere di lingua italiana, l'impiego di questo genere popolare non si limita al livello della scuola materna e della scuola elementare. Con le sue filastrocche, Rodari ha in mente anche allievi della scuola media. Ma i testi si adoperano benissimo anche nelle lezioni d'italiano L2 fin nelle classi di maturità e nell'insegnamento ad adulti. – L'arte del versificare gode di larga diffusione non solo come genere anonimo popolare, come p. es. sul modello inglese dei limerick, bensì ha trovato accesso anche nelle opere letterarie di scrittori famosi (p.es. Ch. Morgenstern, J. Prévert).

³ Proposta: distribuire su tre lezioni prima di Natale i tre testi introduttivi (*A Pisa*, *Che cosa ci vuole* e *C'era una volta*) tramite i quali il gruppo dei discenti viene familiarizzato con il genere della filastrocca. – Questa proposta rinuncia volutamente a indicazioni concrete di tempo per lo svolgimento, poiché esso dipen-

derebbe sempre dal livello delle conoscenze e delle competenze nella L2 e dal numero delle lezioni a disposizione.

⁴ Gianni Rodari, *Filastrocche in cielo e per terra* (v. Bibliografia); in questa raccolta si trovano tutti i testi esaminati nel presente saggio:

- *Capodanno* (da: *Il mago di Natale*, p.103)
- *A Pisa* (da: *Le filastrocche del cavallo parlante*, p.168)
- *Che cosa ci vuole* (da: *Storie nuove*, p.149)
- *C'era una volta* (da: *Le filastrocche del cavallo parlante*, p.161)

⁵ La documentazione del lavoro sul lessico si presta come strategia integrativa secondo i principi del *lexical approach*, e ha come obiettivo il consolidamento dei risultati:

1. incremento lessicale, ripresa e consolidamento di unità lessicali già integrate;
2. verifica della comprensione (cfr. Bleyhl, 1995 e Lewis, 1993).

⁶ P. es. in: Naddeo/Trama (2000: 7 ss.); purtroppo gli spunti didattici di questa raccolta di canzoni sono indirizzati troppo spesso verso esercizi formali grammaticali e non di rado perdono l'occasione di avviare lo studente verso una comprensione più approfondita sia della tematica che della messa in musica. La raccolta è tuttavia informativa e grazie al CD accluso è indicata per l'uso scolastico.

⁷ *pre-lettura* cfr. p.es. Mezzadri (2003: 145-146).

⁸ Se parlare o meno delle differenze interculturali legate al clima dei mesi (area mediterranea: marzo pazzo corrisponde al tempo d'aprile a nord delle Alpi), dipende dal livello di conoscenze del gruppo di studenti.

Bibliografia

- Bleyhl, W. (1995): Nicht Grammatik, sondern Sprache. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 3/95.
- Lewis, M. (1993): *The lexical approach. The state of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Mezzadri, M. (2003): *I ferri del mestiere*. Perugia: Guerra.
- Morgenstern, Ch. (?1979): *Alle Galgenlieder*. Frankfurt a.M.: Insel Taschenbuch 6.
- Naddeo, C.M. & Trama, G. (2000): *Canta che ti passa. Imparare l'italiano con le canzoni*. Firenze: Alma Certosa.
- Rodari, G. (1960): *Filastrocche in cielo e per terra*. Torino: Einaudi.

Jean-Pierre Jenny

insegna italiano e tedesco al Liceo Leonhard di Basilea; è docente di didattica (italiano L2) all'Alta scuola pedagogica della FHNW.



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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



ERRATA CORRIGE

In der letzten Ausgabe haben wir es unterlassen, die Autorin der Rezension des folgendes Buches anzugeben:

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

Wir holen es gerne nach: es handelt sich um Regula Schmidlin, Basel/ Bern

Jansen O'Dwyer, Esther (2007). Two for One - Die Sache mit der Sprache. bili - Didaktik des zweisprachigen Unterrichts. Bern: hep-Verlag.



Eigentlich könnte man glauben, offene Türen einzurennen, wenn man heute noch seine Waffen im Einsatz für den bilingualen Unterricht schärft. Denn inzwischen

stehen Immersion oder CLIL (Content and Language Integrated Learning) auf dem Programm verschiedenster politischer Parteien und weiterführender Schulen, die auf diese Weise versuchen, ihr Profil ins rechte Licht zu rücken. Auch Netzwerke, Vereinigungen und Arbeitsgemeinschaften sind europaweit auf dem Sektor aktiv. An den Berufsfachschulen dagegen bewegen sich die Dinge weit langsamer, vor allem, weil hier die Vielzahl der Berufe die Erstellung einer grundlegenden und zugleich spezifischen

