

BABYLONIA

Rivista per l'insegnamento
e l'apprendimento delle lingue

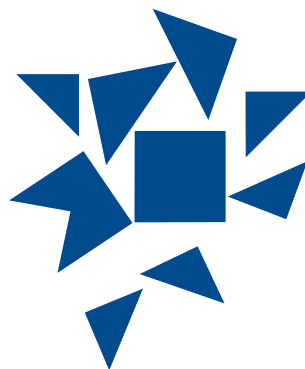
Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue pour l'enseignement
et l'apprentissage des langues

Rivista per instruir
ed emprendre linguatgs

A Journal of Language Teaching
and Learning

3|2013



Gli abbonati privati possono ora passare all'abbonamento online
Les abonné-e-s privé-e-s peuvent passer à l'abonnement online
Private AbonnentInnen können jetzt zum Online-Abonnement wechseln
Individual subscribers can now switch to online-subscription
CHF 50.-
(invece di/statt/au lieu de/instead of 60.-/75.- CHF)

L'archivio di **Babylonia**, che contiene tutti gli articoli pubblicati dal 1991, è stato organizzato in 23 aree tematiche. Potete accedervi facilmente dal nostro sito internet, passando attraverso l'area abbonati grazie al codice di accesso pubblicato sulla prima pagina del numero più recente. In questo modo potete consultare le 23 schede tematiche che contengono i titoli di tutti gli articoli e numeri di **Babylonia** in relazione con un tema. Poi scaricate i contributi che vi interessano in formato PDF

Les archives de **Babylonia**, contenant tous les articles publiés à partir de 1991, ont été organisées selon 23 domaines thématiques. Vous pouvez y accéder facilement sur notre site internet, en passant par l'espace réservé aux abonnés, grâce au code d'accès imprimé sur la page 1 du numéro le plus récent. Ainsi, vous pouvez consulter les 23 fiches thématiques contenant les titres de tous les articles et numéros de **Babylonia** en relation avec un thème, puis télécharger les contributions qui vous intéressent en format PDF.

Babylonia hat das Archiv mit sämtlichen seit 1991 publizierten Artikeln nach 23 Themenbereichen geordnet. Online Zugang hat jede/r Interessierte dank dem Passwort, welches jeweils auf der ersten Seite der neusten Nummer veröffentlicht wird. Die 23 Übersichtsblätter enthalten alle Titel der erschienenen, mit einem Thema zusammenhängenden Beiträge und Ausgaben von **Babylonia**. Diese können im PDF-Format heruntergeladen werden.

Nuovo! Nouveau! Neu!

Sulla prima pagina di ogni articolo troverete ormai l'indicazione del tema trattato.

Sur la première page de chaque article, vous trouverez désormais l'indication du thème traité.

Zu Beginn jedes Beitrags wird von nun an auf das behandelte Thema hingewiesen.



Altri articoli su questo tema:
www.babylonia.ch >
Archivio tematico > Schede 13 e 15



Plus d'articles sur ce thème:
www.babylonia.ch >
Archives thématiques > Fiche 13



Mehr Beiträge zu diesem Thema:
www.babylonia.ch >
Thematisches Archiv > Thema 15



BABYLONIA

**Neuere Kommunikationstechnologien für den Fremdsprachenunterricht:
Zuhören, schauen und sich austauschen**
**Nouvelles technologies de la communication pour l'enseignement des langues:
écouter, regarder et échanger**
**Nuove tecnologie della comunicazione per l'insegnamento delle lingue:
ascoltare, guardare e scambiare**
**Novas tecnologias da comunicaziun per l'instrucziun da linguas estras:
tadlar, guardar e sa barattar**

Responsabili di redazione per il tema
Daniel Stotz & Gé Stoks

Con contributi di
Laura Armbrust | Frankfurt am Main
Susanne Bernert-Rehaber | Karlsruhe
Alberto Cattaneo | Lugano
Daniela Elsner | Frankfurt am Main
Joris Felder | Solothurn
Carlos Fernandez | Baden
Nancy Grimm | Jena
Susanne Heinz | Augsburg
Nina Hobi | Solothurn
Uwe Klemm | Jena
Martina Lazaro | Lugano
Renata Leimer | Bern
Viviane Lohe | Frankfurt am Main
Nikola Mayer | Zürich
Jutta Rymarczyk | Heidelberg
Andy Schär | Windisch
Gérald Schlemminger | Karlsruhe
Pascal Schweitzer | Lausanne
Daniel Stotz | Zürich
Karin Vogt | Heidelberg
Eva Wilden | Bochum
Shona Whyte | Nice

Con un inserto didattico di
Daniel Stotz & Nikola Mayer, mit Studierenden der PH | Zürich
(disponibile online su babylonia.ch > inserti didattici > no 73)

Login
www.babylonia.ch
Username: babylonia@idea-ti.ch
Password: ntc_32013

Babylonia
Quadrimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3/anno XXI/2013

Was für eine Genferei**

Da ist ein Land in der privilegierten Lage, vier offizielle Sprachen zu haben und denkt laut darüber nach, ob deren Erlernen nötig und sinnvoll sei. Welche Verschwendung vorhandener Ressourcen!

Natürlich gibt es einzelne Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrpersonen, die mit der Lernsituation überfordert sind. Aber das ist ja wohl kaum Grund genug, in einem Land, in dem kein Erdöl aus dem Boden spritzt und kaum Gold geschürft wird, auf dieses Wissen zu verzichten. Zugegeben, Sprachenlernen kumulativ aneinandereiheilen, macht heutzutage wenig Sinn. Doch die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts hat sich bedeutend weiterentwickelt. Die aktuelle Didaktik der Mehrsprachigkeit geht davon aus, dass Sprachlernprozesse ergiebiger sind, wenn sie zueinander in Beziehung gesetzt, also verglichen werden. Im Englischen funktioniert beispielsweise Vieles gleich wie im Deutschen, im Französischen wie im Italienischen, Romanischen und Spanischen. Französisch fungiert somit als Zugang zur romanischen Sprachenfamilie. Je jünger die Kinder Sprachen lernen, umso intuitiver gehen sie damit um. Sie probieren aus, was wie klingt, genießen sich wenig, Fehler zu machen, singen und spielen lieber als Teenager, die sich im Umbruch befinden.

Kinder mit Migrationshintergrund verfügen oft über hohes strategisches Wissen für Sprachlernprozesse, weil sie die lokale Unterrichtssprache erlernen mussten. Sie wissen, dass Mimik und Gestik helfen, Sprache zu verstehen, dass es Wörter gibt, die in verschiedenen Sprachen benutzt werden oder dass Bilder beim Textverständnis helfen. Das haben sie während ihrer Schulsozialisation selbst oder mit Unterstützung bereits entdeckt. Nie vergessen werde ich eine italophone Fünftklässlerin, die mir erklärte: „Für Französisch nehme ich einfach die italienischen Wörter, nehme –o und –a weg und sage stattdessen [ö].“ Sie hat in Sekunden Tausende französischer Wörter erobert. Sprachliche Minderheiten sind sich der Wichtigkeit der Sprache der Mehrheit bewusst. Sie wissen, dass sie die „Sprache der Mächtigeren“

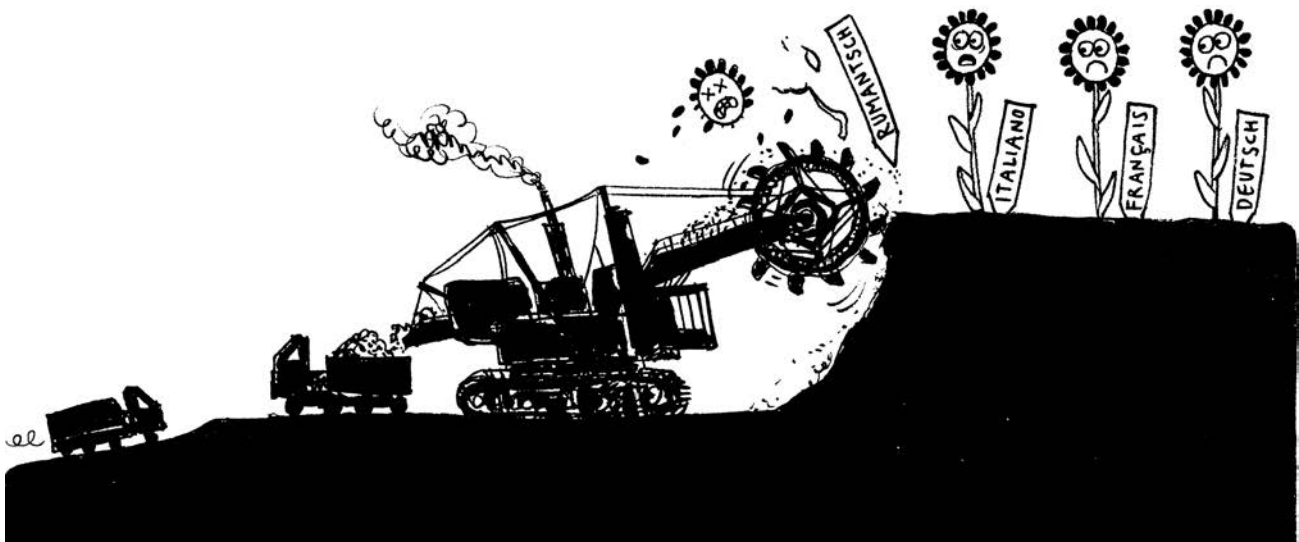
lernen müssen, um ökonomisch bestehen zu können. Doch Sprachenlernen ist mehr, es ist das Öffnen des Fensters in eine neue Welt. Es erleichtert das Knüpfen von Kontakten, schafft Zugänge zu anderen Geschichten. Davon können Menschen ein Leben lang nicht genug bekommen.

Dieses Mal sind es nicht die Genfer, die sich eine „Genferei“ leisten, es sind die Deutschschweizer Kantone, die glauben, den Schülerinnen und Schülern, bzw. den Lehrpersonen einen Dienst zu leisten, indem sie auf Landesfremdsprachenunterricht in der Primarschule verzichten. Es wäre doch einfach jammerschade, die Chance der Mehrsprachigkeit der Schweiz freiwillig nur eingeschränkt zu nutzen.

In diesem Sinn: Es lebe die vier- und vielsprachige Schweiz!

*Barbara Wolfer ist Fremdsprachendidaktikerin an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen PHSG

**Als „Genferei“ werden in der Schweiz leicht scherzhaft politische Streitereien bezeichnet, wie sie im Kanton Genf mit einer gewissen Regelmässigkeit auftreten sollen (sinngemäss nach Le Temps, 26.1.2012)



4	Editoriale
Tema	Neuere Kommunikationstechnologien für den Fremdsprachenunterricht Nouvelles technologies de la communication pour l'enseignement des langues Nuove tecnologie della comunicazione per l'insegnamento delle lingue Novas tecnologias da communicaziun per l'instrucziun da linguas estras
6	Einleitung Introduction Daniel Stotz & Gé Stoks
10	Enseigner les langues vivantes étrangères à l'ère du numérique Pascal Schweitzer
16	Neue Medien als Chance – wie der Fremdsprachenunterricht von Online-Kooperationen mit europäischen Schulen profitieren kann Nina Hobi & Joris Felder
21	The MuViT Authoring Tool – Fostering Communicative Competences of Young Language Learners Viviane Lohe, Laura Armbrust & Daniela Elsner
28	Media convergence enriching foreign language learning and guiding the way to media literacy Jutta Rymarczyk & Karin Vogt
34	Handcrafting Video Clips to foster audio-visual literacy in the EFL classroom Eva Wilden
39	Hypervideos – ein spannender didaktischer Erlebnisparscours Martina Lazaro & Alberto Cattaneo
44	Immersive 3D-Technologien optimieren das Fremdsprachenlernen: „EVEIL-3D – Lernen in virtuellen Welten“ Susanne Bernert-Rehaber & Gérald Schlemminger
50	Go Edmodo: Plattformgestützte Lektüre des Romans <i>A Long Way Down</i> Uwe Klemm & Nancy Grimm
55	Orchestrating learning in the language classroom: the IWB as digital dashboard Shona Whyte
62	Tablets in der Schule und im Englischunterricht: ein Erfolgsmodell für digitales Lehren und Lernen? Susanne Heinz
67	Narrating picture books through film: Student teachers get moving Nikola Mayer & Daniel Stotz
70	Zeitkapsel: Blick aus der Zukunft auf die 4. Sprachentagung EHB/IFFP/IUFFP und WBZ CPS: Medien im Sprachenunterricht Renata Leimer, Andy Schär, Carlos Fernandez
Il Racconto	74 Tre poesie di Arjan Callço
Finestra	76 Réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage du lexique au niveau C1/C2 du CECR Philippe Cuenat
Attualità	81 Lehrplan 21: Eine Chance zur Einsicht und zu einem Neuanfang Gianni Ghisla
	85 Italiano e romancio in Svizera Talian e rumantsch en Svizra
Bloc Notes	87 L'angolo delle recensioni
	93 Informazioni
	95 Agenda
	96 Programma, autori, impressum

"Tu peux me donner le camion rouge?"
"I muess zersch dr chiis abladä."*

In den Klassen der Filière Bilingue (FiBi) im zweisprachigen Biel werden Kindergartenkinder je hälftig auf Französisch bzw. auf Deutsch unterrichtet. Laut Aussage der LeiterInnen, die ihr innovatives, mit dem Europäischen Sprachensiegel ausgezeichnetes Projekt und dessen Entwicklung an der Apeps-Tagung Ende 2013 vorstellen, verständigen sich die Kinder erfolgreich mit ihren anderssprachigen SpielkameradInnen und erwerben die dafür notwendigen rezeptiven Kompetenzen. Das eine Kind fragt auf Französisch, das andere antwortet ihm auf Deutsch, also ohne die Zweitsprache produktiv zu verwenden: Die Kinder haben das entscheidende Ziel erreicht – das gegenseitige Verständnis ist gewährleistet, die Kommunikation gelingt; mittels verschiedener Strategien wird das geschäftige Tun auf der Baustelle geregelt.

Das erfolgreiche Einsetzen der rezeptiven Fähigkeiten wäre als durchaus positiv zu bewerten, wäre da nicht der Druck und die Ungeduld verschiedener Akteure – Eltern, Lehrpersonen, Schulbehörden –, welche einerseits darauf hoffen, dass in der jeweils anderen Sprache auch gesprochen wird, und sich andererseits fragen, weshalb denn einige Kinder kaum produzieren. Rezeption genügt ihnen nicht. Kaum verwunderlich ist, dass bei einem Projekt, wo eben das gegenseitige Verstehen im Sinne von „Jedes Kind spricht seine Sprache“ gilt, genau dieses Ziel erreicht wird und das Bedürfnis zur Produktion in der jeweils anderen Sprache kaum geweckt wird.

Wie geht es weiter, wenn die Kinder, nachdem sie vier Jahre in der FiBi verbracht haben, in einen einsprachigen Klassenzug – die eine oder die andere Sprachabteilung wird von ihren Eltern gewählt – übertreten, in dem andere, monolingualere Regeln herrschen? Sie werden ihre Lehrperson in der Zweitsprache zwar verstehen, sich jedoch darin kaum äussern. Wir sind gespannt.

Fürs Projekt und alle Involvierten wäre es vorteilhaft, den Anspruch auf Produktion fürs Erste zurückzustellen und die Rezeption als solche zu verstehen und als das zu schätzen, was sie ist. Rezeption ist immerhin Verstehen. Und das ist nicht wenig, denn Verstehen ist auch eine Grundlage für die Interaktion.

Die vorliegende Ausgabe lädt Sie dazu ein, einen kritischen Blick in die Vielfalt der *brave new media world* zu werfen und die Möglichkeiten und Grenzen der neueren Informations-, Kommunikations- und Spieltechnologien im Sprachenunterricht zu erkunden. Wir wünschen Ihnen viel Freude bei der medial breiten Lektüre. (MZ)

*Ich muss zuerst den Kies abladen.

"Tu peux me donner le camion rouge?"
"I muess zersch dr chiis abladä."*

In una classe dell'asilo della Filière Bilingue (FiBi) della città bilingue di Bienne i bambini usufruiscono di un'educazione per metà in francese e per metà in tedesco. Il progetto ha ricevuto il riconoscimento del Label Europeo delle Lingue ed è stato presentato al convegno Apeps alla fine del 2013. Secondo i responsabili, i bambini riescono a comunicare con successo con i loro coetanei che parlano altre lingue e a sviluppare le competenze ricettive necessarie. Un bambino fa una domanda in francese e il compagno o la compagna risponde in tedesco, senza utilizzare la seconda lingua in maniera produttiva. I bambini raggiungono quindi l'obiettivo fondamentale: la comprensione reciproca è assicurata e la comunicazione funziona. Svariate strategie regolano il fare quotidiano come in questo cantiere tra i due "piccoli" operai.

In generale l'attivazione appropriata di competenze ricettive andrebbe valutata in modo positivo. Tuttavia essa è ostacolata dalla pressione e dall'impazienza degli adulti – genitori, docenti e istituzioni scolastiche – che da un lato si aspettano che tutti i bambini parlino nell'altra lingua e dall'altro s'interrogano sui motivi per cui con alcuni bambini questo non succede. Le capacità ricettive sembrano non bastar loro. E non sorprende che secondo gli obiettivi del progetto di comprensione reciproca, in cui "ogni bambino parla la sua lingua", tutto proceda a meraviglia e che non venga stimolata la necessità di comunicare nell'altra lingua.

Eppure cosa succederà, quando i bambini, dopo quattro anni passati alla FiBi, entreranno in una classe del secondo ciclo delle elementari – scelta dai genitori a favore dell'una o dell'altra lingua – dove regnano regole prettamente monolingui? Riusciranno a comprendere i loro insegnanti nella lingua due, ma difficilmente ad esprimersi. Attendiamo, curiosi, l'esito.

Sarebbe opportuno per il progetto e per le persone coinvolte che le aspettative nei confronti della produzione orale non stessero in primo piano e che si possa capire il ruolo e il valore della competenza ricettiva – *receptive* vuol pur sempre dire capire. E non è poco visto che la comprensione è il caposaldo dell'interazione.

Questo fascicolo di *Babylonia* invita i lettori a guardare con spirito critico la varietà del *brave new media world* e a esplorare le potenzialità e i limiti delle nuove tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei giochi utilizzabili nell'insegnamento delle lingue. Vi auguriamo una piacevole lettura nel vasto mondo mediatico. (MZ)

*devo prima scaricare la ghiaia

"Tu peux me donner le camion rouge?"

"I muess zersch dr chiis abladä."*

Dans une classe du jardin d'enfants de la Filière Bilingue (FiBi) de la Ville de Bienne, les enfants bénéficient d'une éducation bilingue, moitié en français et moitié en allemand. Le projet a reçu la reconnaissance du Label européen des Langues et a été présenté à l'occasion de la journée de conférences de l'APEPS, fin 2013. Selon les responsables, les enfants interagissent avec succès avec leurs pairs parlant l'autre langue, et développent ainsi de précieuses compétences réceptives. Un enfant pose une question en français et sa/son camarade lui répond en allemand, sans utiliser la seconde langue de façon active. Les enfants atteignent ainsi l'objectif fondamental: l'intercompréhension linguistique est assurée et la communication fonctionne. Diverses stratégies régulent l'interaction quotidienne, comme dans ce chantier géré par ces deux «petits ouvriers».

En général, l'activation des compétences réceptives serait à évaluer comme positive. Mais c'est sans compter la pression et l'impatience des adultes – parents, enseignants et institutions scolaires – qui d'un côté s'attendent à ce que les enfants parlent activement l'autre langue, et de l'autre s'interrogent sur les raisons pour lesquelles ce n'est pas le cas de certains enfants. Les compétences réceptives ne semblent pas leur suffire. D'autre part, il n'est pas surprenant que tout se passe merveilleusement bien au regard des objectifs du projet d'intercompréhension, où «chaque enfant parle sa langue», et que la nécessité de communiquer activement dans l'autre langue ne soit pas stimulée.

Mais que se passera-t-il lorsque ces enfants, après quatre ans passés à la FiBi, intégreront une classe de second cycle primaire – choisie par les parents en faveur d'une ou de l'autre langue – où prévalent des règles monolingues? Ils pourront comprendre leurs enseignants en langue seconde mais pourront difficilement s'exprimer. Nous attendons l'issue avec curiosité.

Il serait opportun pour le projet et pour les personnes qui y participent de ne pas mettre au premier plan des attentes quant à la production orale, et de mieux comprendre le rôle et la valeur de la compétence réceptive – recevoir c'est aussi comprendre. Et ce n'est pas peu, puisque la compréhension est une pierre angulaire de l'interaction.

Ce numéro de *Babylonia* invite les lecteurs à envisager avec esprit critique la diversité du *brave new media world* et à explorer les potentialités et les limites des nouvelles technologies de l'information et de la communication, et des jeux disponibles pour l'enseignement des langues. Nous vous souhaitons une agréable lecture dans le vaste monde digital. (MZ)

* Je dois d'abord décharger le gravier.

"Tu peux me donner le camion rouge?"

"I muess zersch dr chiis abladä."*

En la Filière Bilingue (FiBi) a Bienna, citad bilingua, vegnan ils uffants da la scolina instruids en parts egualas en franzos e tudestg. Tenor las manadras ed ils manaders, che han preschentà lur project innovativ, distinguì cun il label europeic da las linguas, a la dieta da l'Associazion per la promozion da l'instrucziun plurilingua en Svizra (Apeps) la fin dal 2013, communitgeschan ils uffants senza difficultads cun lur camaratas e lur camarats d'autras linguas ed acquistan facilmain las cumpetenzas receptivas necessarias. In uffant tschenta ina dumonda en franzos, l'auter al respunda en tudestg, pia senza duvvar a moda productiva la segunda lingua. Ils uffants han cuntanschì la finamira impurtanta – la chapientscha vicendaivla è pia garantida, la communicaziun reussescha –; sin il plazzal vegnan regladas las fatschentas cun agid da diversas strategias.

Il diever effizient da las capacitads receptivas pudess tuttavia vegnir valità sco positiv, senza la pressiuin e l'impazienza da divers acturs – geniturs, persunas d'instrucziun, autoritads da scola –, che speran d'ina vart ch'era l'autra lingua vegnia mintgamai duvrada e che sa dumondan da l'autra vart, pertge ch'intgins uffants domineschan strusch la lingua en moda productiva. La recepziun n'è per els betg suffizienta. Il fatg ch'in project, che accentuescha la chapientscha vicendaivla en il senn da "mintga uffant discorra sia lingua", cuntanscha exact questa finamira e na sveglia betg il basegn da producir en l'autra lingua, è strusch surprendent.

Co vai vinavant, sch'ils uffants, suenter avair frequentà durant quatter onns la FiBi, midan en ina classa monolingua – l'ina u l'autra partiziun linguistica vegn tschernida da lur geniturs –, nua ch'i regnan autras reglas, pli monolingualas? Els vegnan a chapir lur persuna d'instrucziun en la segunda lingua, ma na vegnan betg a s'exprimer en quella lingua. Nus essan plain mirveglias.

Per il project e per tut ils involvids fissi per il mument d'avantatg d'emblidar la pretensiuin da cuntanscher cumpetenzas productivas e da chapir e stimar la recepziun en sia essenza. Recepziun munta numnadain chapir. E quai n'è betg pauc, perquai che chapir è era ina basa per l'interacziun. L'ediziun preschenta As envida a dar in sguard critic en la diversità dal *brave new media world* e d'explorar las pussaivladads e sondar ils cunfins da las novas tecnologias d'infirmaziun, da communicaziun e da gieus, applitgadas en l'instrucziun da linguas. Nus As giavischain bler plaschair en la vasta lectura mediala. (MZ)

*Ich muss zuerst den Kies abladen.

Einführung | Introduction

Wenn man im Pendlerzug die vielen Gesichter betrachtet, die im Widerschein ihrer Bildschirme auf Laptops tippen oder über das Display ihrer klugen Telefone streicheln, fühlt man sich vielleicht an die Vision des „ubiquitous computing“, des alles durchdringenden Computer- und Mediengebrauchs der 1990er Jahre erinnert. Interaktive, soziale und unterhaltende Medienanwendungen prägen unseren Alltag derart, dass kaum eine ruhige Minute bleibt, um innezuhalten und sich grundlegende Fragen zu stellen, insbesondere auch Fragen zum Lerngehalt der Anwendungen und zur Einbindung der Kommunikationstechnologien in institutionelle, schulische Kontexte.

In der letzten *Babylonia*-Nummer, die sich mit digitalen Medien und dem Fremdsprachenunterricht beschäftigte (Nr 2/2007), verwies Michael Langner auf die Anforderungen an Lernsoftware und betonte die Notwendigkeit, den Lerngegenstand in authentische und komplexe Situationen einzubetten (S. 10) und die Lernenden mit mehreren Perspektiven und Kontexten eines Sachverhalts zu konfrontieren (S. 11). Der Fokus des thematischen Teils der Nummer lag auf pädagogischen und didaktischen Fragen und man sorgte sich um die Effektivität des mediengestützten Sprachenlernens: Lohnt es sich, lassen sich die Lernenden für autonomes und partnerschaftliches *Blended Learning* motivieren? Wie verhält es sich mit der Handlungsorientierung in virtuellen Räumen? Eine kürzlich publizierte Metaanalyse zu Wirksamkeitsstudien über computergestütztes Sprachenlernen (Grgurovic *et al.*, 2013¹) kommt zum Schluss, dass Lernen mit Hilfe des Computers zu wenigstens gleich guten Lernergebnissen führt wie das Lernen ohne. Ein wesentlicher Lerngewinn konnte jedoch nur in rigoros kontrollierten Laborsituationen nachgewiesen werden, das heisst, in Settings die den Postulaten Langners eigentlich widersprechen. Zudem scheinen fortgeschrittene Lernende stärker von computergestützten Arrangements zu profitieren (Grgurovic, 2013: 191–192). Kennzeichnend für den zitierten Übersichtsartikel ist, dass die meisten analysierten Studien sich auf Lernsoftware („CALL programs“) bezogen und nur wenige sich mit Kommunikationstechnologien und sozialen Medien beschäftigten.

Ein halbes Dutzend Jahre nach *Babylonia* 2/2007 gilt es zu fragen, ob die wild und unübersichtlich gewordene Welt der sozialen Medien und der zunehmend integrierten Angebote von Text-, Ton- und Bildinformationen überhaupt noch Raum lassen für einen konzentrierten zielgeleiteten Aufbau von Sprachfertigkeiten und Anwendungswissen. Junge wie ältere Semester neigen dazu, ständig online zu sein und ihre virtuelle Sozial- und Informationsblase mit sich herum und in die Arbeits- und Bildungswelt hinein zu tragen, wo sie dann oftmals eher stört und ablenkt als produktiv wirkt. Soll denn der Sprachenunterricht diese Verwischung der Grenzen zwischen Medien, zwischen privat und öffentlich, zwischen Lernen und Ausüben akzeptieren, sie gar einbinden in Lernarrangements? Oder gilt es im Gegenteil, die Grenzen zwischen Schule und Freizeit wieder klarer zu ziehen und eine Art von klösterlicher Konzentration zu fördern?

As you watch your fellow passengers on a typical commuter train typing away on their laptops or stroking the display of their smartphones with the blue shine of their screens on their faces, you might be reminded of the vision of “ubiquitous computing” proposed in the 1990s, of a world in which computers and media penetrate practically everything. Today, interactive, social and entertaining media applications dominate our lives to such an extent that we hardly have a minute to stop and ask fundamental questions such as about the learning effects of the applications and about the inclusion of communication technologies in institutional and educational contexts.

In the latest issue of *Babylonia* that dealt with digital media and their use in the foreign language classroom (No 2/2007), Michael Langner referred to the requirements and affordances of learning software, stressing the need to embed the objects of learning in authentic and complex situations (p. 10) and to confront the learners with multiple perspectives and contexts with respect to some subject matter. The publication placed a focus on pedagogical and methodological issues, and there was a concern with the effectiveness of media-supported language learning. Is it worth the effort and expense? Can the learners be motivated for autonomous and partnered *Blended Learning*? What about the task orientation in those virtual spaces? A recent meta-analysis of a large number of effectiveness studies (Grgurovic *et al.*, 2013¹) concludes by stating that learning with the support of computers leads to results that are at least as good as those without. However, a substantial gain could only be shown in rigorously controlled lab situations, i.e. in settings that are in conflict with Langner's postulates. Moreover, it seems that advanced learners benefit more strongly from computer-assisted learning arrangements than beginners (Grgurovic, 2013: 191–192). It is perhaps significant that most analysed studies refer to CALL programs and fewer to communication technology and social media.

Half a dozen years after *Babylonia* 2/2007, we need to ask if the turbulent and intricate world of social media and the increasingly integrated provision of textual, visual and auditory information

Die Ausrichtung der Beiträge

Die vorliegende Nummer versucht, Ordnung in die Vielfalt der *brave new media world* zu bringen und aktuelle Angebote mit kritischen Fragen zu durchleuchten. Sie will einerseits von empirisch fundierten Auswertungen berichten, andererseits aber auch die Möglichkeiten der neueren Informations-, Kommunikations- und Spieltechnologien aufzeigen und die Freude am Experimentieren wecken. Die Hälfte der zehn Beiträge sind aus Referaten und Workshops an zwei gut besuchten Tagungen hervorgegangen, was zeigt, dass seitens der Schulpraxis ein grosser Bedarf nach Wegweisern durch den Medien- und Technikdschungel besteht (Tagungsberichte, siehe S. 70–73). Pascal Schweitzer bietet in seinem Einführungsartikel einen *Tour d'horizon* durch aktuelle Anwendungen; dabei merkt er an, dass viele Lehrende sich nicht im Stande fühlen, diese Möglichkeiten sinnvoll in ihren Unterricht einzubauen, ohne dass sie umfassende persönliche und institutionelle Ressourcen investieren. Schweitzer sieht im aufgabenbasierten Sprachunterricht das ideale Vehikel, um die Potenziale von Medien- und Kommunikationstechnologien zum Tragen zu bringen. Dabei dürfen die Werkzeuge aber nicht die pädagogischen und didaktischen Ziele bestimmen, jedoch können sie flexibel eingesetzt werden, um die Lernenden auf bisher ungeahnte Weise zu aktivieren, z.B. indem sie ihr Smartphone für Interviews mit Passanten zu empfehlenswerten Lokalitäten im eigenen Wohnort nutzen.

Interaktivität und Medienkonvergenz

Um Interaktion und Austausch über die Grenzen der Schule hinaus geht es auch im zweisprachig verfassten Artikel von Nina Hobi und Joris Felder. Das europäische Programm eTwinning ermöglicht es Lehrpersonen, mit ihren Klassen Online-Kooperationsprojekte durchzuführen. Die Erfahrungen von Lehrkräften und ihren Klassen zeigen, dass es auch darum geht, Verantwortung zu übernehmen und Herausforderungen zu bestehen, die in handelsüblicher Lernsoftware nicht zu finden sind. Viviane Lohe, Laura Armbrust und Daniela Elsner stellen ein Projekt für jüngere Schülerinnen und Schüler vor, das Sprachengrenzen sprengt, indem die Kinder mit einem einfachen Autorenwerkzeug selbst verfasste Geschichten auf eine geschützte Plattform stellen können. Damit öffnet sich nicht nur der Blick auf die europäische Sprachen- und Kulturenvielfalt, sondern es werden auch Sprachmittlungskompetenzen mobilisiert. Oft kommen Text und Bild auf spannungsreiche Art zusammen. Genau diese Konvergenz von analog und digital vermittelnden Medien steht auch im Zentrum des Beitrags von Jutta Rymarczyk und Karin Vogt. Sie schlagen darin vor, mit Bilderbüchern und *graphic novels* zu arbeiten, um den Zugang zu literarischen Texten zu erleichtern und insbesondere Jungen im Teenager-Alter abzuholen. Solche diskontinuierlichen Texte schliessen an die Ästhetik und Gestaltung von Webseiten und Computerspielen an und verlangen genrespezifische „Lesekompetenzen“, die manchen Lehrpersonen abgehen.

Dass Lehrpersonen die Bedeutsamkeit des ubiquitären, grenzüberschreitenden Mediengebrauchs unterschätzen, geht auch aus den von

allow for a focused and goal-oriented construction of language skills and knowledge-for-use. Young as well as older people tend to be online all the time nowadays and carry their virtual social-media and information bubble around with them and into the world of work and education, where they often turns out to be a distraction rather than a support for productive work. Should language teaching accept the blurring of the boundaries between different media, between the private and the public, between learning and practice, or should we even subject them to use and embed them in our learning environments? Or, on the contrary, should we draw a much clearer boundary between school and leisure and foster a new kind of monastic concentration?

The thrust of the contributions

The present issue attempts to bring some structure into this multifaceted brave new media world and to scrutinise the vast offer with some critical questions. It reports, on the one hand, about empirically founded evaluations and, on the other, shows some of the possibilities of the latest ICT and tries to kindle a spirit of experimentation. Half of the ten articles have come forth from two well-attended conferences, showing that there is, on the part of schools and practitioners, a real need for sign-posts through the media and IT jungle (see pages 70–73 for conference reports). Starting out, Pascal Schweitzer offers an overview of up-to-date applications, hinting also that many teachers feel unable to fit these possibilities into their teaching usefully without investing (too) generous personal and institutional resources. Schweitzer looks at task-based language teaching as an ideal vehicle to transport the potential of media and communication technology. However, the tools must not determine the pedagogical and methodological aims; rather, they can be deployed flexibly in order to activate learners in hitherto unheard ways, e.g. when students use their smartphones for interviews with passers-by about recommendable places in their own town.

Interactivity and media convergence

The bilingual article by Nina Hobi and Joris Felder deals with interaction and exchange

Eva Wilden in ihrem Artikel zitierten Erhebungen hervor. Spannend an diesen Tendenzen ist, dass die jungen Leute vermehrt als „Produzter“ agieren, d.h. nicht nur als Nutzer, sondern auch als Produzenten von Online-Inhalten. Die kleinen Filmgeschichten, die Lehramtsstudierende in Wildens Projekt herstellen, zeigen auch schön auf, wie analoge Objekte (gebastelte Stabpüppchen) in einem neuen Medium (Handyfilm) gerade durch ihre Einfachheit und scheinbare Antiquiertheit Sehgewohnheiten auf interessante Weise beunruhigen können. In diesem Zusammenhang sei auch auf den didaktischen Beitrag verwiesen, der – keine Überraschung bei diesem Thema – vollständig auf der Babylonia-Website stattfindet. Die Beispiele von verfilmten Bilderbuchgeschichten beweisen, dass Studierende auf anregende Weise den Brückenschlag zwischen analogen und digitalen Artefakten schaffen und damit Kinder beim Sprachenlernen fantasievoll fördern können.

Ausgeklügelte Werkzeuge

Die fünf abschliessenden Beiträge stellen raffinierte Anwendungen fortgeschrittener Digitaltechnik vor. Martina Lazaro und Alberto Cattaneo machen Appetit auf die Möglichkeiten, bestehende oder eigene Videos mit interaktiven Schaltflächen zu versehen, die das Auswerten der Filme in einem Handlungszusammenhang direkt und kontextabhängig erlauben. Die 3D-Technologie ermöglicht sodann einen virtuellen Besuch des Strassburger Münsters: Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II sollen den in Vorzeiten in der Krypta eingeschlossenen Steinmetz befreien. Durch die kontextualisierte und autonome Anwendung der Fremdsprache können die Lernenden gemäss Susanne Bernert-Rehaber und Gérald Schlemminger selbst Interaktionsstrategien entwickeln und dabei ihre kommunikativen Kompetenzen verbessern. Uwe Klemms und Nancy Grimms Vorschlag, die Plattform Edmodo für die rollenverteilte Aufarbeitung und Interpretation eines spannenden Romans einzusetzen, besticht v.a. auch dadurch, dass das Tool der Struktur und der Bedienung von Facebook folgt und damit die Mediengewohnheiten der Jugendlichen als Ressource nutzt.

Shona Whyte präsentiert in einem längst fälligen Übersichtsartikel die Verwendungsmöglichkeiten, Vorteile und Beschränkungen der interaktiven Wandtafel im Fremdsprachenunterricht. Sie spricht dabei von der „Orchestrierung des Ler-

beyond the borders of schools. The European programme eTwinning enables teachers to carry out online cooperation projects with their classes. The experiences of teachers and their students indicate that it's all about taking over responsibility and defying challenges, which cannot be found in prefabricated learning software. Viviane Lohe, Laura Armbrust and Daniela Elsner then present a project for young learners which literally breaks down language boundaries; the children upload stories which they have invented themselves onto a protected platform, thereby widening their perspectives of linguistic and cultural diversity in Europe and mobilising resources of language mediation. In doing so, they also combine text and image in intriguing ways. It is exactly this convergence of analog and digital media which is in the centre of Jutta Rymarczyk and Karin Vogt's contribution. They propose working with picture books and graphic novels to facilitate access to literary texts especially with a view to motivating male teenagers. Such discontinuous texts are in line with the aesthetics and layout of web pages and computer games and involve genre-specific reading competences, which teachers often lack.

Surveys such as those cited by Eva Wilden often show that teachers underestimate the significance of ubiquitous and boundary-crossing media use. What makes these tendencies exciting is that young people are increasingly acting as “producers”, i.e. not just as users, but also producers of online content. The short film stories that the teacher students in Wilden's project have created also show nicely how old objects (stick puppets) in a new medium (mobile phone film) can upset media habits through their simplicity and seeming old-fashionedness. In this context, we would also like to highlight the teaching supplement to this digitally loaded issue which – surprise, surprise! – is available exclusively on Babylonia's website. It consists of picture books turned into short films by teacher students who thus give evidence that they are capable of bridging the gap between analog and digital artefacts and of supporting children's language learning imaginatively.

Sophisticated tools

The remaining five contributions present state-of-the-art applications of advanced digital technology. Martina Lazaro and Alberto Cattaneo whet our appetite for the possibilities of adding interactive buttons to self-made or existing videos. This enables groups of learners to exploit films in a task context in direct and contextualised ways. In the next article, 3D technology takes students on a virtual visit to Strassburg cathedral. Students at secondary II level are asked to free a stone mason who has been entrapped in the crypt. By using the foreign language in a contextualised and autonomous way, the learners get to develop their own interaction strategies and thereby improve their communicative competences according to the authors, Susanne Bernert-Rehaber and Gérald Schlemminger. Uwe Klemm and Nancy Grimm's proposal to use the Edmodo platform to work on reading and interpreting a thrilling novel in groups is persuasive in that the tool follows the structure and operation of Facebook and thus uses the media habits of youngsters as a resource.

nens“, eine geeignete Metapher für die Vermittlung von Inhalten aus der weiten Welt im Hier und Jetzt der Begegnung im Schulzimmer. Deren Erfolg hängt wie so oft aber auch von geeignetem didaktischem Material ab. Zugang zum uferlosen Informationsmeer des Internets allein ist kein ausreichender Erfolgsfaktor, und so stellt auch Susanne Heinz fest, dass die (teure) Einführung von Tablets in Gymnasialklassen zwar einen Gewinn an Praktikabilität und Motivierung mit sich bringt, dass sich aber Verlage und Autoren noch schwer damit tun, geeignete Materialien mit einem Mehrwert an Interaktivität, Autonomisierung und Medienkonvergenz bereitzustellen. Man könnte natürlich argumentieren, dass die Möglichkeiten, authentische textliche und audiovisuelle Inputs aus der Internetwelt einzuholen, didaktisierte Materialien überflüssig machen. Dies mag stimmen unter der Voraussetzung, dass, wie Schweitzer in Anlehnung an John Hatties Metastudien aussagt, die Lehrperson als „l'élément central [...], incontournable et presque toujours déterminant“ die Herausforderung annimmt, das Lernen in der medial konvergierenden Informations- und Kommunikationslandschaft so zu „orchestrieren“, dass der Geist und die Emotionen nicht aussen vor bleiben. Die reichhaltigen Beiträge dieser Nummer mögen sie dabei unterstützen.

Shona Whyte's long-due overview over the application possibilities, the advantages and limitations of the interactive whiteboard in foreign language learning refers to the “orchestration of learning”, an apt metaphor for mediating content from the wide world in the here-and-now of classroom interaction. Its success depends to a large extent on suitable materials. Access to the limitless informationscape of the internet alone is not sufficient for success, as Susanne Heinz also notes when she points out that the costly introduction of tablets in Gymnasium classes may afford gains in terms of practicability and motivation at the same time as publishers and authors have a hard time providing suitable materials with a real added value in terms of interactivity, autonomy and media convergence. It might well be argued, of course, that the possibilities of pulling authentic textual and audiovisual input from the world-wide web into the classroom render didactised materials superfluous. There may be truth in this belief provided that, as Schweitzer says on the basis of John Hattie's meta-studies, teachers as the central element of school-based learning processes take up the challenge of orchestrating learning in this medially converging information and communication landscape in such a way that the mind and emotions are simultaneously embraced in the process. May the rich harvest in this issue support them in this quest!

¹ Grgurovic, M., Chapelle, C. A. & Shelley, M. C. (2013). A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology supported language learning. *ReCALL*, 25, pp. 165-198. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344013000013>



Enseigner les langues vivantes étrangères à l'ère du numérique

Pascal Schweitzer | Lausanne

Der vorliegende Artikel befasst sich ausführlich mit der Problematik des effizienten Einsatzes von IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) im L2-Unterricht. Nach einem Überblick über die im L2-Unterricht anwendbaren IKT und der Definition von geeigneten Rahmenbedingungen fasst der Autor Ziele und Möglichkeiten des IKT-gestützten L2-Unterrichts zusammen. Dabei kommen die potenziellen Vorteile von IKT für Lernende und Lehrende in einem zeitgemässen Fremdsprachenunterricht zur Sprache (u.a. Differenzierungsmöglichkeiten, Authentizität, Lernerzentriertheit). Doch werden auch begründete Widerstände gegen eine regelmässige Integration von IKT im Fremdsprachenunterricht vorgetragen (Zeitaufwand, mangelnde Ausstattung, kein kommunikativer „Mehrwert“).

Der Autor zeigt auf, dass der Einsatz von IKT im besten Fall mit dem Postulat der Handlungsorientierung des L2-Unterrichts einhergeht. Anhand eines ausführlichen konkreten Beispiels (Klassenreise nach England) wird anschaulich gemacht, welches Potenzial der überlegte Einsatz von IKT für ein handlungsorientiertes L2-Projekt bieten kann. Abschliessend werden Einstellungen und Haltungen zu IKT von Lehrenden beschrieben und reflektiert, wie man auf diese einwirken kann – und in welchem Rahmen und mit welchen Zielen man das tun sollte, um lehrplangerecht und zeitgemäss die L2-Kompetenzen der Lernenden zu fördern.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babytonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 3 und 17

Les Technologies de l'information et de la communication (TIC) sont arrivées dans nos foyers il y a près d'un quart de siècle et il est toujours d'actualité de se demander si l'utilisation croissante des technologies à des fins sociales va de pair avec leur intégration dans les pratiques pédagogiques des enseignants. En effet, en observant les pratiques en classe, on constate que la majorité des enseignants ne se sent toujours pas prête, pas compétente pour les intégrer dans les pratiques de classe (Thibert, 2012). Pourtant, intégrées de manière appropriée, le potentiel des TIC est considérable.