Didaktik erheblich erschwert. In diese Lücke springt nun Esther Jansen O'Dwyer mit «Two for One - Die Sache mit der Sprache» (hep-Verlag, Bern 2007), einem Buch, das aus ihrer langjährigen Beschäftigung mit der Materie erwachsen ist. Mit der Klage über ein fehlendes Standardwerk hält sich die Autorin indessen nicht lange auf, sondern packt direkt die Fragen an, die sich bei Ein- und Durchführung bilingualer Klassen auftun. Dabei spricht sie Probleme, die mit grosser Wahrscheinlichkeit auftauchen, offen an, rät bei nötigen Entscheidungen zu oder ab und macht so eventuell (noch) zögernden Kollegen Mut, es doch einmal mit dieser Unterrichtsform zu versuchen. Wie man schon aus anderen Quellen weiss, ist beim Immersionsunterricht natürlich nicht alles total neu. Daher kann Jansen O'Dwyer mit gebührendem Nachdruck wiederholen, bewährte Konzepte aus dem «normalen» Fremdsprachenunterricht und sogar aus dem muttersprachlichen Unterricht - speziell im Bereich des Lesens - nicht einfach über Bord zu werfen. Allerdings bedarf es, so betont sie, einer gesteigerten Bewusstheit bei der Planung der Stunden und bei der Strukturierung und Präsentation des Materials, um eine bestmögliche Verzahnung von Inhalt und Form zu erreichen. Da könnte man sich freilich fragen, ob eine eigene Didaktik überhaupt noch nötig ist.

Training für den späteren Beruf

«Two for One»: Das ist die Formel, die die Berufslernenden für den Mehrwert geprägt haben, der ihnen aus der Entscheidung für eine bilinguale Klasse erwächst. Das heisst laut Jansen O'Dwyer's Definition zunächst einmal: Fachunterricht in der Fremdsprache mit einer klaren Orientierung an den inhaltlichen, sprachlichen und strategischen Bedürfnissen der Lernenden, jedoch ohne zusätzliche

Stundendotierung in der L2. Der Gewinn besteht indessen nicht nur in der Erweiterung der Kenntnisse und Fertigkeiten, die zum Verständnis und zum Austausch über fachliche Themen nötig sind. Die Autorin verweist zusätzlich auf umfassendere Kompetenzen, die im zukünftigen Berufsleben eine Rolle spielen dürften und deshalb auch eigens geübt werden, wie z.B. Vortragstechniken, Ausarbeiten von Projekten, Autonomie im Teamwork oder der zweckmässige Umgang mit elektronischen Medien. Vieles davon gilt für jeden bilingualen Unterricht und ganz allgemein für guten Unterricht an den Berufsfachschulen - und nicht nur dort! In diesem Zusammenhang wird es aber präzisiert und nuanciert im Hinblick auf die besonderen Bedürfnisse der Berufslernenden und steht so als einleuchtendes Beispiel für die genaue Ausrichtung von Lernzielen an den Qualifikationen, die es für später zu erwerben gilt.

“Best Practice” zur Anregung

Für die genannten “skills” bringt Jansen O'Dwyer detaillierte Beispiele aus so unterschiedlichen Bereichen wie Physik, Biologie, Kunstgeschichte oder Wirtschaft und auch zu generellen Themen, die in einem oder mehreren Fächern behandelt werden. Allen diesen Beispielen gemeinsam ist die Arbeit mit authentischen Materialien, die weitgehende Eigenplanung der Lernenden (nach entsprechender Vorausplanung der Lehrpersonen), die Aushandlung und Integration von Feedback auf verschiedenen Stufen und die Zielaufgabe einer abschliessenden eigenen Produktion. Diese Sequenzen dokumentieren aber nicht nur das Umgehen mit fachlichen Informationen, sondern dienen gleichzeitig dem Training einzelner oder kombinierter sprachlicher Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben), wie

sie spätestens seit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) geläufig geworden sind. Letzterer hat sich nach Meinung der Autorin für den bilingualen Unterricht als äusserst brauchbar erwiesen, einmal zur Evaluation der Vorkenntnisse der Berufslernenden gemäss den etablierten Niveaustufen, vor allem aber durch die Instrumente zur Messung von kommunikativer Kompetenz, deren genaue Beschreibungen sie schätzt.

Die dokumentierten Modelle betreffen zwar nur Englisch als L2, sind aber im Prinzip ohne grösseren Aufwand auf andere Sprachen übertragbar. Vorausgeschickt werden stets einige grundsätzliche Überlegungen zu den geübten Teilfertigkeiten; so kann der Leser die Anwendbarkeit der Beispiele selbst genauer einschätzen, bevor die Verfasserin ihrerseits einen Kommentar zu deren didaktischer Relevanz liefert. Die hier nicht eigens diskutierte Wahl des Englischen ist wohl durch die zahlreichen Zürcher Projekte zu erklären, an denen Jansen O'Dwyer aktiv mitgearbeitet hat, aber ebenso aus dem unbestrittenen Vorrang des Englischen in der Berufswelt, der sich inzwischen ja sogar auf die Universitäten auszuweiten scheint. Es spricht für die durch und durch pragmatische Einstellung der Autorin, dass sie den einzelnen Unterrichtssequenzen breiten Raum lässt und diese von Kollegen aus verschiedenen Kantonen und Ländern (mit unterschiedlicher L1 der Lernenden) eingeholt hat. Der Konzentration auf die Praxis dient nicht zuletzt der angenehm sachliche Stil der Darstellung, der gerade der Argumentation bei kritischen Fragen zugute kommt. Das betrifft z.B. die Benutzung der L1 in Phasen der Partner- und Gruppenarbeit, das Korrigieren ausgewählter Fehlerarten, den Umgang mit stark divergierenden Sprachniveaus innerhalb einer Gruppe oder den Kampf gegen Plagiate aus dem Internet. Bei all dem bleibt die Autorin immer auf der Seite solcher

Lehrer, die ihre Schüler ermutigen und fördern und weniger testen und bewerten wollen.