Après un tour d'horizon des technologies actuelles dont disposent les enseignants et les finalités de leurs utilisations en cours de langue, cet article présente certaines approches de mise en

œuvre. Nous nous arrêterons également sur les changements progressifs d'attitude que les TIC engendrent parmi les utilisateurs dans leurs salles de classes. Enfin, nous tenterons de déterminer les leviers potentiels à mettre en œuvre pour une utilisation plus judicieuse dans l'apprentissage/l'enseignement d'une langue vivante étrangère.

Les outils à intégrer et leurs buts

Si la palette est large et qu'elle ne cesse de s'élargir, on distingue principalement quatre types d'outils technologiques dont les enseignants et les élèves peuvent disposer aujourd'hui:

- les outils d'enregistrement et de projection (portables, tablettes, tableau blanc interactif, smartphones, vidéoprojecteur, webcam, appareil photo numérique, visioconférence, ...),
- les logiciels (exerciceur, traitement de texte, ...),
- les outils nomades (baladeur, podcast, clé USB),
- internet et les services en ligne (ENT, internet, moteur de recherche, blog, forum, wiki, dictionnaire électronique, audio-lingua).

Avant de déterminer à quelles fins intégrer les TIC, il convient de préciser qu'il n'y a intégration dans les pratiques pédagogiques qu'aux trois conditions suivantes:

1. il faut une utilisation prolongée dépassant la simple utilisation ponctuelle et que l'outil soit mis avec efficacité au service des apprentissages;
2. l'intégration induit une négociation de changements. Ceux-ci sont d'ordre cognitif (par quels cheminements intellectuels un individu passe-t-il pour négocier cette intégration?), affectif (quelles émotions freinent ou accélèrent le travail?), pédagogique (de quelles façons l'intégration des TIC modifie-t-elle la pratique d'enseignement?), identitaire (en quoi l'intégration des TIC fait-elle évoluer

l'identité de l'enseignant de langue, ses rapports à l'élève et à l'institution?), et institutionnel (comment la prise de risque est-elle reconnue par l'institution?);

- il faut y voir un véritable gain pédagogique. Quand un enseignant peut raisonnablement faire sans technologie pour enseigner une L2, pourquoi devrait-il impérativement se compliquer la tâche? Devrait-il utiliser les TIC pour enseigner juste parce que cela est devenu possible, parce que cela répond à une injonction institutionnelle ou parce que cela s'inscrit dans l'air du temps?

A toutes ces questions il convient de répondre par une vérité évidente, banale: l'intégration des TIC dans la pédagogie doit non seulement présenter une valeur ajoutée par rapport à l'existant mais aussi présenter un gain de temps pour l'enseignant. Ce gain ne peut toutefois pas s'apprécier sur le court terme mais mérite d'être observé sur le moyen terme. On parle de gain lorsqu'il est possible, par exemple, d'augmenter l'exposition individuelle de chaque élève à la L2, de proposer un travail d'appropriation langagière plus approfondi ou d'accroître la motivation. On perçoit bien que le fait de poser la question de l'intégration des TIC dans des termes économiques de valeur ajoutée et de gain de temps est en partie problématique.

Toutefois, l'activité enseignante ne peut pas s'apprécier seulement du point de vue pédagogique. Comme pour toute autre activité, un enseignant poursuit aussi des fins qui lui sont propres (ménager sa santé, accroître son confort, améliorer sa qualification, ...). Le temps investi par un enseignant pour s'approprier un logiciel ou pour participer à un projet télécollaboratif doit, à terme, lui faire gagner en efficacité personnelle et pédagogique ou lui permettre de renouveler sa pratique, et donc apporter des plus-values réelles. Celles-ci sont au nombre de quatre.

1. Pour les élèves, les TIC:

- facilitent l'apprentissage par d'autres formes de présentation, de visualisation des problèmes,
- accroissent la motivation et valorisent le travail,
- favorisent l'autonomie (les élèves apprennent et communiquent n'importe quand, n'importe où et n'importe comment),
- mettent l'élève en activité,
- améliorent la recherche de l'information.

2. Pour les élèves et les enseignants à la fois, les TIC permettent:

- d'évaluer et de s'évaluer autrement (ex. *learning apps*),
- de disposer en permanence de ressources diverses et actualisées,
- de mutualiser les travaux,
- d'actualiser en permanence les ressources,
- de favoriser la continuité pédagogique entre la classe et l'après-classe.

3. Pour les enseignants, on peut à l'aide des TIC:

- rationaliser l'investissement une fois la prise en main technique effectuée. L'enseignant est organisé, a moins de photocopies à faire, il a tout en un et surtout tout est en ligne,
- gagner du temps en classe en permettant une continuité pédagogique,

- favoriser la réactivité pédagogique grâce à la connaissance immédiate des acquis des élèves,
- faciliter les échanges entre enseignants après la classe.

4. Enfin, on distingue une plus-value relative à la relation entre les élèves et les enseignants car les TIC:

- favorisent l'interactivité au sein de la classe,
- peuvent accompagner les élèves par des échanges après la classe,
- permettent d'individualiser plus facilement l'enseignement et l'apprentissage.

On constate cependant que la plupart des enseignants envisagent les TIC essentiellement comme moyens de préparation des cours et de diffusion de supports mais n'en exploitent que rarement les potentialités pédagogiques car cela les confronte à des repositionnements identitaires et conceptuels parfois difficiles à concéder.

L'approche à utiliser

La tendance est à l'approche (inter)actionnelle, une approche pédagogique désignée par le vocable *Task-Based Language Teaching* (TBLT), également appelée approche actionnelle (Pluskwa, Willis & Willis, 2009). Le terme de tâche est souvent employé à mauvais escient car certaines propositions pédagogiques ne sont ni plus ni moins qu'une agrégation d'activités «communicatives», qui dissimule plus ou moins adroitement des exercices structuraux (de grammaire par exemple). Or, dans le CECR, «est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé» (CECR:16). La tâche est donc orientée vers un projet qui présente un enjeu authentique, qui débouche sur une production finale que les élèves sont en mesure de se représenter dès qu'ils entament le parcours d'apprentissage.

Le recours aux technologies contribue à la mise en place de l'approche par tâche. En effet, elles facilitent la mise en place de *macro-tâches* (pratiques sociales pouvant servir d'objectifs aux apprenants et susceptibles de déclencher des interactions entre participants) dans la mesure où elles offrent la possibilité d'accéder à de nombreux matériaux en L2, de communiquer plus aisément à distance (de manière synchrone ou asynchrone, à l'oral ou à l'écrit) ainsi que d'échanger des documents qui peuvent d'ailleurs être

créés en commun grâce aux technologies (Guichon, 2012). Elles permettent aussi de participer à des projets collectifs, qui donnent aux apprenants un statut d'acteurs-créateurs.

Les technologies rendent également possible le travail sur les *micro-tâches*, c'est-à-dire un entraînement sur des points spécifiques de la langue. Ce travail peut alors être effectué par les apprenants de manière individuelle et autonome, selon les besoins.

Pour concevoir une tâche, il convient essentiellement de respecter trois étapes.

Première étape

Déterminer une tâche présentant un enjeu (une situation réelle ou vraisemblable). Cette étape est cruciale car la tâche n'est pas un prétexte pour déguiser un travail sur la L2 mais une opportunité offerte aux élèves de vraiment mettre en place un projet. Rappelons cependant que ce n'est pas de l'authenticité de la tâche voire de sa vraisemblance que dépend l'engagement de l'élève mais de l'authenticité de son enjeu, c'est-à-dire de ce qui motive des élèves à puiser dans leurs ressources langagières pour mener à bien la tâche parce qu'elle les implique cognitivement et personnellement. Cet engagement est d'autant plus intense que les élèves n'ont pas à se plier à un rôle fictif où à une situation imaginée mais au contraire à puiser dans leurs expériences personnelles.

Exemple: Votre classe de maturité est jumelée avec une classe d'un gymnase de Manchester: les élèves anglais vont venir vous rendre visite en décembre. Préparez certains moments de leur séjour.

Tâche peu originale mais tout à fait faisable avec un enjeu variable selon que:

- la classe anglaise existe et viendra effectivement;
- la classe anglaise existe mais les échanges ne se feront que par le biais des TIC;
- la classe anglaise n'existe pas réellement mais une classe fictive et créée par le biais des TIC sert de destinataire virtuel;
- la classe anglaise n'existe ni réellement ni virtuellement (par le biais des TIC) et constitue une sorte d'abstraction.

Deuxième étape

Repérer les différents types de production langagière.

L'efficacité de la tâche recourant aux TIC est conditionnée par la définition d'objectifs précis et par la prise de conscience des élèves de ce qu'on attend d'eux.

Pour l'exemple de la visite, on peut imaginer sans rechercher l'exhaustivité ni l'originalité:

- un échange d'informations portant sur chacun des participants (par le biais d'échange de courriers électroniques),
- un échange d'opinion sur les aspects culturels pertinents (par le biais d'un forum)
- l'identification des goûts des partenaires pour préparer la visite (par le biais de la visioconférence),
- l'écriture collaborative du programme du séjour (par le biais d'un wiki),
- la préparation d'une visite virtuelle de la ville des hôtes (par le biais d'un blog).



Avant les TIC ...

Les TIC se distinguent d'autres nouveautés introduites en situation de travail car elles débordent très largement le cadre professionnel.

De telles propositions pédagogiques sont maximalistes dans le degré d'intégration des technologies dans une séquence didactique. Evidemment, ce degré variera selon:

- les objectifs pédagogiques (tous ne se prêtent pas forcément au recours des technologies),
- les compétences de l'enseignant,
- les ressources techniques dans l'établissement,
- les contraintes temporelles.

L'alternance, dans une même séquence didactique, des supports habituels (moyen d'enseignement) et des technologies peut être un moyen d'alléger le travail de l'enseignant et peut également constituer une découverte progressive et rassurante des technologies pour les enseignants comme pour les élèves.

Il est également important de souligner que l'outil ne détermine pas le projet pédagogique mais qu'une approche plus fructueuse consiste à choisir dans la panoplie des TIC soit celle qui convient le mieux au projet, soit celle qui peut le plus facilement être détournée à des fins d'apprentissages.

Il convient d'alterner le travail sur le fond et la forme lors de la construction didactique. Dans l'approche par tâches, les documents sont utilisés pour leur fonction première, celle de transmettre de l'information: leurs caractéristiques formelles passent au second plan (Mangenot & Soubrié, 2010).

Il importe d'exposer les élèves à une langue aussi riche que possible de telle sorte qu'ils puissent ainsi intégrer, mettre en mémoire à long terme et, éventuellement, retrouver au moment *ad hoc* des échantillons de langue lexicalisés. C'est en s'appuyant sur ces réemplois de phrases toutes faites (*chunks*) que les élèves vont gagner en fluidité et pouvoir se concentrer sur d'autres aspects de la langue, comme la complexité du message. Aux enseignants donc de sélectionner des supports pertinents. Les blogs d'adolescents de différents pays partageant une même langue peuvent par exemple

constituer un corpus pertinent pour construire des activités de repérage sur les salutations, sur les registres de langue et, bien entendu, sur le lexique et les formes syntaxiques en vigueur dans ce genre d'échanges.

Troisième étape

Assurer un travail de rétroaction. Si la réalisation de la tâche doit demeurer une priorité, il importe que les élèves puissent recevoir des informations sur leur performance par rapport à la L2. Au lieu de travailler sur des structures linguistiques isolées, il faut recourir à des méthodes pédagogiques qui détournent l'attention de l'élève lorsqu'il produit des messages non conformes à la norme pour l'amener à effectuer des opérations de repérage, par exemple au travers de fiches d'autoévaluation.

Dans le cas de l'exemple de présentation de la ville, il serait possible, à un moment donné, d'utiliser un smartphone, un MP3 ou de petites caméras pour que les élèves enregistrent des commentaires *in situ* à la façon d'un reportage, ou d'interroger des personnes sur telle ou telle spécialité locale. Ensuite, puisqu'il faut éliminer ce qui ne fait pas sens ou qui n'est pas compréhensible, un travail de montage peut constituer une activité portant sur la forme et la qualité de la production orale.

Enfin, pour que les tâches recourant aux TIC ne soient pas perçues comme un complément au cours mais comme partie intégrante, les productions des élèves seront évaluées avec les critères précisés en amont.

Si la tâche a favorisé des éléments interculturels, il est important que ce ne soient pas les seuls aspects lexicaux et syntaxiques qui fassent l'objet de l'évaluation. On pourrait prendre en compte l'originalité des productions, l'adéquation du registre de langue et la capacité à utiliser les TIC. Ce sont des critères parfois négligés par l'enseignement de la L2.

Parce qu'elles permettent de créer des situations de communication se rapprochant de l'usage de la langue hors du système scolaire, les TIC peuvent apporter une valeur ajoutée réelle à cette démarche. C'est d'ailleurs pour cela que les «outils de communication médiatisée par ordinateur» (CMO) présentent une alternative pédagogique plus pertinente que les batteries d'exercices de grammaire ou de vocabulaire. En cela, la démarche d'enseignement fondée sur la tâche fournit une matrice conceptuelle pertinente pour envisager l'utilisation des TIC pour l'apprentissage d'une langue médiatisée par ordinateur.

Les modifications du comportement chez l'enseignant

Les TIC se distinguent d'autres nouveautés introduites en situation de travail car elles débordent très largement le cadre professionnel et sont généralement intégrées d'abord dans la sphère privée des individus (pour leurs communications, loisirs, vie quotidienne) avant de s'immiscer dans leur environnement de travail. En outre, elles génèrent inmanquablement des discours valorisant fortement leurs potentialités et vantant la modernité et l'innovation qu'elles sont censées provoquer. Enfin, elles sont sujettes à des évolutions constantes et rapides et nécessitent donc que les utilisateurs adaptent sans cesse leurs pratiques. Le caractère évolutif des technologies peut d'ailleurs expliquer le manque d'allant des enseignants à investir du temps dans la maîtrise d'un outil qui, à peine acquise, doit être recyclée dans un nouvel outil plus puissant et différent (l'ordinateur portable versus tablette numérique ou le baladeur MP3 versus smartphone).

Leur utilisation et intégration en classe occasionne donc une période plus ou moins longue de transition pendant laquelle l'enseignant est confronté à des ajustements cognitifs et symboliques pour faire face à une reconfiguration de son travail.

De ce fait on identifie trois postures (Guichon, 2012):

- **l'immobilisation:** elle concerne les enseignants qui avouent leur impuissance devant la machine et la nécessité de recourir à un «spécialiste» pour que «ça» fonctionne. Dans ce cas, la technologie est perçue comme une intrusion dans le fait pédagogique. Ce déséquilibre est difficile à normaliser.
- **la réticence:** c'est le cas des enseignants qui posent la question des TIC en termes d'investissement. Ce dernier peut se faire aux dépens de l'enseignant, contre son gré, ou avec la certitude qu'il ne va pas rapporter les gains attendus. Du coup, l'enseignant se pose la question: est-ce rentable de participer?
- **la prudence:** pour ces enseignants, le contenu est plus important que le contenant. Ils ont un avis résolu et évoquent des régressions pédagogiques. Ce sont les pionniers revenus des promesses initiales de la technologie et qui ont rangé les TIC à leur place d'outils dans la panoplie professionnelle et prescrivent désormais une utilisation pertinente et raisonnée.

Les TIC interviennent donc couramment en amont de l'interaction pédagogique. Plus d'un tiers des enseignants les utilisent pour préparer leurs cours (traitement de texte, recherches sur la toile, logiciel interne de l'établissement, plateformes comme Educanet).

Pour les ressources pédagogiques, très peu d'enseignants utilisent des Cédéroms fermés du commerce. C'est un support qui est quasiment disqualifié au profit des ressources en ligne proposées par les sites institutionnels, ces derniers étant perçus comme des gisements de ressources utiles et dignes de confiance car mis au point par des collègues.

Les enseignants se servent des TIC principalement pour exposer les élèves à une langue authentique et à des éléments culturels. En revanche, les TIC semblent moins perçus comme des moyens de manipulation ou de production de la langue par les élèves.

Alors, qu'est-ce qui freine les enseignants?

Ce n'est pas le manque de pertinence qui est souligné mais surtout le manque d'équipement, d'accompagnement technologique, de temps de formation et donc de l'accompagnement fourni par l'institution. Ce dernier est cependant un paramètre qui varie considérablement selon le taux d'équipement des établissements et des ressources humaines disponibles.

En outre le regard critique se manifeste aussi par une méfiance vis-à-vis d'effets de mode, une dénonciation d'une dérive techniciste du métier d'enseignant et surtout la question de la valeur ajoutée.

D'aucuns craignent aussi de conforter les élèves dans la facilité et l'enfermement sur eux-mêmes. Enfin, le caractère chronophage des TIC est souvent souligné car leur intégration demande un investissement non négligeable en temps et en énergie. De surcroît, le fait que cet investissement ne soit pas toujours reconnu par l'institution peut mener au découragement.

On voit bien que l'équipement est une condition *sine qua non* mais qu'il ne garantit en rien l'utilisation des TIC par les enseignants et devrait aller de pair avec la formation, l'accompagnement et la réflexion pédagogique. On peut cependant raisonnablement penser qu'au fil des années, vu l'accroissement toujours constant de l'intégration des TIC à des fins personnelles, les enseignants seront de moins en moins réticents à les utiliser pour leur métier. De plus, les plus jeunes qui grandissent au milieu des technologies sont sans doute plus à même d'intégrer les TIC dans tous les domaines de leur vie de manière intuitive et naturelle. Ces «natifs numériques», comme les appelle Marc Prensky (2001), possèdent un autre regard sur les technologies car elles font partie de leur environnement communicationnel.

A contrario, ceux parmi les enseignants qui sont confrontés aux TIC seulement vers la fin de leur carrière risquent de rencontrer des problèmes en raison de perceptions moins positives par rapport à ces outils et à des habitudes bien installées.

Parmi les enseignants qui ont intégré les TIC dans leurs pratiques pédagogiques, les «migrants numériques» (Prensky, 2001), on note que l'utilisation des TIC est avant tout considérée comme un enrichissement des cours et une façon de mettre les élèves en contact avec des documents authentiques ou de leur faire chercher de l'information. Par contre, le potentiel des TIC pour développer des compétences de production écrite ou orale est plutôt négligé par les enseignants. Une des raisons pourrait concerner ce qui a trait à l'identité de l'enseignant comme pivot de la situation pédagogique, son désir, conscient ou inconscient, d'être omniprésent.

Les technologies servent donc massivement dans la salle de classe à l'exposition (voire à la captation de l'attention des élèves), à la mise en forme du contenu par l'enseignant ainsi que de support pour la prise de parole guidée par les élèves.

Pour conduire les enseignants à réfléchir aux différentes potentialités des technologies pour l'enseignement de la L2 et à mettre en débat leur rôle d'enseignant, il est important que la découverte et l'utilisation des TIC soit intégrée au reste de la formation des enseignants.

Pour cela, il convient:

- d'organiser régulièrement des formations sur le mode collaboratif et réflexif,
- d'accorder du temps et des moyens pour dynamiser le travail en équipe et les expérimentations,
- d'intégrer les activités médiatisées aux programmes scolaires et les intégrer dans les évaluations (pensons à tout l'enjeu du «Lehrplan 21» prévu pour entrer en vigueur en 2016 ainsi qu'au plan d'études romand en place depuis la rentrée 2013).

Conclusion

La prolifération et la banalisation de l'objet technique ne va pas encore nécessairement de pair avec celle des usages et il existe des temporalités différentes entre l'innovation technologique et l'univers scolaire.

L'élément le plus pertinent pour une approche didactique n'est pas nécessairement l'aspect technologique. On se gardera d'être ébloui par des technologies dites «innovantes» dès lors que l'on distingue entre les outils et l'approche didactique qui sous-tend l'usage. Il ne s'agit pas de céder aux sirènes des derniers développements technologiques, mais plutôt d'en recenser le potentiel ainsi que les limites. Le constat suivant s'impose: le degré d'appropriation des technologies dans les pratiques pédagogiques demeure limité et le système de valeurs, de croyances et de normes des enseignants de langues du secondaire n'a que marginalement intégré le potentiel des technologies pour l'enseignement des langues.

On peut difficilement prédire à quoi ressemblera la salle de classe du futur mais il est indéniable que les TIC y trouveront une place importante car elles peuvent non seulement permettre un apprentissage fondé sur la

découverte de la L2 à travers de multiples modalités, mais aussi fournir des rétroactions individualisées efficaces aux apprenants et faciliter le travail de groupe et les interactions entre pairs. Plus que tout autre, elles offrent aussi un accès rapide à des documents authentiques et variés et donnent la possibilité d'individualiser le travail de compréhension et de production et de motiver les apprenants.

Néanmoins, pour qu'elle fasse réellement sens et porte ses fruits, il est important que l'intégration des TIC soit un projet d'équipe disciplinaire, d'équipe pluridisciplinaire et d'établissement, afin d'éviter une éventuelle démotivation personnelle, de montrer une cohérence et d'accroître le potentiel des élèves et des enseignants.

John Hattie rappelle, dans la conclusion de son livre *Visible learning* (2008), que quelle que soit la taille de la classe, la méthode utilisée ou le support (traditionnel ou informatique), l'élément central, incontournable et presque toujours déterminant pour apprendre une langue reste l'enseignant. Ce en quoi on ne peut que lui donner raison.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe (2001). *Un Cadre Européen commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning, A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE international.
- Mangenot, F., & Soubrié, T. (2010). Classer des cybertâches: quels critères? Quels obstacles?, *Etudes de linguistique appliquée*, 4 (160), 433-444.
- Narcy-Combes, J.P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.
- Pluskwa, D., Willis, D., & Willis, J. (2009). L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite! In M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (pp. 205-232). Barcelona: difusión.
- Prezky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon* 9, 129-144.
- Thibert, R. (2012). Dossier d'actualité veille et analyses. *ifé* 79

Pascal Schweitzer

est chargé d'enseignement à la Haute Ecole Pédagogique de Vaud (HEP) où il a en charge la formation didactique des enseignants d'allemand. Originaire de France où il a travaillé durant vingt ans dans le secondaire et le supérieur, il y a également formé pendant une décennie de nombreux enseignants germanistes. Très tôt il s'est intéressé au potentiel des TIC, à leur évolution et à leur intégration dans l'enseignement. Persuadé que les nouvelles technologies et l'enseignement des langues étrangères s'enrichissent mutuellement, il a mené divers projets dans ce sens. Il enseigne aussi au Centre de langues de l'université de Lausanne et a publié, en collaboration avec un collègue de l'université de Nancy, une grammaire aux éditions Hatier.



Neue Medien als Chance – wie der Fremdsprachenunterricht von Online-Kooperationen mit europäischen Schulen profitieren kann

Nina Hobi & Joris Felder | ch Stiftung, Solothurn

Im Bereich des Social Web eröffnen sich für den Fremdsprachenunterricht neue Perspektiven – beispielsweise im Rahmen von Online-Kooperationsprojekten. Das europäische Programm eTwinning ermöglicht es Lehrpersonen, mit ihren Klassen solche Projekte durchzuführen. Eine Internet-Plattform steht zur Verfügung, die nationalen Koordinationsstellen sowohl bei technischen als auch bei pädagogischen Fragen unterstützen und Weiterbildungen anbieten. Die Projektaktivitäten reichen von Mail-Korrespondenz bis zu Kooperationen im kreativen Bereich und eröffnen viele Möglichkeiten für authentische Kommunikationssituationen, bei denen das Projektthema im Mittelpunkt steht und nicht die Sprache als solche. Die Arbeit an den Projekten, in klassenübergreifenden Teams und mit möglichst viel Eigenverantwortung wirkt sich ebenso wie die interkulturellen Begegnungen häufig positiv auf die Motivation und die sozialen Kompetenzen der SchülerInnen aus. Die Erfahrungen von Andrea Zibung mit dem Projekt „Sweden, not Switzerland – they aren't the same! Two European nations uncovered“ und von Audrey Espuche in ihrer Comenius-Partnerschaft zeigen, welche Vorteile solche Kooperationsprojekte für den Sprachunterricht haben können.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 3 und 13

Le web social regorge de potentialités pédagogiques pour l'échange et l'apprentissage des langues étrangères entre autres. Leur principal attrait commun est certainement de placer les élèves dans des situations de communication authentiques, sans les contraintes inhérentes aux échanges physiques. A l'initiative d'enseignants, de regroupements d'enseignants ou d'organismes responsables de l'éducation, de nombreux projets scolaires qui proposent aux élèves de classes de régions différentes d'apprendre en collaboration ont été mis sur pied. L'action eTwinning, qui fait partie du programme Erasmus+ de la Commission européenne, soutient les enseignants désirant mener avec leurs classes ce type d'activités, basées sur la pédagogie de projet et utilisant les TIC et les possibilités du web 2.0, dont le web social.

Dans cet article, nous présentons tout d'abord l'action eTwinning et son cadre. Ensuite, à partir

de l'expérience d'eTwinning et des écrits produits dans d'autres contextes, nous aborderons quelques aspects théoriques liés aux projets scolaires télécollaboratifs et aux opportunités qu'ils représentent pour l'apprentissage des langues. Nous proposons ainsi à l'enseignant désirant démarrer un projet eTwinning quelques pistes pour améliorer sa pratique, sans pour autant aborder l'ensemble des aspects pédagogiques et didactiques. Pour terminer, les expériences de deux enseignantes qui ont réalisé des projets eTwinning avec leurs classes suisses seront présentées. Elles expliquent les bénéfices des projets qu'elles ont menés, pour elles-mêmes et pour le développement des compétences linguistiques et culturelles de leurs élèves.

Ein soziales Netzwerk für Lehrpersonen: von der Community profitieren

Auf der Plattform www.etwinning.net haben sich seit 2005 über 220'000 Lehrpersonen sowie weitere Mitglieder des Bildungspersonals registriert – darunter ca. 300 aus der Schweiz. So ist eine lebhafte und dynamische Community entstanden, welcher heute Mitglieder aus 39 Ländern angehören¹.

In der Schweiz wird eTwinning von der ch Stiftung in Solothurn koordiniert, welche als Nationalagentur für das Programm Erasmus+ fungiert. Auf europäischer Ebene ist European Schoolnet für die Koordination verantwortlich, ein Netzwerk, welches von 30 europäischen Bildungsministerien getragen wird und zum Ziel hat, die Nutzung innovativer Technologien in den Schulen zu fördern². Aufgrund der Finanzierung durch die öffentliche Hand sind sämtliche Angebote von eTwinning kostenlos.

Als soziales Netzwerk ermöglicht eTwinning den registrierten Lehrpersonen, berufliche Kontakte zu knüpfen, sich auszutauschen und ge-

meinsam Projekte zu entwickeln. eTwinning setzt auf das Bottom-Up-Prinzip: die Lehrkräfte entscheiden, welche der Möglichkeiten sie wahrnehmen möchten, inwiefern sie sich in das Netzwerk einbringen und ihr Wissen oder ihre Erfahrungen der Community zur Verfügung stellen. Ein Beispiel für die Austauschmöglichkeiten sind die moderierten eTwinning-Gruppen. Hier ist die Weitergabe von Ressourcen für den Unterricht ebenso möglich wie gegenseitiges Mentoring oder informelle Gespräche. Gruppen gibt es unter anderem zu folgenden Themen: „eTwinning and Internet Safety“; „CLIL³ and eTwinning projects“; „Les langues romanes“ oder „Experimental sciences“. Während einige Gruppen aus einem harten Kern von regelmässigen Gästen bestehen, versammeln andere mehrere hundert eTwinners, welche sich in unterschiedlicher Intensität am Geschehen beteiligen.

Weiterbildung – online und offline

Wer sich im Bereich der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Unterricht nicht gut auskennt, hat die Möglichkeit, in der Community von erfahrenen Kollegen zu profitieren. Regelmässig finden zudem Experten-geleitete Online-Kurse unterschiedlicher Länge statt, an welchen die eTwinners kostenlos teilnehmen können. Die Themen reichen von „iPads in your classroom“ zu „Kreatives Theater bei eTwinning“.

Beliebt sind auch die Workshops und Seminare, welche in ganz Europa veranstaltet werden. Die nationalen Koordinationsstellen übernehmen sämtliche Kosten für die Teilnehmenden.⁴ Kontaktseminare beispielsweise ermöglichen es, Partnerschulen für Online-Kooperationsprojekte zu finden. Auch die Plattform selbst verfügt über Such-Mechanismen sowie Foren für die Suche nach Projektpartnern. Haben sich zwei Schulen gefunden und ein Konzept ausgearbeitet, wird das Projekt registriert und die Gründer erhalten Zugang zu einem passwortgeschützten Webspaces, dem TwinSpace, welchen sie mit ihren Klassen, aber auch mit Gästen und weiteren Lehrpersonen teilen können, um gemeinsam am Projekt zu arbeiten.

Des tâches authentiques et motivantes pour l'apprentissage des langues

Le potentiel principal des médias sociaux pour l'apprentissage des langues (et, par extension, des projets de collaboration à distance), semble rési-

der dans le fait de proposer aux élèves des tâches que l'on peut qualifier d'authentiques. A la différence des exercices traditionnels, la tâche proposée à l'élève est focalisée sur le sens de l'activité langagière et présente un intérêt en soi, au-delà de l'apprentissage de la langue (Olivier & Puren, 2011). Dans le cadre d'un projet, l'élève réalise une succession de tâches langagières ou non-langagières l'amenant à un résultat ou à un produit précis. Réaliser un projet en collaborant avec des élèves d'une autre classe s'inscrit dans une approche interactionnelle: «permettre à l'apprenant d'utiliser, dans une situation réelle en interaction avec des individus réels, des compétences qu'il a développées (au préalable) dans des exercices d'entraînement et de répétition» (*Ibid.*).

L'expérience d'eTwinning ainsi que les résultats de nombreuses études dans d'autres contextes, dont l'Ecole Eloignée en Réseau au Québec (CEFRIO, 2011), démontrent un effet positif de ce type de projets sur la motivation des élèves. Ils apprécient de travailler et de communiquer «pour de vrai» (Bureau d'assistance européen d'eTwinning, BAE, 2011). Les phases de discussion, de partage, de négociation et de validation des connaissances co-construites favorisent le développement des compétences collaboratives et la mise en œuvre de stratégies métacognitives, en utilisant Internet pour stimuler l'implication des apprenants et réduire l'isolement (Khebbab, 2005).

Différents types de projets scolaires télécollaboratifs

Dans la pratique, les types de projets télécollaboratifs et les formes des productions sont multiples. Le tableau 1 (page suivante) présente, sans être exhaustif, des types de projets ainsi que des exemples d'activités et de production qui peuvent servir à s'orienter et à s'inspirer. Il n'y a pas de frontière distincte entre les formes de projets et les types de productions. Le projet «Sweden not Switzerland (...)», présenté dans cet article, contient par exemple à la fois des phases de correspondance, de collaboration créative et de co-construction de connaissances. Relevons également que les objectifs poursuivis peuvent être propres à chaque classe qui participe au projet, selon le niveau de compétence ou les programmes respectifs.

Des pratiques à concevoir différemment

Engagement des élèves dans le projet

Après avoir trouvé une classe partenaire et réalisé la planification avec l'enseignant, il est nécessaire de permettre aux élèves de s'engager dans le projet et dans le groupe, par exemple en leur présentant, en les laissant négocier certains aspects ou en affichant le planning du projet en classe.

Le processus de socialisation des élèves doit être pensé et le scénario pédagogique doit y dédier suffisamment de place. En effet, il ne va pas de soi que les élèves se sentent impliqués dans le nouveau groupe constitué de deux classes (ou plus). Pour répondre au besoin de socialisation des élèves, il faut prévoir des moments et des espaces virtuels (forum, chat, skype, etc.) où la place est laissée à l'échange informel, à l'engagement des élèves dans le projet et au développement du senti-

ment d'appartenance au groupe (Henri & Lundgren-Carol, 2001). En identifiant les espaces dédiés aux échanges informels de socialisation, on évite que ce type d'interaction ne prenne la place prévue pour la réalisation des tâches du projet lui-même.

Scénario de communication

Un scénario pédagogique est constitué d'une suite d'activités qui composent la tâche ou le projet. Chacune de ces activités doit prévoir, pour sa réalisation, un scénario de communication (Dejean & Mangenot, 2006). Communiquer à distance et par l'intermédiaire d'outils du web 2.0 fait appel à des processus et engendre des effets qui peuvent être différents de ceux d'une communication en présence. Dès lors, une réflexion particulière doit être menée pour proposer aux élèves un scénario de communication propice à la réalisation des activités et à l'atteinte des objectifs pédagogiques que l'enseignant ou les apprenants auront fixés. Certaines activités se prêteront mieux à une communication écrite, alors qu'un échange oral sera plus adéquat dans d'autres. De même, une communication synchrone conviendra mieux à certains types d'activités, alors qu'un échange asynchrone sera plus adapté à d'autres. Toutefois, certaines limites des modes de communication semblent indéniables: par exemple, la communication écrite et synchrone (messagerie instantanée) ne serait pas un mode idéal pour que les élèves justifient leur

point de vue et proposent des solutions, car, par économie peut-être, ils argumentent moins qu'à l'oral (Gauducheau, 2006). Il demeure difficile de prévoir les effets des combinaisons de ces modalités pour chacun des objectifs. En effet, beaucoup d'autres facteurs ont une influence: compétences communicationnelles et sociales des élèves, maturité, compétences techniques, caractéristiques de l'outil de communication utilisé, etc. Dès lors, il est plus pertinent de réfléchir à la façon d'accompagner les élèves dans telle ou telle forme de communication, en prenant en compte à la fois les interactions au niveau local en face à face et celles avec la classe distante.

Vorurteile überwinden und Brücken bauen – Beispiele aus der Praxis

Sweden or Switzerland?

Andrea Zibung, Englisch-Lehrerin an der Kantonsschule Ausser-schwyz, hat im Oktober 2011 während einer Weiterbildung⁵ in Grossbritannien von eTwinning erfahren. Zu Beginn des Schuljahres 2012/2013 hat sie ihr erstes eTwinning-Projekt gestartet. Sie wagte dieses Experiment, weil sie für das anstehende Schuljahr eine etwas geringere Belastung als üblich erwartete und Lust auf etwas Neues hatte. Die ausgesuchte Klasse war kooperativ und offen, ausserdem im Stoffplan etwas voraus. Grundlage für das Projekt bildet die immer wieder gern zitierte Verwechslung der Schweiz mit Schweden: „Sweden, not Switzerland: they aren't the same! Two European nations uncovered“. Ein Projektpartner in Schweden war bald gefunden, und so begannen die SchülerInnen, sich gegenseitig vorzustellen und erste Informationen auszutauschen. Die Arbeit sollte schliesslich in einer kreativen, humoristischen Umsetzung der Klischees münden, welche für die Schweden „typisch Schweiz“ und für die Schweizer „typisch Schweden“ waren.

Tableau 1. Exemples d'activités pouvant être intégrées dans un projet télécollaboratif

Correspondance multimédia	Collaboration créative	Résolution de problème	Co-construction de connaissances
Jumelage de correspondants Communication sur un thème, un livre, etc. Asynchrone (mail, etc.) ou synchrone (chat, visio-conférence, etc.).	Ecriture collaborative Poème, roman, contes, bande dessinée.	Résolution en parallèle Les classes résolvent un problème identique en parallèle et se partagent et confrontent les résultats et les approches.	Apporter le point de vue de sa région Journal en ligne, magazine télévisé, émission de radio, enquête historique, etc.
Mentorat/Tutorat Un élève aide un autre dans son cheminement, à distance.	Concours et jeux Plusieurs classes participent à un concours de dessin, de musique, de vidéo, etc. ou à des jeux (pictionary, taboo, quizz, etc.)	Résolution coopérative Profiter des spécificités de chaque classe.	Création collective d'une banque d'informations Les idées d'une classe s'ajoutent à celles d'une autre.
Questions/réponses Une classe répond aux questions d'une autre, en tant qu'experte sur un sujet, par mail, forum, etc.	Création séquentielles Chacun contribue tour à tour à l'écriture d'un texte, à la création d'un tableau, d'une chanson, etc.	Engagement/Action sociale Mise en place d'un projet humanitaire ou multiculturel en commun.	Analyse de données Partage des analyses d'une série d'informations.

Le potentiel principal des médias sociaux pour l'apprentissage des langues semble résider dans le fait de proposer aux élèves des tâches que l'on peut qualifier d'authentiques.

Schon nach wenigen Wochen jedoch drohte das Ende des Projektes – die schwedische Schule stieg aus. Andrea Zibung, überzeugt von ihrer Idee und mit einer motivierten Klasse im Rücken, suchte nach einer neuen Partnerschule und wurde rasch fündig. Die Klassen lasen sich in die Materie ein, informierten sich gegenseitig über ihre Heimatländer und wie sie dort leben. Sie lernten ein anderes Schulsystem kennen, erkannten Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ihrem Alltag und beschäftigten sich mit den eigenen Einstellungen zu anderen Lebensweisen und Kulturen.

Zwei Sprachen, zwei Kulturen

Toleranz für Menschen aus anderen kulturellen Kontexten ist für ein eTwinning-Projekt einerseits Voraussetzung – andererseits kann sie auch durch die Zusammenarbeit mit der Partnerschule wachsen; der Kontakt mit Gleichaltrigen aus anderen Ländern weckt die Neugier der Schülerinnen und verschafft ihnen die Möglichkeit, sich mit einem realen Gegenüber auseinanderzusetzen. Dies ist gerade für den Fremdsprachenunterricht relevant – die Kommunikation in der Fremdsprache ist unter Umständen der einzige Weg, sich mit den Partnern zu verständigen. Solche authentischen Situationen motivieren viele SchülerInnen dazu, sich stärker im Unterricht zu engagieren als normalerweise. Audrey Espuche aus Petit-Lancy hat eTwinning im Rahmen ihrer Comenius-Partnerschaft mit Deutschland genutzt und dabei deutlich gemerkt, dass ihre Klasse motivierter war als sonst. Bei ihrem zweisprachigen Projekt „Das Bild der anderen – Un pont entre la Suisse et l'Allemagne: deux langues, deux cultures et une Europe commune“ stand nicht der sprachliche Fortschritt der SchülerInnen im Mittelpunkt, sondern die Stärkung der interkulturellen Kompetenz. Die Klassen beschäftigten sich mit der Kultur ihrer Projektpartner – und mit der eigenen. Die Jugendlichen kommunizierten dabei auf Deutsch und Französisch, wobei die

Muttersprache der einen Klasse jeweils die Fremdsprache der anderen ist, was für alle Beteiligten die Möglichkeit schuf, die Fremdsprache in authentischem Rahmen einzusetzen und gleichzeitig Experte für die Muttersprache zu sein. Audrey Espuche hat festgestellt, dass das Projekt die Sozialkompetenz der Klassen zu fördern vermochte, eine Wirkung, welche auch Andrea Zibung nicht entgangen ist: Schwächere SchülerInnen integrierten sich gut in die Projektteams. Die Jugendlichen konnten sich über Lob von der Schulleitung freuen und waren in der Schule bald als „eTwinning-Klasse“ bekannt.

Wenn Schüler und Lehrerin die Rollen tauschen

Andrea Zibungs Beziehung zu der Klasse veränderte sich durch das Projekt: „Ich habe zu eTwinning-Klassen automatisch ein positives Verhältnis und erfahre eine andere Akzeptanz: Der Lebensstil der SchülerInnen ist stark geprägt durch Internet, Social Networking und audiovisuelle Medien. Eine Lehrperson, die mit ihnen einmal etwas Neues und Interessantes macht und sie dabei auf dieser Ebene abholt, sehen sie vielleicht als cooler, moderner und motivierender.“

Auf dem Gebiet der neuen Medien ist Andrea Zibung keine Expertin. Aber sie bemüht sich, am Ball zu bleiben, neue Tools auszuprobieren und in ihren Unterricht einfließen zu lassen. Die Tatsache, dass die SchülerInnen ihr hier noch etwas beibringen können, sieht sie positiv: „Mit eTwinning bilde ich mich weiter – und ich habe trotz des Arbeitsaufwandes Spass daran!“

Die Projektergebnisse können sich sehen lassen – besonders zu erwähnen ist der Film der Klasse über die Klischee-Schweiz. „Sweden – not Switzerland!“ wurde sowohl mit dem Nationalen als auch mit dem Europäischen eTwinning-Qualitätssiegel ausgezeichnet.

Audrey Espuches Comenius-Partnerschaft bot den SchülerInnen die Möglichkeit, ihre Partnerklassen bei Projekttreffen kennenzulernen. Die Bedeutung von eTwinning ist für so ein Austauschprojekt eine andere, als wenn man ausschliesslich auf Online-Kooperation setzt: zwischen den gegenseitigen Besuchen bleiben die Beteiligten über das Internet in Kontakt und können trotz der Entfernung am Projekt arbeiten.

Eine positive Erfahrung

Heute sehen beide Lehrerinnen die Stolpersteine für ein erfolgreiches Projekt ganz am Anfang: bei der Suche nach der Partnerschule, die „am gleichen Strick zieht“ und beim Zeitplan. Andrea Zibung würde ihre Klasse von Anfang an stärker einbeziehen, um zu erreichen, dass sie sich mit dem Projekt identifiziert. Die Kooperation zwischen den Partnerklassen soll im Zentrum stehen, zudem empfiehlt sie, schon früh eine Videokonferenz einzuplanen. Audrey Espuche hebt die Bedeutung der Kommunikation zwischen den Lehrpersonen während des ganzen Projektes hervor. Sie erlebte die mangelnde Unterstützung durch das eigene Kollegium als negativen Aspekt. Trotzdem empfindet sie das Projekt im Rückblick als gute Erfahrung, sie hat nach wie vor privaten Kontakt zu ihren Partnerlehrkräften und hatte die Möglichkeit, ihr Projekt am Schweizerischen Austauschkongress 2012 vorzustellen: „Sowohl für die pädagogische als auch die fachliche Weiterbildung der Lehrkräfte war das europäische Projekt sehr zielführend – und eine Bereicherung für die Schulgemeinschaft.“

Anmerkungen

¹ Teilnehmerländer sind die 28 EU-Staaten, Norwegen, Island, die Türkei, die Republik Mazedonien und die Schweiz sowie im Rahmen des Pilotprojektes „eTwinning Plus“ seit

2012 auch Armenien, Aserbaidschan, Georgien, Moldau, die Ukraine sowie Tunesien. eTwinning Plus ist auf Initiative der EU-Nachbarschaftspolitik entstanden.

² Weitere Informationen auch zu den anderen Angeboten von European Schoolnet unter www.eun.org.

³ Content and Language Integrated Learning.

⁴ Eine Übersicht der aktuellen Veranstaltungen findet sich hier: <http://www.ch-go.ch/programme/etwinning/weiterbildung/veranstaltungen>

⁵ Das Programm Comenius gehört ebenfalls zu Erasmus+ und bietet unter anderem berufliche Weiterbildung für Lehrpersonen im Rahmen von Kursen, Konferenzbesuchen oder Job-Shadowings. Eine weitere Möglichkeit sind Austauschprojekte mit Partnerschulen im Ausland. Mehr Informationen dazu finden sich unter www.ch-go.ch/comenius.

Bibliographie

Bureau d'Assistance européen d'eTwinning (BAE). (2011). *Les élèves dans eTwinning. Etudes de cas sur la participation des élèves*. Bruxelles: European Schoolnet.

CEFRIO (2011). *L'école éloignée en réseau (EER), un modèle. Rapport de synthèse, septembre 2011*. Consulté le 13.08.2013. En ligne: http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/Rapport_EER_2011_Version_finale.pdf

Dejean, C. & Manganot, F. (2006). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'Asdifle*, 17, Paris: Association didactique du FLE.