Lernen in zwei Sprachen

Schon lange hat man die Regel aufgegeben, der zufolge die L1 bei fremdsprachlichen Unterrichtsaktivitäten tunlichst zu meiden sei. Wer diesen Paradigmawechsel immer noch nicht vollzogen hat, dem macht Jansen O'Dwyer nun klar, dass Zweisprachigkeit im beruflichen Fachunterricht durchaus erstrebenswert ist, denn die Lernenden müssen später Sachverhalte in mehreren Sprachen verstehen und vermitteln können. Also wird die L1 in bestimmten Abschnitten gezielt eingesetzt, und das Arbeiten mit einem zweisprachigen Wortschatz ist integrierender Bestandteil der Methode. Sogar das Codeswitching ist für die Lernenden keineswegs tabu, wenn es ihnen hilft, im Gespräch nicht den roten Faden zu verlieren. Als Kommunikations- und Lernstrategie gehört es gerade zu den typischen Merkmalen des zweisprachigen Unterrichts, das erwiesenermassen den Aufbau einer Fremdsprache keinswegs beeinträchtigt.

Verbindung von Input und Textredundanz

Zur Einleitung in die Problematik widmet sich Jansen O'Dwyer im ersten Teil des Buches einigen allgemeineren Themen und manch angestammtem Vorurteil, das über Immersion in der Schule immer noch im Umlauf ist. Besondere Beachtung schenkt sie der Wahl eines adäquaten Inputs - unter Rückgriff auf Stephen Krashen's griffige Formel des $i + 1$, die im bili-Unterricht wieder zu Ehren kommt und hier bedeutet, dass Lernende schon auf unteren L2-Niveaus mit sprachlich komplexeren Texten konfrontiert werden können, da sie ja über viele Fachkenntnisse verfügen, die ihnen das inhaltliche Verständnis erleichtern. Daraus ergibt sich andererseits die Notwendigkeit

von Textredundanz, die beim Lernen in zwei Sprachen in idealer Weise gewährleistet ist, wenn sich ergänzende Informationen in verschiedenen Textvarianten und -variationen präsentiert werden. Die Autorin sichert diese Grundpfeiler zweisprachigen Lernens mit Erkenntnissen aus linguistischen Untersuchungen ab, die aber nie wie abgehobene wissenschaftliche Exkurse wirken, sondern als Ausgangspunkt für didaktische Richtlinien, die noch nicht überall akzeptiert bzw. umgesetzt werden. Viel Raum erhält schliesslich die Diskussion organisatorischer Fragen bei der Integration von bili-Projekten in den Schulen, von der Überzeugungsarbeit bei Schulleitung, Eltern und Lehrerkollegien bis hin zur Kollaboration zwischen Lehrenden und Lehrbetrieben.

Projekte und Weiterbildung

Dem teilnehmenden Verständnis der Autorin für die Situation der Lehrkräfte verdanken sich die reichhaltigen Hinweise auf länderübergreifende Projekte und landesinterne Möglichkeiten der Weiterbildung, in der die Schweiz offenbar immer noch hinterherhinkt. Das Ganze wird abgerundet mit nützlichen Adressen und Links zur Beschaffung von Material - nach wie vor eines der grossen Probleme, um das pädagogische Interesse für zweisprachigen Unterricht im schulischen Alltag zu verwirklichen. Damit ist auch die Leserschaft bezeichnet, die man sich für Jansen O'Dwyer's engagiertes Buch wünscht: bili-Lehrpersonen als Anfänger und Fortgeschrittene, die ihre Methoden überprüfen und erweitern wollen; Lehrende und Studierende an den pädagogischen Hochschulen sowie Entscheidungsträger, die von oben her diese Unterrichtsform stützen und begleiten können.

Hannelore Pistorius, Genf

Laurent Gajo avec la collaboration de Benoit Curdy et María Eugenia Molina [eds.] (2007). Langues en contexte et en contact. Hommage à Cecilia Serra. Cahiers de L'ILSL No 23. UNIL, Lausanne.



Hommage à Cecilia Serra

Le lien entre les diverses contributions de ce Cahier de L'ILSL – qui sont en somme, au niveau du contenu comme de la forme, très disparates – est la personne de Cecilia Serra et le sujet auquel elle a consacré sa carrière: le plurilinguisme. Cette compilation propose un ouvrage en trois volets: 1) *les modalités*, activités communicatives et non communicatives; 2) *les discours*, pratiques et représentations plurilingues; 3) *la compétence de communication*, interaction en classe et évaluation. Cependant il s'agit bel et bien ici, d'abord, d'un hommage à une collègue et amie. L'intensité de la relation entre Cecilia Serra et les auteur-e-s se manifeste sous les formes les plus variées, comme l'attention particulière accordée à une élève du nom de Cécile dans le cadre d'une expérience sur l'utilisation de téléconférences en classe; comme une référence à une discussion sur le magma verbal qui aurait jeté un froid entre l'auteur et Cecilia, la reprise d'un dessin de Cecilia lors d'une «aventure scientifique», ou encore cette contribution de Georges Lüdi qui commence comme une lettre.