Consulté le 13.08.2013. En ligne: http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/dejean-manganot-asdifle.doc

Gauducheau, N. (2006). *Quelques problèmes soulevés par l'utilisation de la messagerie instantanée pour la collaboration entre enfants*. 12^{ème} JETCSIC, Paris. 30 juin 2006.

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissages virtuels*. Presses de l'Université du Québec.

Khebbeb, A. (2005). *L'effet « Peer Learning » et co-construction de connaissances dans le travail collaboratif à distance*. Consulté le 13.08.2013. En ligne: <http://www.umc.edu.dz/vf/images/cahierlapsi/num4/03.pdf>

Maurice, M. (sd). *Pédagogie de l'échange à distance. Carnet de route pour élaborer un projet*. BAN eTwinning-France. Consulté le 5.08.2013. En ligne: <http://crdp.ac-versailles.fr/carnetderoute>

Ollivier, P. & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris: Ed. Maison des Langues.

Vuorikari, R., Garoia, V., Punie, Y., Cachia, R., Redecker, C., Cao, Y., Klamma, R., Cuong Pham, M., Rajagopal, K., Fetter, S. & Sloep, P. (2012). *Teacher Networks. Today's and tomorrow's challenges and opportunities for the teaching profession*. Bruxelles: European Schoolnet.

Nina Hobi

ist Primarlehrerin und hat in Basel ein Masterstudium in Medienwissenschaft und Geschichte abgeschlossen. Schon im Studium hat sie sich auf das Gebiet des Social Web spezialisiert und arbeitet nun seit 2011 als Projektkoordinatorin für eTwinning im Schnittfeld von Bildung und neuen Medien.

Joris Felder

est informaticien, enseignant primaire et termine un Master en Sciences de l'éducation à l'Université de Fribourg. Il se spécialise dans les thématiques liées aux technologies et à l'innovation dans l'éducation. Depuis 2013, il travaille en tant que coordinateur de projet pour eTwinning à la Fondation ch.

eTwinning selbst erleben

Registrieren Sie sich unter www.eTwinning.net und erkunden Sie die Möglichkeiten der Plattform. Unterstützung und Antworten auf Fragen erhalten Sie per Mail unter eTwinning@chstiftung.ch oder telefonisch unter 032 346 1800.



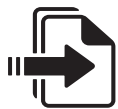
Les "chatrooms" des années 1900?

Photo de Frances Benjamin Johnston, 1899, Washington D.C.

The MuViT Authoring Tool: Fostering Communicative Competences of Young Language Learners

Viviane Lohe, Laura Armbrust & Daniela Elsner | Frankfurt

Der Artikel beschreibt die Ziele und den Hintergrund des von der EU geförderten Projekts MuViT, im Rahmen dessen eine mehrsprachige Software für Grundschul Kinder entwickelt wurde. Dabei liegt der Fokus auf dem im Rahmen des Projekts entwickelten Authoring Tool, mit welchem Schülerinnen und Schüler eigene digitale Bilderbücher in verschiedenen Sprachen erstellen und gestalten können. Es werden methodische Möglichkeiten zum Umgang mit dem Authoring Tool im Fremdsprachenunterricht aufgezeigt, konkrete Lernaufgaben vorgeschlagen, und erläutert, welche Kompetenzen dabei erreicht werden können.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 3 und 5

What is MuViT?

MuViT (Multilingual Virtual Talking Books) is an EU-funded project that has taken into account the most prominent qualities of our post-modern society: diversity of languages and cultures on the one hand, and the advent of New Media on the other. Our pupils are growing up in this modern world and therefore new concepts of teaching and learning are required “in order to prepare [them] to actively engage in a socially diverse, globalized, and technological world” (Elsner, 2011: 30). Against this background, the MuViT consortium, with partners from Germany, Russia, Turkey, Spain, and Latvia, has developed a multilingual software application that includes 6 storybooks for children at primary level in five different languages (English, German, Latin and Cyrillic Russian, Turkish and Spanish). The stories are read out aloud by native speakers, and pupils see images and text as well as a synchronous word highlighting function. Besides, the stories are complemented by tasks for reading comprehension, language awareness and cross-linguistic comparisons. Moreover, an Authoring Tool has been developed, allowing pupils to write their own stories and share them with children from all over the world within the Web Community (for further information see www.mu-vit.eu). Thus, pupils’ plurilingual and media

competences will be promoted when working with the tool.

The focus of this paper is on the usage of the Authoring Tool. It will give an overview of the technical application, its possibilities for teaching, and the competences that can be developed with the tool. It, moreover, provides hands-on methodological suggestions for the practical application of the tool in the language classroom.

The MuViT Authoring Tool

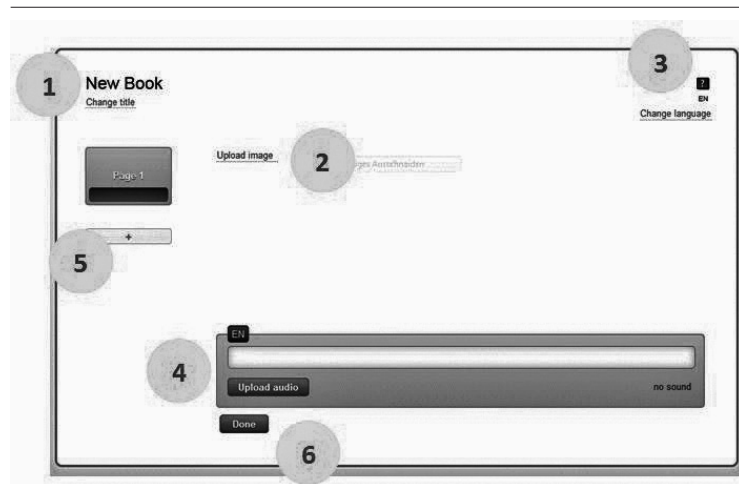
The Authoring Tool has been designed to actively engage young learners at primary and early secondary level, as well as their teachers, in using the language(s) of their choice to create and write their own stories, and hence to produce authentic language material. By uploading the story onto the MuViT website, it becomes public for logged-in users all over the world and can get translated by others who are interested in the story. This opens new doors with regard to the inclusion of heritage languages, dialects or any modern foreign language. Furthermore, the Web Community also offers the opportunity to trigger communication since the “process by which information is exchanged between individuals through a common system of symbols, signs, or behavior” (Webster, 1983: 266) is respected, and discourses about the stories that have been created with the Authoring Tool are sparked. In our context, discourse includes pragmatic competences of the participants of communicative actions, i.e. knowledge about intentions of messages, and goes beyond the simple exchange of information (see Nuttall, 1996: 12). Within the Web Community, users are invited to translate and discuss the stories, to comment and give feedback on the stories or/and organize communicative exchange. With this, users need to take into account and respect cultural differences and

linguistic uniqueness, and adhere to appropriate forms of politeness when it comes to feedback and/or content inquiries. It becomes evident that users therewith do not only exchange information, but are requested to go one step further and apply intercultural communicative competences.

How to use the Authoring Tool

To work with the Authoring Tool, the user firstly needs access to the internet. The Authoring Tool is available at <http://www.mu-vit.eu/community/call-muvit-authoring-tool.php>. Users need to register first: they have to create a password which will then be sent to their email-address. The Authoring Tool looks as follows:

Fig. 1. MuViT Authoring Tool Login



First of all, the title of the book has to be chosen (see Fig. I, number 1). This can easily be done by clicking on the button “change title”. Secondly, users can upload images (see Fig. I, number 2) by clicking on “upload image”. Images should have .jpg or .png format. Images can be selected from the local computer as long as they do not infringe copyrights. A text in a chosen language (Fig. I, number 3) can be typed into the field provided (number 4). Audio files from the computer can be uploaded as indicated (see Fig. I, number 4), ideally stored in .wav format. New pages can be added to the story with the “+” button (see number 5). Once the story is finished, the process is completed by clicking on the “done” button (see number 6). The story will then be listed in the story section of the MuViT Web Community (<http://www.mu-vit.eu/community>) and thus becomes public for logged-in users all over the world. It is offered for translation by other users, giving them the possibility to include their heritage languages.¹ Examples of stories that have been developed by primary students can be found within the MuViT Web Community under “Story”. The first story, *The Big Bang*, has been written by two German girls living in Turkey. In the first step, they wrote the story in German and drew pictures accordingly. In a second step, they translated the story into Turkish and English themselves, supported by a teacher. The story was then translated into Spanish by a Spanish native speaker who had joined the MuViT Web Community. Looking at the story, it becomes

obvious that it is manageable for young children to find both linguistic differences as well as similarities. For example, all languages use onomatopoeic words to describe the bang that occurs in the story. In this context, pupils can find other onomatopoeic words and use them when they write their own stories to illustrate actions. This can also spark discussions about the literary genre. Onomatopoeic words are usually used in comics whereas the content and stylistic devices of *The Big Bang* are actually based on fairy tales. With regard to form, children can find several words in the stories that are similar in all of the four languages (*lemonade*, *toast* and *chocolate*):

English: *Everybody was drinking yummy lemonade and eating toast and chocolate.*

German: *Alle tranken leckere Limonade und aßen Toast mit Schokolade.*

Turkish: *Herkes çok nefis limonata içip ve cikolataı tost yemis.*

Spanish: *Todo el mundo bebió una limonada muy rica y comió tostadas con chocolate.*

Here, pupils can be asked to find the translations as fast as possible or research about the origin of the words. Pupils will also get sensitized towards the differences between the languages, e.g. on a syntactical level: Even if the words *lemonade*, *toast* and *chocolate* can easily be found in all of the languages, due to their lexical similarity, pupils will realize that they cannot translate the sentences word by word, as in Turkish for example the object is followed by a verb.

Additionally, intercultural awareness can be raised. Pupils can find out about the different tastes of children all over the world – Are there cultures/countries that dislike chocolate? What would happen if pupils from a country where people do not eat or have chocolate read the story? What sweets do they choose if they translate the story or write a similar story? Would they choose other pictures?

Meanwhile 10 different books can be found within the Web Community, waiting for their translation into more languages.

Why use MuViT - Aims and Opportunities

In line with requirements of modern foreign language teaching concepts (see for example Bach & Timm, 2013), the Authoring Tool has been developed to shift the focus from teacher-centred and input-oriented teaching to student-centred

and output-oriented teaching. The teacher can be seen as an organizer, interlocutor and assistant of the learning process. So the pupils are put in the centre of learning: teachers acknowledge their prior knowledge, create room to share pupils' own expertise and foster self-confidence in their individual learning process. Hence, students are able to produce highly authentic material from their own environments, i.e. also texts about culture specific aspects in order "... to explore, learn about, and critically engage with a broad variety of texts and differing literate practices" (Elsner, 2011: 30). Pupils may write about festivals in their countries or life in school. The users are able to add their own pictures to the text, as well as sound and produce multimodal texts. Additionally, the exchange of culturally specific texts may lead to intercultural awareness: in this context, pupils do not only recognize differences but also a wide range of similarities between cultures. Therefore, we assume that prejudices and stereotypes can be reduced as pupils are asked to relativize themselves and value others (see Byram, 1997: 34) and notice that many of our daily practices are similar all over the world. The most important characteristic of the Authoring Tool from the pupils' perspective is its opportunity to bring the outside world of our pupils into the classroom. Pupils can integrate individual ideas, thoughts and realities into their narrations. In contrast to traditional textbooks used in school, these materials (text, pictures and sound) are products of pupils' own environments and therefore an authentic teaching and learning resource, and hence highly motivating. Exchanging the stories on the MuViT Web Community ensures in return that pupils all over the world can profit from a realistic point of view on cultural and linguistic phenomena written by pupils themselves.

To meet the needs of modern (foreign) language teaching, the following competences as teachers' everyday tools are explained with regard to the Authoring Tool, exemplarily referring to the German educational standards as they mirror the goals of the Common European Framework of Reference for Languages (see Council of Europe, 2001) on a more feasible level. The German educational standards comprise three competence areas: Functional Communicative Competence, Intercultural Competence and Language Learning Competence (see Kultusministerkonferenz, 2004).

Moreover, the German *Kultusministerkonferenz* as well as the CEFR stress that contemporary foreign language teaching needs to be future-oriented and aims at the following goals:

- extending language education to an education towards multilingualism,
- reinforcing Europe's cultural diversity,
- supporting mobility and integration,
- preparing for an international economy and work environment. (see Council of Europe, 2001; Kultusministerkonferenz, 2004).

The Authoring Tool takes these objectives and competences into account, fostering both the above-mentioned competences and the new goals of language education.

Communicative Competence

Communicative Competence is the most crucial competence for language learning (e.g. Piepho, 1974). It integrates the sub-skills listening comprehension, listening and visual literacy, speaking, mediating, reading and writing. The Authoring Tool helps to develop and enhance all of the mentioned skills, focusing on A1 of the level of competences known from the CEFR (see Council of Europe, 2001: 21ff). In the following, a clear distinction with regard to the Authoring Tool will be made:

1. *Listening comprehension* can be defined as an "active process of constructing meaning by applying knowledge to the incoming sound" (Buck, 2001: 31). It is necessary for young learners to understand basic phrases and expressions of everyday language, which can be guaranteed by listening to the Authoring Tool as the narrators of the stories, who are native speakers, are telling the stories in a non-sophisticated way, namely using everyday language and expressions.

This means that pupils do not only have the possibility to listen to stories in their mother tongue or in the target language, but also in their heritage languages or languages they may have never heard or actively worked with before. By means of this, they can compare their L1/L2/Lx to other languages and enhance their (cross)-linguistic phonemic and phonological awareness.

2. *Visual Literacy* is understood as the ability to perceive pictures and visual statements consciously, to critically reflect on them, use them appropriately and meaningfully; or actively create them (see Hümpel-Lutz, 2006: 92f). Within the context of young language learners using the Authoring Tool, this skill plays a crucial role because the pictures used in the stories help language learners to decipher the meaning of the text. Moreover, the images themselves deliver additional information to the written text, and thus need to be closely analyzed. Furthermore, pupils can actively and creatively design their own pictures when developing their stories. This asks for a critical reflection of the message their stories are supposed to convey. In other words, learners need to ask themselves – how will I transfer language into images? Which information needs to be illustrated and how should this be done?

3. The CEFR defines the overall oral production – *speaking* – as an activity when “the language user produces an oral text which is received by an audience of one or more listeners” (Council of Europe, 2001: 58). Pupils, even at a very young age, are able to produce simple phrases about living conditions or daily routines, for example. The Authoring Tool takes advantage of this and offers the possibility to enhance the written stories with sound. The audio-narration can then be uploaded to the platform as well and accompanies the written text. In addition to that, working with the Authoring Tool can trigger speaking activities and discourse with and about texts. The pupils can talk about their own stories in their classrooms, and discuss content, form and images of their stories with their peers while producing them. Moreover, communicative interaction can be activated when pupils read, view and listen to the stories of children from other countries. The teacher has to provide meaningful tasks that help to set off a discussion about the content and/or the form. In addition to that, the MuViT Web Community serves as a platform to exchange opinions about the storybooks. Therefore, pupils have the chance to communicate with children from different linguistic and cultural backgrounds.
4. *Mediating* means that the users of a language “act as an intermediary between locutors who are unable to understand each other directly – normally [...] speakers of different languages” (Council of Europe, 2001: 87). Pupils can summarize stories from the Authoring Tool and the Web Community that are written in a foreign language using their mother tongue or the target language. Hence, also children with mother tongues other than the language of the environment are able to present their knowledge by translating and mediating.
5. *Reading* is known as a combination of processing letters, to words, to phrases, to sentences, as well as using prior knowledge about a certain topic in order to construct meaning (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2013: 87f). With regard to the Authoring Tool, pupils are actively engaged to construct meaning from the different stories on a basic level, understanding simple sentences. The pupils

read stories by other pupils and in other languages, too. Thus, reading skills in the mother tongue(s) will eventually be supported and at the same time children can also read in foreign languages and compare them to their first or second language.

6. *Writing* means that the “language user [...] produces a written text which is received by a readership” (Council of Europe, 2001: 61). Writing plays a minor role in primary education (see Kultusministerkonferenz, 2005: 2). However, writing skills can be fostered on a very basic level, writing down single words or short sentences. As pupils can write their own stories via the Authoring Tool, writing skills can be encouraged, too. Writing skills can be developed on a breakthrough level (A1), meaning that students can write simple isolated phrases and sentences (see Council of Europe, 2001: 26). With the Authoring Tool, the pupils could, for example, fill in gaps with known vocabulary as a preparatory task and then upload the whole text. Again, this does not only apply to the target language but also to the children’s heritage languages. If pupils are able to write in their mother tongue, they can be encouraged to do so.
7. *Lexis, Grammar, Pronunciation and Intonation, Orthography*
German educational standards summarize these skills using the umbrella term “commanding language means” (Kultusministerkonferenz, 2004: 9). It is said that pupils who have successfully participated in foreign languages classes are able to produce and comprehend correct utterances and texts in the foreign language. This applies to teaching in secondary education rather than primary education. The focus in primary foreign language classrooms is on strengthening interest and motivation to learn new languages as well as to sensitize pupils for linguistic differences and similarities



By creating and writing their own stories and uploading them with the Authoring Tool, pupils are able to work with the language in a playful way and they can experiment with linguistic diversity.

(see Kultusministerkonferenz, 2005: 3). Therefore, raising language awareness on an affective and a cognitive level is the major goal rather than commanding a language to a native-like extent. Language awareness can be defined as “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” (Association for Language Awareness, 1992). In contrast to grammatical knowledge, Language Awareness contains reflection about language use and general knowledge about language structures (see Elsner & Wedewer, 2008: 24). The Authoring Tool offers the possibility for young language learners to gain experiences with the concept of Language Awareness by writing, reading, and listening to stories uploaded on the MuViT Web Community.

Intercultural Competence

According to the German educational standards, Intercultural Competence includes three skills that are to be reached: socio-cultural knowledge, understanding in dealing with cultural differences and practical accomplishment in intercultural encounters (see Kultusministerkonferenz, 2004). Intercultural Competence includes knowledge about cultural diversity in one’s own as well as in other cultures. In this context, it is important not to focus on the differences between cultures only but rather on the similarities that the globalized world entails, overcoming the notion of cultures that are defined by nationality and language (see Kramsch, 2001; Welsch, 2009). Moreover, Intercultural Competence should be fostered taking into consideration different cultures that are not necessarily part of one’s own culture nor of the target language.

As far as the Authoring Tool is concerned, pupils are able to read cultural characteristics from the stories, noticing similarities and sharing ideas about

cultural experiences in the respective classroom or within the MuViT Web Community. Furthermore, the Authoring Tool offers possibilities to change perspectives and consider the latter from all angles, hence to arouse curiosity for diverse cultural backgrounds, accepting and tolerating them and even noticing that there are more similarities than differences, i.e. pupils identify clothing of pupils from another country as similar to their own or notice resemblances in food and drinks or school routines. Besides this, the Authoring Tool provides opportunities to communicate with pupils from other countries, be it via the stories or via the Web Community platform.

Methodological Competence/ Language Learning Competence

When teaching a foreign language, the challenge is to create a relaxed and stress-free atmosphere that triggers experimental learning and creative thinking. Besides, language teachers need to initiate learning scenarios which help learners to reflect about and become aware of their own learning processes, e.g. by documenting steps to successful language learning, and describing important techniques to learn a foreign language. Aside from that, learning to work in cooperative environments has to be trained (see Kultusministerkonferenz 2004: 10). Moreover, methodological competences also include (critical) media competence.

By creating and writing their own stories and uploading them with the Authoring Tool, pupils are able to work with the language in a playful way and they can experiment with linguistic diversity. Stories that are already online can be used as a tool to observe

specific language aspects (e.g. different alphabets, diverse letters in different languages) or as a reflective tool that can be used to detect certain patterns of one or more languages, i.e. how a question is formulated. At the same time, the Authoring Tool offers possibilities to create cooperative learning environments. Pupils can write stories in pairs or groups and they can evaluate each other’s stories. Hence, their social skills will be developed eventually as they learn how to present feedback appropriately. Last but not least the Authoring Tool provides the chance to enhance media competence as the pupils have to work at the computer most of the time, even using the internet. When a class communicates with another class in the Web Community, teachers have to make the students aware of possible dangers of the internet, i.e. that the pupils never know who really communicates with them.

In summary, some task suggestions focusing on the above mentioned Authoring Tool and taking into consideration the competences described in the table 1 below.

Conclusion

The article has illustrated the multifaceted possibilities that working with the MuViT authoring tool offers for the multilingual and multicultural classroom.

Letting pupils read, write, create and discuss stories in many languages can be a first step to “a language-friendly environment” which, according to the Commission of the European Communities (2008), can be understood as “an environment where different languages are heard and seen, where speakers of all languages feel welcome and language learning is encouraged.”

Notes

¹ To view a story that has been uploaded to the Web Community, visit <http://www.mu-vit.eu/community> and go to “Story”. For downloading and playing stories, users need to download the MuViT Player from the MuViT website (www.mu-vit.eu). The player can be found under “Teacher Materials” when entering the password teacherMuViT. Alternatively, the MuViT Software, including 6 stories, the MuViT Player and a handbook with activities, can be purchased at the Oldenbourg Publishing House (www.oldenbourg.de/osv/; ISBN 978-3-637-01625-5).

References

- Association for Language Awareness** (1992). *Definition of Language Awareness*. Online: www.lexically.net/ala/la_defined.htm [10.11.2013].
- Bach, G. & Timm, J.-P.** (2013). *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungssorientierten Unterrichtspraxis*. 5. überarb. Aufl. Tübingen: Francke.
- Buck, G.** (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press (The Cambridge language assessment series).
- Byram, M.** (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Commission of the European Communities** (2008). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*. Brussels.
- Council of Europe** (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elsner, D.** (2011). Developing Multiliteracies, Plurilingual Awareness & Critical Thinking in the Primary Language Classroom with Multilingual Virtual Talkingbooks. In: *Encuentro Journal*. 20, 2011-12, 27-38.
- Elsner, D. & Wedewer, V.** (2008). *Begegnung mit Fremdsprachen im Rahmen frühpädagogischer Erziehung*. Hochschuldidaktische Handreichung: Universität Bremen. Online: <http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/>

Table 1. Task suggestions focusing on the Authoring Tool and competences

Name of Task	Task	Main Competences
Creating and writing a story	The teacher asks the pupils to create a story in the target language (about their school, about their family, about their birthday, about their holiday, etc.), designed as a group work activity. Pupils are to write the storyline first before drawing pictures. After having finished their work, and teacher or peer correction has been completed, pupils copy the story into the Authoring Tool. The teacher photographs or scans in the pictures that can afterwards be then uploaded. Additionally, the teacher lets the pupils record their own stories. Here it is advisable that all pupils practice reading out aloud the stories and the class decides in the end which language versions should be uploaded.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Communicative Competence: writing, visual literacy, speaking ○ Intercultural Competence ○ Language Learning Competence ○ Media Competence
Translating/ Mediating stories	Pupils translate or mediate their own stories or those from other pupils into different heritage languages spoken in the classroom. Pupils may also add sound files for new language versions and add pictures if necessary.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Communicative Competence: mediation, speaking ○ Intercultural Competence
Analyzing and evaluating stories	The teacher chooses a story, already uploaded on the Authoring Tool, and discusses the content of the story in line with the images with the class. The class then gives feedback on the Web Community, maybe even asking questions on vague aspects of the story.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Communicative Competence: reading, listening ○ Intercultural Competence ○ Language Learning Competence
Evaluating stories	The pupils check the stories that have already been uploaded to the website and are requested to write down or retell their favourite story, explaining the reasons for it.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Communicative Competence: reading, listening ○ Intercultural Competence ○ Media Competence
Listening to stories/ Illustrating the story	The teacher can play only the narration of the story and pupils are asked to draw pictures accordingly or vice versa.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Communicative Competence: listening comprehension

Handreichung_Wedewer_Elsner_Fremdsprachen.pdf. [16.11.2013].

Hümpel-Lutz, C. (2006). *Elementarästhetisches Lernen in der Grundschule. Entwicklung und Evaluation eines medienintegrierenden Unterrichtskonzepts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kramersch, C. (2001). Intercultural communication. In: Carter, Ronald & Nunan, David (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 201-206.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005). *Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule - Sachstand und Konzeptionen 2004“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluess/2005/2005_02_10-Fremdsp-Grundschule.pdf [24.10.2013].

Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2013). *Introduction to English Language Teaching*. 11. Aufl. Stuttgart: Klett.

Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan Education.

Piepho, H.-E. (1974). Kommunikative Kompetenz durch Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 8 (4), 7-24.

Webster's deluxe unabridged dictionary (2nd ed.). (1983). New York: Dorset & Baber.

Welsch, W. (2009). Was ist eigentlich Transkulturalität? In: L. Darowska & C. Machold, *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*. Bielefeld: transcript.

www.mu-vit.eu [16.11.2013]

Viviane Lohe

works as a research assistant at Goethe University Frankfurt / Main in the department of Foreign Language Teaching. Her research interests are multilingualism and TEFL, language awareness, early foreign language

learning as well as educational standards and competence-oriented teaching.

Laura Armbrust

works as a teacher for English and P.E. at a primary and general secondary school in Wimberg, Calw. Before she started her career as a teacher, she worked as a research assistant at Goethe University Frankfurt / Main in the department of Foreign Language Teaching until December 2012.

Daniela Elsner

is professor for TEFL Methodology and Research at Goethe University Frankfurt/Main, Department of Foreign Language Teaching. Her research interests are pluri- and bilingualism and foreign language learning, early foreign language learning, CLIL and Immersion at primary level, Multiliteracies and Graphic Novels in the EFL classroom and teacher education.



Learning languages and discovering the world with a blackboard and a globe.

Media convergence enriching foreign language learning and guiding the way to media literacy

Jutta Rymarczyk & Karin Vogt | Heidelberg

Ausgehend von der Diskussion, warum es so schwierig ist, Lernende an literarische Texte heranzuführen, schlagen die Autorinnen den Gebrauch von Medienkonvergenz oder eines transmedialen Ansatzes vor, um die Situation im Fremdsprachenunterricht zu verbessern. Sie legen dar, dass die Berücksichtigung eines Genres wie diskontinuierlichen Texten sowie spannungsreichen Geschichten ein Weg sein könnte, um das Interesse der Lernenden zu wecken. Mithilfe der Kombination der Graphic Novel *The Arrival* in ihrer Originalform, dem Bilderbuch, und als Theaterstück, das in Teilen im Internet angeschaut werden kann, wird erläutert, wie Visual Literacy den fremdsprachlichen Leseprozess vereinfachen kann.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 3 und 8

Making literary texts accessible to and interesting for school students presents a challenge in the case of both primary and secondary school students, in first as well as foreign language classrooms. Taking different perspectives into account, we gain a complex picture: Looking at the institutional level, a first reason might be found in the marginalisation of literary texts in the English as a Foreign Language Classroom at early secondary level (grades 5-10) (Diehr & Surkamp, forthcoming).

When looking at the students themselves, a second reason emerges: the PISA-Study showed that there are gender-specific differences when it comes to reading. With the exception of Korea, in all other participating countries it was the group made up of girls which manifested a significantly higher interest in reading and consistently better achievements (Stanat & Kunter 2002: 37ff.).

Zooming in even further, we see that different text genres also determine the outcomes: Stanat & Kunter report that a different picture arises when boys are given the chance to read discontinuous texts (*ibid.*), i.e. graphic novels, comics or non-fictional texts interspersed with illustrations, graphs, maps, etc. Male students achieve better results in tests when these are based on the

reading of discontinuous texts. Möbius' overview (2006: 134) adds that boys prefer computer games, current music and films in their media consumption, whereas girls' top three preferences are current music, soaps and films. As far as content is concerned, it is reported that male students are mostly attracted by adventure stories (64%). For our further line of argument it might be worthwhile noting that this preference is met by 58% of the female readers.

We can discern the following interdisciplinary steps that are linked to the items discussed above: *Definition of literary competences:* Literary competences need to be defined as clearly as possible and should be extended to cover media competences due to the necessity of working with different media if student interest is to be met.

Genre: Both girls' and boys' genre and media preferences need to be met by also taking film and discontinuous texts (especially comics and graphic novels) into account.

Multimedia: A wide consideration of different media is required if literary texts and film are to be combined in order to meet student preferences. This can take the form of a media convergent approach or a transmedia approach.

Content: Excitement-filled stories like adventure stories should be chosen to gain the boys' interest in a particular content but also to address the girls.

1. Definition of literary competences

The need to define literary competences has also been postulated by Diehr & Surkamp (forthcoming). Using three dimensions they list a set of sub-skills which bridge the large gap between the way in which primary school students deal with literary texts and the older students' literary competences up to A-level standards (i.e. *Abitur*, the highest German school-leaving qualification) (*ibid.* p. 1f.). These three dimensions are best illustrated by exemplary sub-skills (*ibid.* p. 4):

- a. **The attitudinal dimension:** to be able to empathise with characters and different views
- b. **The linguistic-discursive dimension:** to be able to give creative form to one's own (literary, visual or filmic) texts following a literary text or to further develop textual sources
- c. **The aesthetic-cognitive dimension:** to be able to recognize, name and interpret selected aesthetic means in a particular genre.

2. Genres

A stronger focus on film can help spark student interest in narratives in general and in literary texts in particular. Watching the film version of a literary text, students may start to pay attention to a particular aspect of the story and they might want to get to know more and/or different facets of this aspect which can then be found in the written text (Möbius, 2006).

Theoretically, discontinuous texts could also work in the same way. However, only few literary texts have been transformed into a comic or a graphic novel. Nevertheless, comics and graphic novels can contribute to an increase in student reading competence in another way; the pictures which accompany the written text facilitate text comprehension to a high degree. It is important to note that this does not entail a trivialization of the reading process which might deter good readers from turning to comics and graphic novels. Teachers reporting on their experience with graphic novels stress that poorer readers can be addressed without losing stronger readers. A teacher who worked with Spiegelman's Pulitzer-award winning "Mouse" on the topic of the *Holocaust* writes: "Students who were reluctant to read the normal text [continuous written texts, J.R./K.V.] found the novel accessible and students who were able to read and understand the textbook found the novel interesting" (Saxon quoted in Carter, 2008: 50). At the same time, picturebooks in general and our example of a graphic novel in particular enable learners to verbalise their impressions and interpretations of the visual element, thus allowing for follow-up communication in the classroom.

In order to make use of the facilitating nature of pictures in foreign language learning, visual literacy has to be fostered in students and teachers alike. Recent publications dealing with the prominent role of pictures in the foreign language classroom or with places outside school, which are rewarding for foreign language learners because of their visual character, prove the topicality of the notion of visual literacy (cf. the chapters in the volumes by Hecke & Surkamp, 2010 and Rymarczyk, 2013, respectively).

This topicality and relevance of visual literacy requires a broad definition. One which underlines its support of cognitive operations including language is formulated by the North Central Regional Educational Laboratory/Metiri Group who are specialized in bringing together new media and cognition: "The ability to interpret, use, appreciate, and create images and video using both conventional and 21st century media in ways that advance thinking, decision making, communication, and learning" (NCREL/Metiri Group, 2003: 15). In line with this, the aim of film literacy according to Lütge (2013: 89) is to "enable students to 'read' audiovisual images rather than passively consume them".

Both films and plays (as theatre performances) unite all of the advantages of including pictures with other nonverbal aspects that might facilitate linguistic comprehension. Nonverbal and paralinguistic aspects such as gestures, mime, intonation, and body language are of importance and function as comprehension facilitators. At the same time, these aspects only receive little consideration in the regular foreign language classroom (Henseler, Möller & Surkamp, 2011). Haß & Kieweg (2012) maintain that the multiple coding aspect of audiovisual learning material helps weaker language learners to understand the plot, thus making audiovisual material potentially conducive to language learning in heterogeneous or inclusive learning groups as well.

With plays, Surkamp (2013: 132) considers the acoustic and optic dimensions that function as signifiers. Comparable to a film plot, learners see the target language as contextualised language that is embedded in situations and interactions. This might make the language more accessible to students, she concludes. In this respect, films and theatre performances offer opportunities for follow-up communication comparable to those provided by graphic novels. Students can verbalise their perceptions and ideas and thus their viewer response.

3. Multimedia

Foreign Language Learning researchers seem to agree on the importance of using a variety of different media.

We chose to use the term "media convergence" following Jenkins (2006: 2f.) who coined the term:

"By convergence I mean the flow of content across multiple media platforms, the cooperation between multiple media industries, and the migratory behavior of media audiences who will go almost anywhere in search of the kinds of entertainment experiences they want. Convergence is a word that manages to describe technological, industrial, cultural, and social changes depending on who's speaking and what they think they are talking about."

Before we move on to look at our example of media convergence more closely, we have to deal with the question of how exactly media convergence can support students in the foreign language classroom in their endeavour to read literary texts and enjoy reading them. In order to do

this, it is possible to draw from many sources offering very similar suggestions. Generally, either the choice of texts and follow-up texts is underlined or the different forms of representation of one particular content and their different perspectives – the only difference in all of these suggestions being the depth of detail into which they go.

Our answer to how media convergence can support students in reading literary texts revolves around the notion of visual literacy and thus goes into greater detail. Decoding a visual (or audio-visual) text effectively allows students to transfer pieces of content information to written media which are then less challenging for them.

4. Content

Whatever visual or audio-visual medium we look at, graphic novels, films or performances of plays, narrative competence is almost always required. They all tell a story, and – depending on personal levels – recipients have to be able to understand (complex) stories, to recognise (and use) the most important genres, and to recognize (and name) the most important elements and building blocks of stories (Haß, 2013: 6).

Taking up the discussion of gender issues influencing reading motivation and success (see Section 2 above), the questions of “Who?” (Who are the protagonists?) and “What?” (What is happening?) seem to be most relevant. Boys in particular have to be provided with a character they can identify with. This offer of identification should motivate students to want to move on to following texts, i.e. to accept the arrangement put together for transmedia reading. Male students’ desire for action should furthermore be noted. Adventure stories, risk and danger, and even plots lacking social desirability (e.g. leading to somebody’s death) are of interest to young male readers (Möbius, 2006).

5. An example of a media set of texts

The two texts we suggest be put together as an example of medial connection are Shaun Tan’s young adult graphic novel *The Arrival*, and the play of the same name, both about the lives of immigrants. Using easily accessible Youtube videos of performances, our example illustrates how traditional print and electronic media can effectively be combined. In this combination we take the boys’ reading preferences into account, namely by choosing the discontinuous text form of the graphic novel. Also, the topic “immigration” should resonate with our students, many of whom possess a migration background. Last but not least, the story contains adventurous elements, which are favoured by boys, especially within the embedded flashbacks.

The Arrival is a very special kind of graphic novel as it does not contain a single word. Obviously, such a “silent” graphic novel requires a very specific kind of reading skills, i.e. one which is based on visual literacy. It is important to note that while the lack of words might provoke student utterances more than a written text, text production might be more demanding with no words and structures to be taken up from the original text itself. Consequently, it seems important to direct student attention to elements which are familiar to them and which can be verbalized fairly easily: Who? Where? When? What?

Once content parallels are found, we need to turn to the level of form and see how the respective elements are realized in the different texts. Here we face different challenges: At first sight, one and the same story represented by different media (i.e. *The Arrival* as a graphic novel and a theatre performance) might seem to be the easiest media connection to work with. After all, the different media tell the same

story. However, the different representations require the students to work with different skills: They have to

- combine the visual information of the graphic novel with the audio-visual information of the play;
- bring together the permanent colour of the print medium with the more quickly changing light and hence colour of the stage;
- relate the graphic novel’s two-dimensional character to the three-dimensional space of the stage.

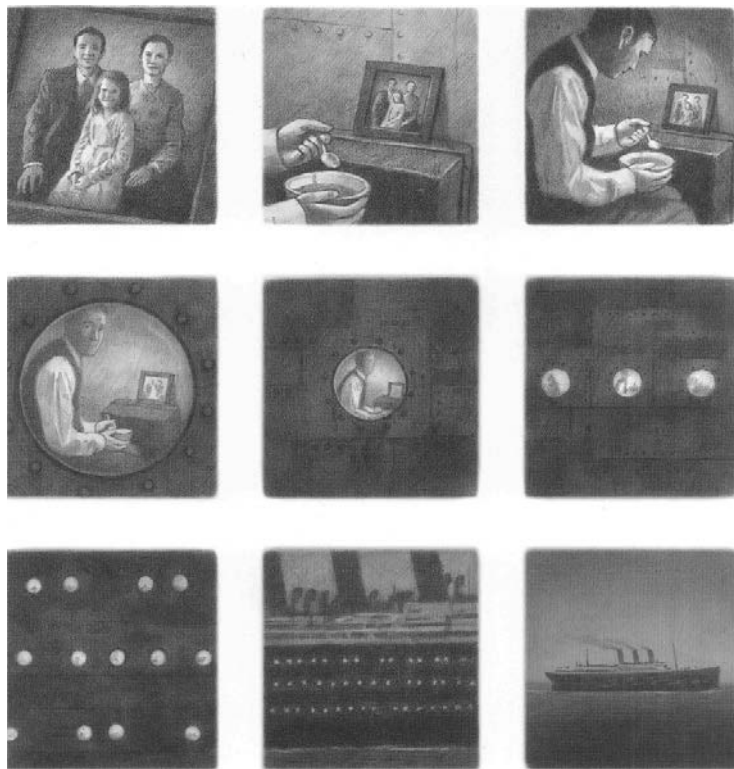
Because of this, it is essential to train students first in visual literacy, to teach them elementary decoding skills based on colour, composition, and their repertoires of shapes. In the following we turn to how place, time and atmosphere can be conveyed by purely visual means.

How pictures convey a notion of place

Tan’s graphic novel *The Arrival* is a good start to teach visual literacy because Tan knows how to play with his readers’ expectations, sometimes even leading them astray on purpose. At the same time, however, he also guides them carefully out of their misinterpretation, step by step and panel by panel. The moments of surprise when students realise their misinterpretation surely help remember visual means representing place (Rymarczyk 2011). In Chapter I one sees how the protagonist is taken to the station by his wife and daughter and how he leaves by train. Chapter II starts with the depiction of a framed family photo which the reader knows the man put in his suitcase. In the first three pictures of this page (which contains nine panels in a regular 3-by-3 layout) we see that the man is sitting in front of this framed picture, eating (cf. Fig. 1). At this point teachers could ask their students where the man is, as here, most readers will assume that the man has already reached his destination. In fact, the next six panels tell a different story:

Both films and plays (as theatre performances) unite all of the advantages of including pictures with other nonverbal aspects that might facilitate linguistic comprehension.

Fig. 1. Beginning of Chapter II, Shaun Tan: *The Arrival*



Reproduced with the kind permission of Lothian Books and Hachette Australia.

In panel 4, the picture of the man eating in front of the framed picture seems like a second framed photo, only this time with a round frame. (Again, here one might want to ask what students think they see.) Panel 5 suddenly enlarges the frame of this second photo and makes the picture itself smaller – which contradicts our expectations and what we know about picture frames. Panels 6 and 7 then confuse us for good as what we think is the picture frame is enlarged even more to contain three smaller, round pictures, which then turn into thirteen even smaller ones. Only the last but one panel makes clear that there are no further picture frames, with the very last panel revealing a ship. In retrospect we then realise that what we thought was a round picture frame is in fact the porthole of a ship. We then further realise that the family photo is in the man’s cabin and that he has not yet reached his destination but that he is still on his way to this obviously very remote place (cf. Tan, 2006: 14’).

Here students learn that pictures can

- evoke expectations and ideas;
- lead us astray;
- sometimes also only enable us to decode their correct meaning in retrospect.

Students will be able to compare the picture sequence described here with the single pictures of a film, i.e. a camera which zooms out from a close-up into a long shot. Furthermore, the creation of false

expectations about the place (final destination instead of means of transport) suggests that the exile chosen by the protagonist is much more remote than first supposed.

How pictures convey a notion of time and atmosphere

In *The Arrival* time periods and atmosphere are depicted as simply and effectively as places. The duration of the man’s trip, for example, becomes obvious on five consecutive pages whose panels either show seascapes with the ship or clouds. The picture sequence starts with a panel which covers the entire double page (*ibid.* 15f.). It shows the ship on a calm sea under a massive cloud. On turning the page, one sees another double page, albeit designed in an entirely different way (*ibid.* 17f.). While the first double page with the smallest number of pictures (namely one) suggests peace and constancy, this second double page is filled with thirty panels, the largest amount to be found per double page in the entire book. All panels show clouds ranging in colour from a soft, light grey to various shades of sepia to dark anthracite – except the last panel, which shows a cloudless sky. The different cloud formations tell the viewer about the different kinds of weather on the journey. Small fair-weather clouds appear next to bizarre single formations, heaps of clouds or even cyclones. It becomes obvious that these various weather conditions cannot have possibly existed on the very same day, not even on two or three days. Turning the page once more (cf. Fig. 2), we notice again how long the journey must have been because we still do not see the final destination but again the tranquillity and constancy of the first seascape. However, we do not find the ship on the left side of the page as before but on the right side (*ibid.* 19). Following on from page 15 there arise the dynamics of a ship moving from left to right which in western cultures, which write from left to right, are perceived as positive and striving forward.

Fig. 2. Shaun Tan: *The Arrival*, p. 19.



Reproduced with the kind permission of Lothian Books and Hachette Australia.

The forward motion as well as the corresponding positive impression are not just a result of the composition of the picture but also of the distribution of light and dark. In the first seascape the left part of the picture with the ship lies in the light. The left side of the heap of clouds is illuminated by the sun whereas the right half of the picture – the sailing direction of the ship – lies in the dark. In contrast to this, in the second seascape, the sun comes from the direction the ship is heading for. The ship moves on water glistening in the sun and leaves the darkness behind. Students will most probably be able to perceive the time span and to interpret the atmosphere correctly. Searching for the stylistic means which convey these aspects can be practiced easily using the pages mentioned above.

How the dynamic character of theatre performances conveys a notion of atmosphere

The dynamic character of the New Zealand Red Leap Theatre performance (www.redleaptheatre.co.nz, accessible on www.youtube.com/watch?v=23WtXz-GaS4) of Shaun Tan's *The Arrival* can multiply the effect on learners when reflected upon properly. When looking at the

double page in part one of the novel, the family is moving across the city, looking small and vulnerable against the backdrop of massive rows of houses. Something like dragons' tails seem to be present and make the viewer feel threatened. The dark colours used add to the feeling of insecurity. When these tails are actually seen moving across the stage in the theatre production, just failing to swat the family members, their intimidating effect is much heightened. The dynamic visuals in this scene go hand in hand with the lighting and the music, which are dramatic and indicate danger. No word is spoken.

The non-verbal actions along with facial expressions (the protagonist first looks afraid, then, in haste, takes his leave while his wife comes back to embrace him again but then turns around to protect their terrified daughter) have a powerful effect on the viewer and can be verbalized in several ways. The scene concludes with house walls closing in on the protagonist and he is left alone on the centre stage, in the spotlight, standing with his suitcase and embarking on his journey.

Follow-up communication in the classroom will be much facilitated with the application of a multimodal, transmedia arrangement. Learners could discuss how they felt just watching the scene, they could take the perspective of the protagonist or a family member, e.g. the daughter as a peer, and say, draw or write in thought bubbles what they might be thinking or saying. Thus they could verbalize their response in a creative way that could then be presented to the whole group and traced back to the original work of art, for example by finding out more about the dragons' tails.