La plupart des articles s'adressent de manière plus ou moins directe à Cecilia, sans pour autant exclure des articles à proprement parler scientifiques. L'entier du Cahier, ainsi que la soi-disant lettre de Georges Lüdi, aborde la thématique principale, à savoir le plurilinguisme dans les divers domaines et métiers de notre société,

d'une manière scientifique. En effet, il s'agit bien de chercheurs et de linguistes s'interrogeant sur une thématique d'actualité. Mais le discours sous-jacent dépasse une démarche purement scientifique et rattache les travaux des auteur-e-s à ce à quoi s'est consacrée celle à qui s'adresse cet hommage, indissociablement de leur commune amitié pour Cecilia Serra.

Une communauté de pensée: méthodes et point de vue

La notion de communauté de pensée exprimée par l'un des auteurs est pour le lecteur d'autant plus intéressante que les contributions proposées exposent des points de vue qui, précisément, vont tous dans une même direction, en faveur du plurilinguisme. C'est le fond de leur pensée qu'expriment la plupart de ces auteur-e-s. Il ne s'agit plus seulement de montrer que dans un même environnement, dans un même laboratoire, parmi ces mêmes collègues, certaines personnes ont des préjugés et des représentations subjectives fort divergentes; que les différents idiomes romanches subissent une standardisation qui admet elle-même des «hybridations»: il s'agit surtout de clamer sa propre «idéologie» au nom et en faveur de la reconnaissance du «parler bilingue».

L'originalité de ce Cahier nous en dit tout aussi long sur les «partis pris» méthodologiques, car, comme l'annonce Laurent Gajo, les différentes contributions de ce Cahier mettent en avant les préoccupations des auteur-e-s, d'une part, et rendent compte de leurs travaux actuels d'autre part. La première partie, en particulier, aborde les questions épistémologiques d'identification, de préparation et de travail sur les données, et décrit avec force transcriptions une réalité traduite, commentée et prise sous la loupe. C'est à partir de situations brutes, parfois triviales et vierges de toute intervention que sont développés les concepts et leurs communes réflexions.

Réflexions du lecteur

Les transcriptions qui sont analysées dans ces articles présentent un large éventail de situations qui vont d'une conversation sur une table d'opération aux questions-réponses entre un enseignant et ses élèves dans un cours d'histoire immersif, en passant par deux entretiens dans un hôpital entre une infirmière et des femmes enceintes allophones, une scène de déménagement, ou encore un entretien entre plusieurs informateurs sur leur lieu de travail. Bien que le lecteur soit confronté quotidiennement à cette réalité, toute comme à celle du plurilinguisme dans la biographie langagière de la famille d'Anna, ces contributions – et en particulier l'article sur le «parler plurilingue: une catégorie étique ou émique?» – suscitent d'intéressantes réflexions et invitent chacun d'entre nous à une introspection.

Quant au troisième volet de ce Cahier, il se développe autour de la question de l'interaction en classe et de l'évaluation des compétences. Cette partie intéressera plus particulièrement les enseignants. Tout en soulignant l'importance de la dimension interactive dans l'évaluation des compétences langagières des apprenants, loin de livrer des réponses toutes faites, ce sont de nouvelles questions qui sont soulevées. Malgré l'importance accordée à la dimension interactive dans l'évaluation des compétences langagières des apprenants, les auteur-e-s de cette dernière partie reposent la question de savoir ce qui est évalué et dans quelle mesure les compétences peuvent être évaluées.

Sonia Rezgui, Zurich

Bloc Notes

L'angolo delle associazioni



Le Forum du bilinguisme à Bienne fête ses 10 années d'existence!

Das Forum für die Zweisprachigkeit in Biel feiert sein 10jähriges Bestehen!

Après une gestation qui a duré quasiment neuf ans, le Forum du bilinguisme a été créé en 1996, et il est entré en fonction en 1997. Sa conception est due à une volonté politique de mettre sur pied une institution qui avait pour tâche, d'une part, la promotion du bilinguisme au niveau institutionnel, sociétal et individuel, et, d'autre part, la recherche scientifique qui sert à asseoir cette promotion, ainsi que la sensibilisation des différents acteurs des institutions et de la société civile. Sa palette d'activités est donc forcément très large: organisation et gestion de rencontres *Tandem*, médiation en cas de conflits linguistiques concernant, par exemple, des droits linguistiques et culturels, qualité des traductions, etc. Le Forum met sur pied des démarches qui favorisent des pratiques bilingues, tels que le Label du bilinguisme et le prix du bilinguisme, ceci en collaboration avec l'association Bilinguisme*. Par des actions variées, il assure la visibilité et l'audibilité du bilinguisme à Bienne et organise des manifestations scientifiques ou grand public. Le Forum collabore avec des institutions suisses ou étrangères qui poursuivent des objectifs semblables.

Juristisch gesehen ist das Forum eine Stiftung, sie wird unterstützt von der Stadt Biel, vom Kanton Bern, vom Bund und von allfälligen Drittmitteln, die projektgebunden sind. Physisch ist das Forum in Biel angesiedelt, es bildet mit dem Rat für französischsprachige Angelegenheiten des zweisprachigen Amtsbezirks Biel (CAF) das Haus der

Zweisprachigkeit an der Seedorfstrasse 45, CAF und Forum haben komplementäre Aufgaben. Stiftungsratspräsident ist seit Mai 2007 Denis Grisel, Leiter der Wirtschaftsförderung des Kantons Bern. Er hat in dieser Funktion Christine Beerli, Direktorin BFH-HTI Biel-Bienne, abgelöst. Jean Racine war der erste Geschäftsführer des Forums, dessen Nachfolgerin wurde Ende 2002 Eva Roos. Seit Anfang Januar 2007 leiten Virginie Borel (Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit) und Claudine Brohy (Sprachpolitik und Forschung) die Institution.

Claudine Brohy
Forum du bilinguisme
Forum für die Zweisprachigkeit
Biel-Bienne
www.bilinguisme.ch



Le Forum Langues Etrangères à l'École Primaire devient le Forum Langue Etrangère Suisse Das Forum Fremdsprachen an der Primarschule gründet das Forum Fremdsprachen Schweiz

Le Forum langue étrangère à l'école primaire, créé à l'initiative de trois didacticiennes – Esther Sauer, Barbara Grossenbacher et Catherine Bieri – a vu le jour en même temps que les nouvelles structures HEP. Il s'agissait de former un groupe de didacticiens et de didacticiennes en langues étrangères ainsi que de linguistes partageant les mêmes intérêts pour la politique des langues et s'interrogeant sur les particularités de la formation des enseignant-e-s. Le Forum langues étrangères à l'école primaire est longtemps resté une association informelle dont l'objectif principal était de créer

un espace d'échange concernant les modalités de la formation proposée dans les différentes HEP suisses, mais aussi d'offrir aux membres du forum une formation continue de qualité. A cette fin, le forum organisait deux à trois rencontres annuelles dans les différentes HEP, en proposant des conférences sur des thèmes d'actualité présentées par des personnalités du paysage linguistique suisse et européen. Par des actions diverses, parfois de nature politique, le Forum a ainsi encouragé la promotion du plurilinguisme en Suisse et l'enseignement de deux langues étrangères dès l'école primaire.

Das Forum Fremdsprachen an der Primarschule ist eine Arbeitsgruppe der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Um dem Bedarf nach Vernetzungen zwischen Primar- und Sekundarstufen gerecht zu werden, hat das Forum den Entscheid getroffen, einen offiziellen Verein zu gründen und die Sekundarstufen enger als zuvor einzubeziehen. In einem ersten Schritt hat Ende Januar 2007 das Forum Fremdsprachen an der Primarschule Statuten erfasst. In einem nächsten Schritt will sich die Mitgliederversammlung des Forums Fremdsprachen an der Primarschule verabschieden und am 3. November das Forum Fremdsprachen Schweiz gründen. Wichtige Mitglieder des Forums sind Christine Racine Le Pape (Präsidentin der APEPS) und Esther Sauer (Fachbereichsleitende PHT). Seit Ende Januar wird der Verein von den Vorstandsmitgliedern Sonia Rezgui (Präsidentin), Mathias Marschall (Vizepräsident), Catherine Bieri (Kassiererin) und Wilfried Kuster (Aktuar) geleitet.

Ein Durchbruch

Noch selten wurde im Schweizerischen Parlament so lange in so vielen Zungen gesprochen wie in den Debatten um das Sprachengesetz, eigentlich Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften. Viel Symbolhaftes klang dabei mit, doch letztlich fielen die Räte einen pragmatischen Entscheid zur Frage der schulischen Fremdsprachen. Eine gesetzliche Verankerung der Reihenfolge der Sprachen bei ihrer Einführung hätte einerseits in die Souveränität der Kantone in Bildungsangelegenheiten eingegriffen. Andererseits wäre damit ein Fallstrick ausgelegt worden, der das ganze Gesetz dem Referendum und unheiligen Allianzen preisgegeben hätte. Ein Plebiszit über die vordergründige Frage, ob Schülerinnen und Schüler besser bedient wären, wenn sie zuerst eine Landessprache oder Englisch lernen würden, hätte einen weiteren desaströsen Sprachenstreit zur Folge gehabt.