6. Conclusion and outlook

In this article, we have attempted to show how media convergence, in our example a graphic novel and a theatre play, can help foster media literacy and facilitate comprehension at the same time by their multiple coding aspects. Thus we hope to develop both linguistic and literary competences in all our learners, reluctant readers included.

Notes

¹ The page numbers given here are not part of *The Arrival*. They were integrated by the authors to facilitate orientation for the readers of this article. The counting begins on the first page of the first chapter which appears on the left side and is marked with the Roman numeral I.

References

- Carter, J. B. (2008). Comics, the Canon, and the Classroom. In N. Frey & D. Fisher (eds.), *Teaching Visual Literacy. Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and more to Develop Comprehension and Thinking Skills*, (pp.47-60). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Diehr, B. & Surkamp, C. (forthcoming). Der Aufbau literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I. Literarisches Curriculum, Textauswahl und Unterrichtsvorschläge. In W. Hallet, U. Krämer & C. Surkamp (eds.), *Literaturdidaktik* (working title). Seelze: Klett-Kallmeyer.

Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean*. London: Arnold.

Haß, F. (2013). Let Me Tell You a Story. Geschichten verstehen und erzählen lernen. In *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 121/122 (Jg. 47), 4-8.

Haß, F. & Kieweg, W. (2012). *I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten*. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Hecke, C. & Surkamp, C. (eds.) (2010). *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Gunter Narr.

Henseler, R., Möller, S. & Surkamp, C. (2011). *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: where old and new media collide*. New York et al.: New York University Press.

Lütge, C. (2013). Exploring cinema worlds – perspectives for and beyond the EFL classroom. In J. Rymarczyk (ed.), *Foreign Language Learning Outside School. Places to see, learn and enjoy*, (pp.89-98). Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.

Möbius, T. (2006). Hans Christian Andersens *Schwefelhölzer* medial entflammt. Eine Lesechance für Jungen und ein Anlass für

Sehgespräche. In P. Josting & H. Hoppe (eds.), *Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen. Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-)Unterricht*, (pp.134-150). München: kopaed.

North Central Regional Educational Laboratory/Metiri Group (2003). *Literacy in the Digital Age*. Naperville (IL). <http://pict.sdsu.edu/engage21st.pdf> [14.11.2013].

Rymarczyk, J. (2011). Eine 'stumme' Graphic Novel regt zum Sprechen an. Shaun Tan's 'The Arrival' szenisch umsetzen. In *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 110/2011, 16-22.

Rymarczyk, J. (ed.). (2013). *Foreign Language Learning Outside School. Places to see, learn and enjoy*. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.

Stanat, P. & Kunter, M. (2002). Geschlechterspezifische Leistungsunterschiede von Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1/2002, 28-48.

Surkamp, C. (2013). Experiencing plays as performances: the theatre as a place to learn outside of school. In J. Rymarczyk, (ed.),

Foreign Language Learning Outside School. Places to see, learn and enjoy, (pp. 129-145). Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.

Tan, S. (2006). *The Arrival*. South Melbourne: Lothian Books.

Jutta Rymarczyk

is professor of English as a Foreign Language at Heidelberg University of Education. Her current research interests include CLIL programmes at primary and secondary level. This is closely connected to the use of works of fine arts in the EFL classroom and in museums, i.e. visual literacy in general. In addition to this, she investigates how young learners (1st graders) learn how to read and write in two languages (English and German) simultaneously.

Karin Vogt

is a professor for Teaching English as a Foreign Language at Heidelberg University of Education. Her research interests include vocationally oriented language learning, classroom-based language assessment, the Common European Framework of Reference for Languages and media and telecollaboration in the foreign language classroom.



Si on n'aime pas lire, on peut toujours écouter. *Beethoven's Trumpet*, John Baldessari, 2007.

Handcrafting Video Clips to foster audio-visual literacy in the EFL classroom

Eva Wilden | Bochum

In diesem Beitrag wird mit *Handcrafting Video Clips* eine kreative und handlungsorientierte Methode vorgestellt, mit der sich mittels mobiler Medien *audio-visual literacy* im fremdsprachlichen Unterricht fördern lässt. Die Autorin referiert zunächst zwei empirische Studien zu a) Mediengewohnheiten von Jugendlichen in Deutschland und b) Erfahrungen angehender Lehrkräfte mit der pädagogischen Nutzung von Medien. Sie argumentiert, dass Jugendliche als *Produzter* (Bruns, 2008) – nicht nur *Nutzer*, sondern auch *Produzenten* von Online-Inhalten – im Sinne der *Pedagogy of Multiliteracies* (NLG, 1996) eine kritische und reflektierte Haltung zu ihren Online-Aktivitäten entwickeln sollten. Eine Möglichkeit dazu stellt die Methode der *Handcrafted Video Clips* dar, mit deren Hilfe Lernende sich produktiv und kritisch mit dem Zusammenspiel und der Wirkung der verschiedenen Elemente audio-visueller Medien auseinandersetzen. Neben einer Diskussion des zugrundeliegenden Konzepts der *audio-visual literacy* wird ein Beispiel eines *Handcrafted Video Clip* analysiert, um das Potenzial der Methode zu illustrieren.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 3 und 17

Introduction

This paper sets out to discuss how Handcrafting Video Clips, a mobile media method for foreign language teaching (Wilden, 2013: 139ff), can be employed to foster audio-visual literacy among foreign language learners. First, a rationale for using mobile media, such as mobile phones or smartphones, in foreign language education will be given by relating to two empirical studies on a) the media habits of adolescents and b) experiences of teachers of English as a foreign language (EFL) with educational media. Here the pivotal argument is the observation that today's teenagers are so-called *producers* (Bruns, 2008) – not only *users* but also *producers* of online content – who need to learn to be *literate producers*, i.e. critical and reflective users and producers of online content. Thus, the next part of this paper addresses audio-visual literacy, a dimension of multiliteracy which as early as 1996 has been identified in a programmatic article by the New London Group (NLG, 1996) as a key qualification for

critical and active participation in the multilingual and transcultural (online) world. After sketching out the concept of audio-visual literacy, an example clip¹ from the initial Handcrafting Video Clip project will be analysed in order to show the potential of this method to educate *literate producers*.

A rationale for using mobile media in foreign language teaching

The annual JIM studies are representative studies researching the information and media habits of German adolescents between the ages of 12 and 19. The most recent 2012 JIM study has again given evidence to the paramount role that mobile media and the Internet play in young people's lives in Germany: 96% of the participants in the study own a mobile phone and 47% own a smartphone. 40% use mobile Internet access on a regular basis, 56% engage in online communities with their smartphone, and video portals belong to the Top 5 smartphone apps (MPFS, 2012: 52–54). Especially the increased significance of the smartphone with its multitude of online functionalities proves that today's teenagers in Germany are so-called *producers* (Bruns, 2008) – a term coined to describe the fact that in the age of the Web 2.0 *users* of the online world are also *producers* of online content. This active and productive participation of pupils in the multilingual, transcultural online world calls for a *Pedagogy of Multiliteracies* (NLG, 1996), developing especially learners' critical-reflective literacy skills when designing their (online) social futures. However, a survey the author conducted among EFL student teachers at a German university indicates that teachers tend to disregard the significance of mobile media in their pupils' lives and do not make use of mobile media as an educational resource in the English classroom. In a

questionnaire 204 undergraduate EFL student teachers were asked about their experiences regarding various traditional as well as digital media in foreign language teaching. The average age of the participants was 24.09 years and a majority of 76.5% were female. 45.1% of the participants were in their third year or higher, indicating they had some prior teaching experiences by completing at least one school placement. The media asked about in the survey were: blackboards, overhead projectors, notebook computers, tablet computers, interactive whiteboards, data projectors, mobile phones (text message, photo or video), digital cameras, voice recorders, cassette tape recorders, video recorders, CD players, DVD players. For each medium the participants in the survey were asked whether they had

- heard of it being used in foreign language teaching,
- experienced it being used when they were pupils or
- used it themselves as a resource in their own teaching.

Focusing on the results for mobile phones and smartphones – according to the JIM study 2012 the most popular media among pupils in Germany – shows that the student teachers hardly have any experiences with mobile media as teaching resources (see Table 1 below): Less than a quarter have *heard* of mobile phones being used for taking photos (21.1%) or filming videos (24.5%) in foreign language teaching. Less than 7% have *experienced* mobile phones being used for photos or video filming when they were pupils themselves. And only 3.4% or less have actually *used* mobile phones for taking photos or filming videos in their own foreign language teaching. The vast majority of two thirds did not tick any answer, indicating they have no prior experiences regarding mobile phones in language teaching, neither as pupils nor as teachers themselves.

Thus the survey results indicate a severe discrepancy between the practice of foreign language teaching and the media habits of today's pupils. If schools wish to meet the key goal of educating their pupils for active, responsible and critical participation in society, teachers *ought* to integrate modern digital media in their teaching as pupils need guidance and support to become *literate producers*.

Educating *literate producers*: Audio-visual literacy

The visual as well as the audio-visual are nowadays part and parcel of pupils' social customs, communications and media habits. This is demonstrated by the results of the JIM study 2012 as well as many graffiti on school walls or e-mails sent by pupils to their teachers. Visuals such as emoticons permeate everyday life and communication and

audio-visual resources like YouTube or Skype are taken-for-granted elements of the life of 'digital natives' (cf. Bennett et al., 2008), a generation growing up with digital technologies and forms of communication from the start.

The so-called visual turn – as illustrated with these examples – has been widely acknowledged (Hecke & Surkamp, 2010) and in its wake audio-visual literacy has been proposed as general educational objective tying in with a more general multiliteracies approach (Elsner, 2011; Kress, 2000; NLG, 1996). Audio-visual literacy is the ability to decode audio-visual media and to perceive the fact that the auditory and visual channel consist of successive elements (e.g. various successive shots), of simultaneous elements (e.g. speech act and music) and that on top there is a reciprocal interaction between the two. Learners need to be enabled to understand this complex relationship between content and form in order to be critical 'digital natives' when for example posting their next video on Facebook.

In this sense audio-visual literacy obviously relates to visual literacy. Breidbach (2010: 68; cf. Fisch & Viebrock, 2013) suggests a definition of visual literacy pointing out three dimensions: the deconstruction, production and critical reflection of visual communication. "To be visually literate, they [learners; EW] must learn to 'read' (consume/interpret) images and 'write' (produce/use) visually rich communications" (Burmark, 2008: 5). In this context Hecke & Surkamp (2010: 14ff) emphasise the difference between general visual perception – the natural process of seeing – and intentional and conscious viewing, the latter of which does not happen naturally but must be learned and practiced. This is particularly important as visual communication, in contrast to verbal communication, is simultaneous, communicating much more information at the same time and is thus more powerful or potentially overwhelming. Therefore, following the

Table 1. Selected results of a questionnaire survey on EFL student teachers' experiences with traditional and digital media in foreign language education

n=204	Mobile Phone (photo)	Mobile Phone (video)	Digital Camera	Tablet Computer	Notebook	Board
	%	%	%	%	%	%
a) heard	21.1	24.5	24.5	34.8	33.8	0.5
b) experienced	6.9	5.9	20.6	2.9	27.5	40.2
c) used	3.4	2.9	12.7	2.9	27.9	56.4
d) no answer	68.6	66.7	42.2	59.3	10.8	2.9
Totals	100	100	100	100	100	100

suggestions of Gunther Kress and the New London Group (NLG, 1996), Breidbach suggests that learners need to develop the skills to decode, produce and reflect visual communication on four different levels: First the narrative level, focusing on the events and actions shown; secondly, the conceptual level focusing on the social context of the visual image; thirdly, the interactional level relating to the interaction between visual image and the observer; and finally the level of modality referring to the reliability of the visual image.

Audio-visual literacy also relates to film literacy. In the discourse on teaching film in the foreign language classroom, various authors suggest recognising listening-and-viewing (*Hör-Seh-Verstehen*) (Blell & Lütge, 2004; Henseler, Möller & Surkamp, 2011) as a skill in its own right. Teaching listening-and-viewing skills includes for example analysing the elements of the visual channel as discussed earlier, such as the events, actions, characters and props on the narrative level. It also relates to the analysis of filming techniques such as camera perspective, camera movement, lighting or editing. The auditory channel on the other hand may consist of e.g. speech acts of the characters, a narrator, background noise or music. *Hör-Seh-Verstehen* may be considered a sub-category of film literacy, which also entails an aesthetic, cultural, intercultural and communicative dimension (Henseler, Möller & Surkamp, 2011: 23). Various authors argue that both receptive and productive methods of teaching film support the development of audio-visual literacy and ought to be used as complementary teaching approaches (Henseler, Möller & Surkamp, 2011: 18).

Fostering audio-visual literacy through Handcrafting Video Clips – an example

In order to fill the gap between teaching practices and learners' needs regarding mobile media in education the author conceptualised the Handcrafting Video Clips project in order a) to familiarise EFL student teachers with creative methods for using mobile media and digital storytelling (Ohler, 2013) in their teaching and b) to further develop their audio-visual literacy. In the following, after a short introduction to the method of Handcrafting Video Clips one selected project result will be discussed regarding the goal of fostering audio-visual literacy.

Handcrafted Video Clips (Wilden, 2013: 139ff) are short video clips, created with handcrafted props and popular mobile media, such as mobile phones, smartphones or digital cameras. Essentially they are a low-tech approach to filming because no special technical equipment or expertise is necessary in the production process (see Figure 1).



Figure 1. Producing a Handcrafted Video Clip with self-made props and a mobile phone.

Various authors have suggested the production of video clips as a creative method for language teaching (Godwin-Jones, 2012; Henseler, Möller & Surkamp, 2011: 141ff; Mainda & Struckmeyer, 2011; Möller & Plum, 2011). However, this method so far has largely been used as a playful gimmick and its full potential for the development of a critical audio-visual and media literacy has not yet been fully exploited.

The following clip from the initial Handcrafting Video Clips project seminar will be described and analysed regarding audio-visual literacy. Before the production of their clips the students decided to work along a common topic for all groups which was '(Funny) Cultural Differences'. For the production of their clips the students had two and a half in-class meetings (with a total of 240 minutes). Additionally, they spent between 2 and 10 hours outside of class for the preparation and post-production. The great aesthetic variety of the clips produced in all projects so far (Wilden, 2013) depicts the creative potential of the Handcrafting Video Clip method which the participants in all projects enthusiastically embraced and exploited.

Johanna in the USA (Example; 2.35 minutes)

This example clip tells the story of a German girl called Johanna during her exchange year at an American high school. It particularly focuses on some of the cultural misunderstandings which Johanna encounters during that year, in particular the confusion of the homonyms 'dear' and 'deer' and the word 'corsage' as a false friend.

In order to analyse how the clip relates to audio-visual literacy the focus will first be on the first 30 seconds of the clip. The students use various audio-visual techniques adapted from both filming and

The survey results indicate a severe discrepancy between the practice of foreign language teaching and the media habits of today's pupils.

cartoons or comic books to present their story: On the one hand they use filming techniques such as a medium long shot to introduce the setting of the high school or they zoom in on the principal. Also, they use music to underline the story told by the pictures and the voice-over: Johanna's air travel to the USA is accompanied by the American anthem and the sound of a flying plane. At the high school there is a school bell followed by the Imperial March from Star Wars when Johanna is being called to the principal's office.

On the other hand the students employ various visual techniques that can also be found in comic books and cartoons: The protagonist is presented in a two-dimensional, black and white drawing and the setting is complemented through a few photos of the American flag or the principal and his desk. Furthermore, the students use visual elements such as the dollar sign in the 'USA', the maps of Europe and the USA and an arrow pointing towards the USA to indicate the direction of Johanna's journey. It is interesting to see that the students employ an easy-to-use cartoon technique: with the help of a skewer they move a drawing through the scene and thus imply Johanna flying to the USA or walking into the principal's office.

By looking at another sequence of the clip the focus will be on the interaction between the clip and the viewer, in particular on how the viewer is being addressed. This is the scene when Johanna is confused about her host father asking her about her 'corsage' for the prom (1.06–1.49). Johanna's shock about her host father asking for her corsage is illustrated through two drawings: The first one shows Johanna's mouth wide open in a scream and sound waves around her face. At the same time Johanna is clenching her fists. The second drawing shows Johanna tearing her hair to illustrate her terror. In both drawings she is looking

directly at the viewer. The emotional turmoil of the scene is underlined by the shaky movement of the camera. Furthermore, the depiction of shock and fear is supported through sound: first there is an agonizing scream, then a beeping noise to imply Johanna swearing at her host father and finally the sound of a heart beat accentuating Johanna's terror.

In conclusion, the analysis of this example indicates the potential of Handcrafting Video Clips for fostering audio-visual literacy: By creating such clips learners experiment with the interaction between the auditory and visual channel. Through complementing this productive approach through a more analytical approach – having learners analyse their own clips – learners can then be enabled to understand the complex relationship between content and form and thus become *literate producers*.

Conclusion

As the analysis of one example clip from the initial Handcrafting Video Clip project has shown, this method allows for a creative, action-oriented and reflective development of audio-visual literacy. Thus, this method can be regarded as highly suitable for a *Pedagogy of Multiliteracies* (NLG, 1996) educating pupils for active and critical participation in the multilingual and transcultural multimedia world.

Encouraged through the overall positive feedback and practical results this project has been adapted and implemented in further pre-service teacher trainings as well as an initial school project with a year 7 EFL class. Aside from fostering audio-visual literacy it has also been adapted for other learning objectives, such as transcultural awareness (Wilden, 2013) and narrative competence and it is planned to adapt

it to a task-based language learning setting, putting a greater focus on form and language in use.

Acknowledgments

The author would like to thank all EFL teacher students from the University of Frankfurt (Germany) who participated in the initial Handcrafting Video Clip project for their enthusiasm and hard work.

Endnote

¹ The Handcrafted Video Clip discussed in this paper as well as other sample clips are available online in a YouTube playlist:

http://www.youtube.com/playlist?list=PLYdpiojMxm63Zzmaw-xQc8YiJUp342Nq_ (last access: November 11, 2013)

References

- Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775–786.
- Blell, G. & Lütge, C. (2004). Sehen, Hören, Verstehen und Handeln: Film im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht: Englisch, Französisch, Russisch*, 1 (6), 402–405.
- Breidbach, S. (2010). Ein geigender Radfahrer ist ein geigender Radfahrer ist ein geigender Radfahrer? Kommunikativer Englischunterricht und visual literacy im Rahmen der Diskussion um Bildungsstandards und fremdsprachliche Grundbildung. In: C. Hecke & C. Surkamp, (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht - Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (pp. 55–75), Tübingen: Narr.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Producersage*. New York: Peter Lang.
- Burmark, L. (2008). Visual Literacy. What You Get Is What You See. In: N. Frey & D. Fisher (Ed.), *Teaching Visual Literacy. Using*

Comic Books, Graphic Novels, Cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills (pp. 5–25). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Elsner, D. (2011). Developing Multiliteracies, Plurilingual Awareness & Critical Thinking in the Primary Language Classroom with Multilingual Virtual Talkingbooks. *Encuentro*, 20, 27–38.

Fisch, J. & Viebrock, B. (2013). Between Visual Literacy and Film Literacy: Working with Film Posters in the EFL Classroom. In: D. Elsner, S. Helff & B. Viebrock (Hrsg.), *Cultural Studies meets TEFL: Teaching Multiliteracies with Graphic Novels, Films & Visual Art* (pp. 121–138), Münster: LIT-Verlag.

Godwin-Jones, R. (2012). Emerging Technologies. Digital Video Revisited: Storytelling, Conferencing, Remixing. *Language Learning & Technology*, 16 (1), 1–9.

Hecke, C. & Surkamp, C. (2010). Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In: C. Hecke & C. Surkamp (Ed.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht - Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (pp. 9–24). Tübingen: Narr.

Henseler, R., Möller, S. & Surkamp, C. (2011). *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Kress, G. (2000). Multimodality. In: B. Cope & M. Kalantzis (Ed.), *Multiliteracies. Literacy, Learning and the Design of Social Futures* (pp. 182–202). London: Routledge.

Mainda, D. & Struckmeyer, K. (2011). Who would like to be an actor? Handyclips im Englischunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 112/113, 1–2.

Möller, S. & Plum, F. (2011). Quick as a Brick. Stop-Motion-Filme: einen Brickfilm mit Windows Moviemaker herstellen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 112/113, 8–9.

MPFS (2012). *JIM-Studie 2012. Jugend, Information, (Multi-)Media*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

NLG (The New London Group) (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1).

Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom. Second Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Wilden, E. (2013). Kultur und Identität im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Ein Projekt zur Förderung der transkulturellen Kompetenz von angehenden Fremdsprachenlehrkräften. In: A. Wildemann & M. Hoodgarzadeh (Hrsg.), *Sprachen und Identitäten* (pp. 132–145), Innsbruck: StudienVerlag.

Eva Wilden

is junior professor of EFL teaching methodology and foreign language research at Ruhr Universität Bochum, Germany. After completing her teacher training (PGCE) in England she worked as a teacher of English as a foreign language, history and CLIL history at a German secondary school. Her research interests include media and foreign language teaching, culture and language learning, professional development and teacher training, learner autonomy and CLIL (Content and Language Integrated Learning).

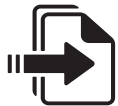


Focus on form... on a blackboard.

Hypervideos – ein spannender didaktischer Erlebnisparcours

Martina Lazaro & Alberto Cattaneo | Lugano

The article presents a tool that allows creating interactive videos for language teaching and learning. Any traditional video or film can be transformed into a discovery activity by inserting interactive spots in an original video with the aim to guide students towards new knowledge. The students can work individually, manage their own rhythm and go back as often as they need to find the answers or solutions. A simple “watch the video” becomes a task-based, learner-centred activity. The tool has been developed thanks to the research & development project “Scuolavisione” conducted by a team of the Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training (SFIVET) and is accessible at www.scuolavisione.ch!