Es kommt wohl weltweit selten vor, dass das Erlernen von zwei zusätzlichen Sprachen in der obligatorischen Schulzeit gesetzlich geregelt wird. Die in Abschnitt 15.3 angesprochenen „Kompetenzen“ bleiben jedoch undefiniert. Mit Rückendeckung des HarmoS-Projekts sollen nun unabhängig vom Startzeitpunkt die SchülerInnen befähigt werden, vergleichbare funktionale Kompetenzen in einer zweiten Landessprache und Englisch zu erlangen. Dazu sind angemessene Mittel einzusetzen. Es sind sowohl die Lehrenden angesprochen, die in den Pädagogischen Hochschulen und mit pädagogisch ausgerichteten Sprachaufenthalten zu hochstehenden Sprachkompetenzen zu führen sind, als auch die Lernenden, denen vermehrt Wege aufgezeigt werden müssen, wie das Lernen der einen Sprache mit der anderen verbunden werden kann.

Daniel Stotz

Sprachengesetz, Artikel 15

Art. 15 Unterricht

¹ Bund und Kantone sorgen im Rahmen ihrer Zuständigkeit dafür, dass die Unterrichtssprache, namentlich ihre Standardform, auf allen Unterrichtsstufen besonders gepflegt wird.

² Sie fördern im Rahmen ihrer Zuständigkeit die Mehrsprachigkeit der Lernenden und Lehrenden.

³ Sie setzen sich im Rahmen ihrer Zuständigkeit für einen Fremdsprachenunterricht ein, der gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit über Kompetenzen in mindestens einer zweiten Landessprache und einer weiteren Fremdsprache verfügen. Der Unterricht in den Landessprachen trägt den kulturellen Aspekten eines mehrsprachigen Landes Rechnung.

<http://www.admin.ch/ch/d/ff/2007/6951.pdf>

La percée de la loi sur les langues

Le Parlement Suisse a rarement parlé en autant de langues que dans le débat au sujet de la loi sur les langues... – qui est à proprement parler une loi fédérale relative aux langues nationales et à la communication entre les différentes régions linguistiques. Alors que l'heure était aux grandes tirades symboliques, les 2 Chambres se sont finalement arrêtées à une décision tout à fait pragmatique concernant la question des langues étrangères à l'école. Une contrainte juridique quant à l'ordre d'introduction des langues aurait en effet constitué une atteinte à la souveraineté des cantons pour les questions éducatives. Et, surtout, une telle loi aurait très probablement été soumise à un référendum, devenant l'enjeu d'alliances néfastes. Un plébiscite sur cette question relativement futile, quant à savoir si les élèves seraient mieux servis s'ils/elles commençaient par apprendre l'anglais ou une langue nationale, aurait ainsi eu pour conséquence une nouvelle polémique aux effets désastreux.

Il est plutôt rare que des questions relatives à l'apprentissage des langues à l'école obligatoire soient ainsi réglées sur un plan juridique. Les «compétences» mentionnées dans le paragraphe 15.3 n'ont toutefois pas encore été définies. On sait seulement, avec le soutien du projet HarmoS, que les élèves devront pouvoir atteindre des compétences fonctionnelles égales en anglais et dans une deuxième langue nationale indépendamment du moment où ils/elles en ont commencé l'apprentissage. Pour ce faire il importe d'employer des moyens adaptés concernant aussi bien les enseignant-e-s – qui devront être amenés à un haut niveau de compétence par les HEP et au moyen de séjours linguistiques pédagogiquement ciblés – que les élèves à qui des voies diversifiées pour mettre en relation l'apprentissage de l'une et l'autre langues devront être montrées.

Daniel Stotz

Loi sur les langues, Article 15

Art. 15 Enseignement

¹ La Confédération et les cantons veillent dans le cadre de leurs attributions à ce que la langue d'enseignement, en particulier 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 dans le cadre de leurs attributions 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.

<http://www.admin.ch/ch/f/ff/2007/6557.pdf>

Bloc Notes

Informazioni

Harry Potter-Schulwettbewerb: Startschuss zur Zauberei

Schon tausende Klassen registriert – Neue Chance für Kurzsenschlossene: Anmeldefrist jetzt bis 27. Oktober verlängert

Mainz, 15. Oktober 2007. Es ist soweit – die Zauberei kann beginnen! Bereits rund 4.000 Klassen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz haben sich bisher für das große Harry Potter-Leseturnier des CARLSEN Verlags und der Stiftung Lesen angemeldet. Und auch der erste Schwung Wettbewerbsunterlagen ist in diesen Tagen bei den Teilnehmern angekommen. Nun gilt es, mit pfiffigen Ideen die Welt des Zauberlehrlings in der Schule zum Leben zu erwecken. Kreative Unterrichtsvorschläge und Aktionsideen regen dazu an, die Schulen in spannende Leseerlebnis-Orte nach dem Vorbild der Harry Potter-Zauberschule Hogwarts zu verwandeln. Aktuelle lesedidaktische Informationen und Lesetipps begleiten die Wettbewerbsmaterialien

und komplettieren das Aktionspaket. Die gute Nachricht für alle, die erst jetzt einen magischen Einfall haben und noch mitmachen möchten: Auf vielfache Nachfrage hin wird die Anmeldefrist auf den 27. Oktober verschoben – den Tag, an dem der neueste Harry Potter-Band auf Deutsch in den Handel kommt. **Einsendeschluss für die Beiträge ist der 14. Dezember 2007.** Im Frühjahr 2008 treffen sich dann die insgesamt 18 Landessieger aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zum „Fest der magischen 7“, bei dem auch das Geheimnis des Hauptsiegers gelüftet wird. Zu gewinnen gibt es eine Klassenfahrt nach London und Oxford. Insgesamt 300 Teilnehmer können darüber hinaus ihre Klassenbibliothek mit einem großen Buchpaket des CARLSEN Verlags aufstocken.

„Kein anderes Buch liefert eine so wirkungsvolle Steilvorlage für Leseförderungsaktionen“, sagt Heinrich Kreibich, Geschäftsführer der Stiftung Lesen. Joachim Kaufmann, Geschäftsführer

des Carlsen Verlages, erklärt: „Mit der Kampagne möchten wir eine Brücke schlagen zwischen schulischer Leseförderung und der Freizeitlektüre der Schülerinnen und Schüler – denn diese Synergie ist von zunehmender Bedeutung, wenn wir Kinder und Jugendliche nachhaltig für das Lesen gewinnen möchten.“

Weitere Informationen zum großen Harry Potter-Leseturnier „Die magische 7“ bietet die Stiftung Lesen im Internet (www.stiftunglesen.de/leseturnier) sowie telefonisch: Meike Neidhöfer, Stiftung Lesen, Römerwall 40, D-55131 Mainz meike.neidhoefer@stiftunglesen.de
Tel.: + 49 6131 / 28890-29
Fax: + 49 6131 / 28890-37

Kontakt für die Presse:
Stiftung Lesen, Pressestelle
Susanne Upmeier
Tel.: +49 6131 / 2 88 90 16
susanne.upmeier@stiftunglesen.de

Carlsen Verlag, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Katrin Hogrebe
Tel.: + 49 40 / 39 804 273
katrin.hogrebe@carlsen.de



Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz
Nationales Forschungsprogramm NFP 56
Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse
Programme national de recherche PNR 56
Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera
Programma nazionale di ricerca PNR 56

Bulletin zum NFP 56 „Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz“

Die Forschungsprojekte des NFP 56 „Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz“ sind in vollem Gange, einige sind bereits am Abschliessen. Zu den kommenden Forschungsergebnissen, Veranstaltungen und Umsetzungsaktivitäten im Rahmen des NFP 56 erscheint Anfang 2008 ein erstes elektronisches Bulletin. Sie können sich auf der website www.nfp56.ch in der Rubrik Kommunikation dafür anmelden.

Für weitere Informationen steht Ihnen Corinne Goetschel, Umsetzungsbeauftragte des NFP 56, zur Verfügung:
Email info@nfp56.ch, Tel. 043 243 41 31

Bulletin d'information du PNR 56 «Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse»

Les projets de recherche du PNR 56 sont pleinement engagés et certains touchent déjà à leur fin. Un bulletin d'information électronique servira à vous tenir au courant des résultats, manifestations et activités de valorisation du PNR 56. Pour obtenir le premier bulletin en 2008, vous pouvez vous inscrire sur le site www.nfp56.ch dans la rubrique Communication.

Corinne Goetschel, chargée de valorisation du PNR 56, est à votre disposition pour toute information supplémentaire:
courriel info@nfp56.ch, tél. 043 243 41 31



Bloc Notes Agenda

Novembre

- 16/18.11.07** **Expolingua Berlin 2007, 20. Internationale Messe für Sprachen und Kulturen**
Russisches Haus der Wissenschaft und Kultur, Friedrichstraße 176-179, 10117 Berlin
Kontakt: Silke Lieber, info@expolingua.com • www.expolingua.com/Berlin/
- 20.11.2007** **Fachtag Sprachförderung**
Stadthalle Mühlheim an der Ruhr, Theodor-Heuss-Platz 1, 45479 Mühlheim an der Ruhr
www.bildung-von-anfang-an.de/sprache
- 23/24.11.2007** **APEPS, Colloque annuel: Devenir plurilingue par immersion – réalité ou utopie?**
Liceo Artistico, Zürich
www.plurilingua.ch/

2008

Janvier

- 09/11.01.2008** **20ème Colloque de l'ADMEE-Europe**
“Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension”
Université de Genève
www.unige.ch/fapse/SSE/admee/accueil_admee.htm
- 22/23.01.08** **Studentage Sprachen lernen – „Lernen durch Sprache“**
PHBern Institut für Weiterbildung, Weltstrasse 40, 3006 Bern
<http://www.phbern.ch>
- 30/31.01.01.2008** **6èmes rencontres intersites de l'enseignement bilingue**
HEP Lausanne • Contact: olivier.mack@hepl.ch

Février

- 3 /5.02.2008** **European Policy in Foreign Language Teacher Education in Europe: the state of the art for English, German, French, Spanish, Italian and other less widely spoken and taught languages**
Centro DITALS, Università per Stranieri, Siena, Italy
Contact: Prof. Pierangela Diadori, diadori@unistrasi.it • www.siena-art.com/Diadori
- 07/09.02.2008** **Colloque Vals-Alsa: Sociétés en mutation: les défis méthodologiques de la linguistique appliquée**
Università della Svizzera italiana, Facoltà di Scienze della comunicazione, Lugano
(cf. *Babylonia* 2/2007, p. 78)
www.vals-asla.ch

Mars

- 07/08.03.08** **Concours de traduction 2007/2008**
dans le cadre de la manifestation littéraire “4+1 übersetzen traduire tradurre translatar”
Bienne/Biel
Contact: Jörg Hüsey - E-mail j.huessy@fondationch.ch • www.fondationch.ch
- 10/20.03.08** **13e Semaine de la langue française et de la francophonie (SLFF): “D’un monde à l’autre”**
Elle proposera une cinquantaine d’animations à travers toute la Suisse, qui célèbreront la variété du français dans le monde. Un jeu concours et une valise pédagogique accompagneront à nouveau l’événement.
Toutes les informations seront bientôt disponibles à l’adresse: www.ciip.ch/slff
- 27/29.03.08** **Jahreskongress Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (GMF)**
“Qualität entwickeln. Neue Wege in Unterricht und Lehrerbildung”
Leipzig
Kontakt: gmf2008@uni-leipzig.de • www.uni-leipzig.de/gmf

Vorschau 2007/2008 - Programmazione 2007/2008

| | |
|--------|--|
| 4/2007 | Bildungsstandards und curriculare Modelle |
| 1/2008 | La didactique intégrée: expériences et applications |
| 2/2008 | Sprachverlust |
| 3/2008 | L'impact des formes sociales dans l'apprentissage des langues étrangères |

Autori di questo numero

Magdalena Bedyńska, ul. Podlesna 19 a; PL-05-152 Palmiry gm. Czosnów
(magdabedynska@wp.pl)

Hans Ulrich Bosshard, Davidstrasse 3, CH-9001 St. Gallen (h.bosshard@sg.ch)

Antoinette Camilleri Grima, Room 331, Old Humanities Building, Faculty of Education, University of Malta, MT-MSD02080 Msida (antoinette.camilleri-grima@um.edu.mt)

Johann Fischer, Universität Würzburg, Zentrum für Sprachen und Mediendidaktik, Am Hubland, D-97074 Würzburg (johann.fischer@uni-wuerzburg.de)

María Jesús Frigols-Martin, C/ Poeta Querol, 7-6a, E-46002 Valencia (mjfrigols@gmail.com)

Paolo Hägler, via Pratocarasso 31a, CH-6500 Bellinzona (paolo.haegler@gmail.com)

Bettina Imgrund, PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, CH-6300 Zug (Bettina.Imgrund@phz.ch)

Jean-Pierre Jenny, Stöberstrasse 35, CH-4055 Basel (jjenny@freesurf.ch)

Ildikó Lázár, ELTE, Department of English Applied Linguistics-Eötvös Loránd University, Ajtósi Dürer sor, 19 - 21, HU-1146 Budapest ([Lazar@ludens.elte.hu](mailto: Lazar@ludens.elte.hu))

Georges Lüdi, Institut für Franz. Sprach- und Literaturwissenschaft / Institut d'Etudes françaises et francophones, Maiengasse 51, CH-4056 Basel (georges.luedi@unibas.ch)

David Marsh, Continuing Education Centre (UNICOM), University of Jyväskylä, P.O. Box 35, FI-40014 Jyväskylä (david.marsh@cec.jyu.fi)

Laura Muresan, PROSPER-ASE Language Centre, 2a, Calea Grivitei, etaj 2, room 4211 RO-010731 Bucharest (laura.muresan@eaquals.org)

David Newby, Karl-Franzens University of Graz, English Department, Heinrichstraße 36, A-8010 Graz (dnewby@aon.at)

Sonia Rezgüi, PHZH - Lagerstrasse 5, CH-8090 Zürich (sonia.rezgüi@phzh.ch)

Susanna Slivensky, ECML/CELV, Nikolaipplatz 4, A-8020 Graz (Susanna.slivensky@ecml.at)

Gé Stoks, Idea, via Cantonale, CH-6594 Contone (g.stoks@idea-ti.ch)

Daniel Stotz, PHZH, Lagerstrasse 5, CH-8090 Zürich (daniel.stotz@zhwin.ch)

Hans Weber, Kreuzenstr. 36, CH-4500 Solothurn (hans.weber@solnet.ch)

Immagini

Alcune sculture che rappresentano l'incontro, premessa necessaria per molti progetti.

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

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

Esempio per la bibliografia:

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

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

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

Babylonia per scopi didattici

Babylonia può essere richiesto per l'utilizzazione nell'insegnamento al costo di fr. 10.- più spese di spedizione, fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

Con il sostegno di

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

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Sonia Rezgüi, 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. allemand, 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 (Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- APEPS (Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz)

Indirizzo

Babylonia, Stabile Lanzi, via Cantonale,
CH-6594 Contone

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

e-mail: babylonia@idea-ti.ch

Homepage: www.babylonia.ch

PCC 69-40263-5

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 3/2007:

1400 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di

spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 16.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese
prima della fine dell'anno si rinnova
automaticamente.

Tipografia

Tipografia Torriani SA, via Pizzo di Claro 3
CH-6500 Bellinzona

e-mail: tipo.torriani@bluewin.ch