More articles on this topic:

www.babylonia.ch >

Thematic Archives > Topics 3 and 11

Gefesselt sitzen die 18 Schülerinnen und Schüler einer 2. Maturaklasse der Handelsmittelschule in Locarno vor den Computerbildschirmen. „Environment & social problems“ steht nicht unbedingt ganz oben auf der Liste der beliebtesten Themen im Englischunterricht der Jugendlichen. Dennoch gehört es zu einer wichtigen und aktuellen Problematik der Weltgemeinschaft und nicht zuletzt zu den im Rahmenlehrplan ausgewiesenen Pflichtthemen.

Die Rechnung ist aufgegangen und das Potential des Projektes *ScuolaVisione* hat sich auf fruchtbare Weise mit dem Interesse der jugendlichen Schülerinnen und Schüler an digitalen Welten in einer Mischung aus dynamischen Hyperlinks und multimedialen Elementen verbunden, um Ausbildungsziele zu erreichen.

Nach ersten positiven Erfahrungen mit selbst realisierten Lehrvideos an der Berufsfachschule in Trevano kann das Projekt *ScuolaVisione* nun auch Erfolge im Fremdsprachenunterricht verbuchen.

Ziel des vorliegenden Artikels ist es, den Leser neugierig zu machen und Lehrpersonen zu ermutigen, auch selbst dieses neue Tool im eigenen Unterricht auszuprobieren. Nach einer kurzen Darstellung des Entwicklungsprojektes *ScuolaVi-*

sione und einigen technischen Erläuterungen folgt der Erfahrungsbericht eines konkreten, an einer Handelsmittelschule im Tessin vorgestellten interaktiven Lehrvideos im Englischunterricht.

Das Projekt *ScuolaVisione*

ScuolaVisione ist ein Projekt des Berufsbildungsamtes des Kantons Tessin in Zusammenarbeit mit dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung und der Radiotelevisione Svizzera, erstellt mit Unterstützung des SBFI (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation). Es steht für eine neue Dimension moderner Lehrmittel und ebnet den Weg für den Einsatz einer neuen Generation von Videos im Unterricht und den Austausch von audio-visuellen Lehrmaterialien. Ziel des im Januar 2011 lancierten Projektes war es, die Einsatzmöglichkeit von Hypervideos (vgl. Box) in der Berufsbildung zu untersuchen und dem Lehrpersonal eine Plattform für die Realisierung und den Austausch von Lehrvideos zu bieten. Inzwischen findet es immer breitere Anwendung.

Filme und Videos gehören zwar schon seit langem zum klassischen Repertoire der didaktischen Mittel. Aber die meist eher passive Rolle der Schülerinnen und Schüler, bestenfalls durch die eine oder andere Form von Übungen unterbrochen, limitiert oftmals den Lernerfolg. Ein engerer Kontakt, selbstgesteuertes und weniger durch die Lehrperson kontrolliertes Handeln sollen die Lernenden stimulieren, motivieren, sie zum Nachdenken anregen und Lernprozesse anstossen. Für diesen Zweck hat das Projekt *ScuolaVisione* eine Umgebung entwickelt, die die Voraussetzungen dafür schafft: Lehrpersonen können gewünschte Inhalte auswählen, ein beliebiges Ausgangsvideo (vgl. Box) mit Hilfe einer einfach zu bedienenden Software nach den entsprechen-

den Notwendigkeiten bearbeiten und die erstellten Lehrvideos auch anderen Kollegen über ein Web-Portal zur Verfügung stellen.

Das Ausgangsvideo

Natürlich ist die Animation eines traditionellen Videos noch kein Garant für Erfolg im Unterricht. Im Gegenteil! Die Lehrperson muss die aktiven Punkte nach strengen didaktischen Prinzipien setzen und jeden einzelnen einer kritischen Prüfung gemäss den Ausbildungszielen gemäss unterziehen. Anderenfalls besteht rasch die Gefahr der Ablenkung und Überforderung.

Unzählige Ressourcen bieten Lehrpersonen heutzutage eine grosse Auswahl an Videos, die für den Unterricht geeignet sind. Unter Beachtung der Urheberrechte kann Filmmaterial von jeder beliebigen Quelle heruntergeladen und bearbeitet werden. In der italienischen Schweiz ist es dank des Projektes *mmuseo* sogar möglich, direkt auf die Fernseharchive der *Radiotelevisione svizzera* (RSI) zuzugreifen und sich gewünschte Inhalte direkt an das Portal *ScuolaVisione* zuzusenden zu lassen. Ähnliche Zugriffsmöglichkeiten im deutschen und französischen Sprachraum werden derzeit angestrebt.

Eine weitere Möglichkeit sind zum Beispiel selbstrealisierte Videos oder kurze Sequenzen aus dem beruflichen Alltag von Lehrlingen, die die Auszubildenden auf individuelle Art und Weise in den Lernprozess involvieren.

Der Editor

Mit Hilfe einer klar strukturierten und einfach zu erschliessenden grafischen Benutzeroberfläche kann die Lehrperson nach der Anmeldung auf der *ScuolaVisione*-Plattform jedes gewünschte Ausgangsvideo bearbeiten. Ohne spezifische Informatikkenntnisse kann man einen beliebigen Teil des Videos auswählen, um ihn mit interaktiven Elementen anzureichern. Grundsätzlich kann die Lehrkraft zwischen drei verschiedenen Punkten wählen, die sich nicht nur in ihrer didaktischen Funktion, sondern auch in Form und Farbe voneinander unterscheiden: Eine direkt auf den Inhalt des Videos bezogene Aufgabe, zum Beispiel Verständnisfragen, Multiple Choice, Kreuzworträtsel oder ein Quiz, vertiefende Aufgaben, beispielsweise Recherchen im Internet oder erläuternde Erklärungen zu einem Aspekt des Videos, in Form eines Links zu einem Online-Wörterbuch oder zu einer Grafik. Grundsätzlich kann jedes Video mit externen Textdateien, Bilddateien und audio-visuellen Dateien angereichert werden. Auch Verknüpfungen mit externen Webseiten lassen sich durch einen einfachen Mausklick realisieren.

Über ein Menü können die verschiedenen Unterseiten des Editors einzeln abgerufen und nacheinander bearbeitet werden. Auch wenn eine chronologische Abhandlung der Menüpunkte empfohlen wird, können zu jedem beliebigen Zeitpunkt Elemente an jeder gewünschten Stelle hinzugefügt oder entfernt werden. Eine Zeitachse ermöglicht es, genau festzulegen, wie lange und wann ein entsprechendes

interaktives Element im Video angezeigt werden soll. Zu jedem Zeitpunkt in der Bearbeitungsphase kann die Lehrkraft über eine entsprechende Schaltfläche eine Vorschau des Videos mit allen Elementen abrufen.

Ist die kreative Phase abgeschlossen, erfolgt in einem letzten Schritt die Veröffentlichung des Videos auf der Plattform von *ScuolaVisione*. Während die Bearbeitung der Filmsequenz offline erfolgen kann, wird für die Authentifizierung und das Hochladen des Hypervideos eine Internetverbindung benötigt. Nach erfolgreichem Upload steht das interaktive Video nun auch anderen angemeldeten Nutzern kostenlos zur Verfügung, kann heruntergeladen und weiter bearbeitet werden, um es anderen Fragestellungen oder didaktischen Aspekten anzupassen. Die Originalversion des interaktiven Videos wird bei diesem Vorgang nicht verändert.

Das Portal

Das Web-Portal (www.scuolavisione.ch) dient aber nicht nur als Online-Archiv. Es bietet noch weitere interessante Möglichkeiten für den Einsatz im Unterricht. Lehrpersonen haben die Möglichkeit, die Lernenden zu zeitlich begrenzten Online-Sitzungen einzuladen, während denen ein Video zugänglich ist. Eine Zusatzfunktion erlaubt es den Lernenden, miteinander in Austausch zu treten und das Video mit Kommentaren zu versehen, die zeitgleich von allen Mitschülerinnen und Mitschülern gesehen und beantwortet werden können.

Turning plastic bottles into light – Erfahrungen mit einem Hypervideo im Englischunterricht

Das Hypervideo wurde von Frau Martina Lazzaro, seit 2008 an der Handelsmittel- und Berufsfachschule (CPC) in Locarno als Deutsch- und Englischlehrerin tätig, im Rahmen ihrer Ausbildung am EHB Lugano (IUFFP) erstellt. Sein späterer Einsatz im Klassenzimmer hat die Erwartungen der Lehrperson gänzlich erfüllt, und gleichzeitig wertvolle Informationen für Verbesserungen geliefert. Das interaktive Video ist Teil einer Unterrichtssequenz zum Thema *Umwelt* im weitesten Sinne und steht am Ende von zahlreichen didaktischen Einzelaktivitäten, die auf allen Ebenen der linguistischen Kompetenzen nach dem ESP/PEL arbeiten.

Ziel des Hypervideos ist es, die Auszubildenden für ein brennendes Thema unserer Zeit zu sensibilisieren, ihre Neugier zu wecken und die spezifischen Kenntnisse der Jugendlichen zum Thema auch in der Fremdsprache zu erweitern und somit eine wichtige Forderung des Rahmenlehrplans zu erfüllen.

Der generell anerkannte stimulierende und motivierende Effekt¹ von multimedialen Instrumenten hat die Lehrkraft dazu bewogen, die ursprünglich von der BBC veröffentlichte Dokumentation in ein Hypervideo mit insgesamt fünf interaktiven Punkten zu verwandeln. Die Übungen zielen auf wenige, jedoch sehr gezielt ausgewählte konkrete Lernziele ab, die es natürlich nachfolgend noch zu konsolidieren gilt, beispielsweise mit Lückentexten, Fotogeschichten oder Diskussionen in der Klasse.

Insbesondere sollen die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe des Videos ihren Wortschatz (Wörter und *Chunks*) zum Thema erweitern, die unbekannt Wörter jedoch selber entdecken, indem sie beispielsweise auf ein Online-Wörterbuch verwiesen werden. Dies ist dann auch gleich ein weiteres Lernziel: auf ihrer Reise durch das interaktive Video sollen die Lernenden verschiedene digitale Wörterbücher entdecken, ihre Handhabung üben und eventuell dazu bewegt werden, minderwertigere Ressourcen künftig weniger zu konsultieren. Ein weiteres Lernziel des Videos ist das Trainieren des Detailverstehens als Lesekompetenz, das über verschiedene „Hot potatoes“-Übungen in das Video eingebaut wurde und die die Schülerinnen und Schüler ganz besonders mögen: Schüttelsätze, Kreuzworträtsel und Kombinationsaufgaben mit im Text erwähnten Zahlen können

von den Lernenden so oft wie gewünscht durchgeführt und kontrolliert werden. Der Vorteil? Die Lehrperson bleibt aussen vor, hat keinen Überblick darüber, wie oft die Schülerinnen und Schüler Anlauf nehmen und gibt keine Wertung ab. Das stimuliert die Lernenden und gibt ihnen Handlungsspielraum. Was am Ende zählt, ist das positive Feedback auf dem Bildschirm. Auch eine kombinierte Lese-Schreibaufgabe wurde von der Lehrkraft in das ursprüngliche Video eingearbeitet. Die Schüler werden aufgefordert, gezielt Informationen auf einer (selbst zu findenden) Webseite zu recherchieren – zwei Kompetenzen von prioritärer Bedeutung in der heutigen Zeit. In einer speziell für Schülerkommentare konzipierten Sektion im Editor hinterlassen sie das schriftliche Resümee ihrer Recherchen und schicken es anschliessend per Email an die Lehrperson, die das Material für didaktische Zwecke aufbereiten kann. Automatisch integrierte Screenshots helfen zu einem späteren Zeitpunkt dabei, sich besser an die konkrete Situation oder Szene im Video zu erinnern.

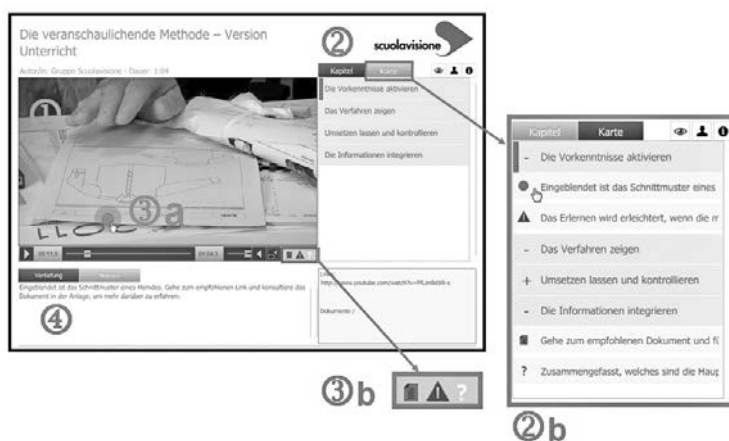
Zu den oberwähnten konkreten Lernzielen gesellen sich weitergehende Ziele, an deren Erreichung mit dem neuen Tool gearbeitet werden soll: Die Schülerinnen und Schüler erleben Sprache direkt, in einem authentischen Kontext. Die dezentralisierte Methode favorisiert die Autonomie der Lernenden, die ihren Lernprozess ganz individuell gestalten können.

Im konkreten Fall hat die Lehrkraft die Schüler paarweise arbeiten lassen, um Berührungsängste mit dem neuen Instrument herabzusetzen und auch den Teamgeist zu fördern.

Das Resultat des Experiments beruht zwar nur auf den Beobachtungen der Lehrkraft und auf verbalen Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler, es ist aber durchgehend positiv.

An dem 2.16 Minuten dauernden Video haben die Lernenden 90 Minuten lang geknobbelt – und keiner hat sich auch nur eine Minute lang gelangweilt! Sie haben bestätigt, neue Wörter gelernt und Redewendungen aus dem Kontext sowie mit Hilfe der Bilder erschlossen zu haben. Während die Internetrecherche eher mühselig war, – dies aber vorwiegend aufgrund des Designs der Webseite –, waren die Jugendlichen besonders emsig bei den anderen Aufgaben: cloze sentences, matching, crosswords etc. halfen dabei.

Bild 1. Die Benutzerschnittfläche des interaktiven Videos



① das Hauptfenster mit dem Ausgangsvideo, k das Menü, das die Unterteilung des Videos in Unterkapitel erlaubt, ②b grafische Darstellung der Unterkapitel für ein problemloses Navigieren, ③a ein interaktiver runder Punkt, der im Originalvideo eingefügt wurde, um ein Detail zu vertiefen, ③b Feld, in dem weitere interaktive Punkte zu Links oder Quizfragen sichtbar sind, m Feld zum Einfügen von Antworten, Notizen oder Bemerkungen.

Das positive Feedback der Schülerinnen und Schüler und der gute Eindruck, den die Lehrkraft während der Durchführung des Projektes gewonnen hat, spornen zu weiteren Unterrichtseinheiten in dieser Form an.

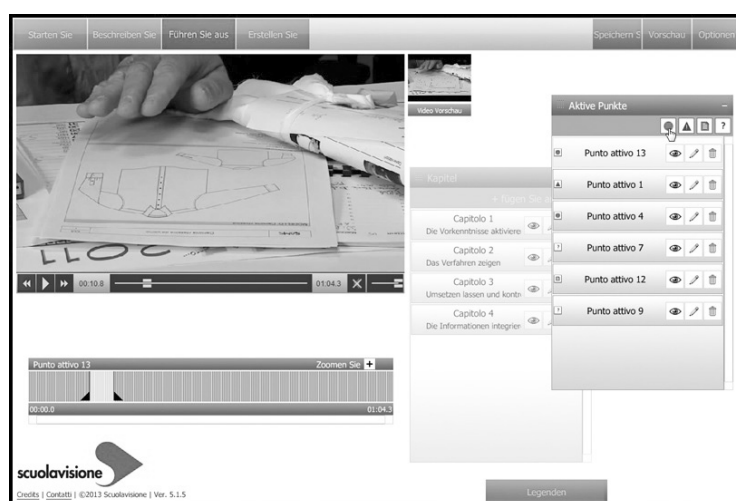
Das Problem: Für den Fremdsprachenunterricht ist das Archiv der ‚ScuolaVisione‘ eher klein. Natürlich soll nicht verheimlicht werden, dass die Kreation eines interaktiven Videos Enthusiasmus und ein bisschen Zeit von der Lehrperson fordert. Wenn man sich pro Schuljahr vielleicht zwei Projekte vornimmt, ist das wohl sehr realistisch, um auch noch allen anderen Verpflichtungen nachkommen zu können.

Wer dann den Mut fasst, seine ganz individuelle Filmsequenz zu schaffen, möge die folgenden Hinweise beachten:

1. Bei der Auswahl der Ausgangsvideos auf Urheberrechte achten.
2. Von den Schülerinnen und Schüler selbst produzierte Videos sind besonders stimulierend.
3. Weniger ist mehr – dies gilt sowohl für die Länge der ausgewählten Sequenz, als auch für die Anzahl der interaktiven Punkte.
4. Bei Querverweisen zu externen Webseiten sollte vor jeder Unterrichtseinheit die Aktualität geprüft werden.

Sollten Sie Hilfe bei der Erstellung eines interaktiven Videos benötigen oder genauere Informationen wünschen, wenden Sie sich an Christoph Arn (christoph.arn@ehb-schweiz.ch) oder Alberto Cattaneo (alberto.cattaneo@iuffp-svizzera.ch) am EHB-IFFP-IUFFP Lugano.

Bild 2. Grafische Benutzeroberfläche



Die grafische Benutzeroberfläche, von wo aus es möglich ist, Unterkapitel, Bildunterschriften und interaktive Punkte einzufügen und zu verwalten. Am Ende der Bearbeitung kann das Video im Portal www.scuolavisione.ch veröffentlicht werden.

Anmerkungen

¹ Genaue wissenschaftliche Ergebnisse diesbezüglich liegen jedoch noch nicht vor.

Bibliografia di riferimento sul concetto di hypervideo e su scuolavisione:

Arn, C., Cattaneo, A. & Nguyen, A. T. (2012). Transformer des vidéos en moyens didactiques. *Folio*(3), 10-13.

Cattaneo, A. & Nguyen, A. T. (2012). Scuolavisione: hypervideo e formazione professionale. *Form@re* (79).

Chambel, T., Zahn, C. & Finke, M. (2004). *Hypervideo Design and Support for Contextualized Learning*. Paper presented at the ICALT '04 Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, Washington.

Nguyen, A. T. & Cattaneo, A. (2012). L'hypervideo nella formazione professionale: alcuni esempi. *Form@re* (79).

Nguyen, A. T., Cattaneo, A. & Aprea, C. (2013). *Hypervideo design: enriching videos to support teaching and learning*. Poster presented at the Responsible Teaching and Sustainable Learning. 15th Biennial EARLI Conference, Munich.

Nguyen, A. T., Cattaneo, A. & Aprea, C. (2013). *Paths for supporting VET teaching through hypervideos*. Paper presented at the Vocational Education and Training Research: Supporting Teachers, Practitioners and Policy Makers. 3rd Congress on Research in Vocational Education and Training in Switzerland, Zollikofen.

Zahn, C., Barquero, B. & Schwan, S. (2004). Learning with hyperlinked videos - design criteria and efficient strategies for using audiovisual hypermedia. *Learning and Instruction*, 14, 275-291.

Zahn, C., Krauskopf, K., Hesse, F. W. & Pea, R. (2010). Digital Video Tools in the Classroom: How to Support Meaningful Collaboration and Critical Advanced Thinking of Students? In: M. S. Khine & I. M. Saleh (Eds.), *New Science of Learning: Cognition, Computers and Collaboration in Education* (pp. 503-523). New York: Springer.

Zahn, C., Schwan, S. & Barquero, B. (2002). Authoring Hypervideos: Design for Learning and Learning by Design. In: R. Bromme & E. Stahl (Eds.), *Writing Hypertext and Learning. Conceptual and Empirical Approaches* (pp. 153-176). Oxford: Pergamon.

Das positive Feedback der Schülerinnen und Schüler und der gute Eindruck, den die Lehrperson während der Durchführung des Projektes gewonnen hat, spornen zu weiteren Unterrichtseinheiten in dieser Form an.

Martina Lazaro

die gebürtige Berlinerin hat nach ihrem Studium der Slavistik, Anglistik und Volkswirtschaft den Eidgenössischen Fachausweis als Ausbilderin und das Diplom als qualifizierte Berufsschullehrerin erworben. Nach mehrjähriger Berufserfahrung in Deutschland und in der Schweiz in den Bereichen Marketing und Öffentlichkeitsarbeit ist die Wahltesseinerin seit 2008 als Lehrerin für Deutsch und Englisch an der Handelsmittel- und Berufsfachschule in Locarno tätig.

Alberto Cattaneo

der promoviert Sozial-, Entwicklungs- und Arbeitspsychologe ist verantwortlich für den Forschungsbereich „Innovationen in der Berufsausbildung“ am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung in Lugano, wo er sich hauptsächlich mit Forschungs- und Entwicklungsprojekten befasst, die die Möglichkeiten der Integration von Technologie in didaktische Abläufe untersuchen.

das Ausgangsvideo:	meint ein Video, das von einer beliebigen Quelle bezogen wird (Internet, Archive etc.) und als Vorlage zur Herstellung eines animierten Videos dient.
das Hypervideo:	ist ein herkömmliches Video, das animiert wurde durch das Einfügen von verschiedenen gefärbten und geformten Punkten, hinter denen sich vertiefende Übungen, Fragen, Erklärungen, Audiodateien oder Links zu Webseiten verstecken.
der Editor:	eine leicht zu erfassende Benutzeroberfläche, die auch Laien nach dem erfolgreichen Installieren der Software die problemlose Produktion von animierten Videos ermöglicht.



Trop de technologie?

Immersive 3D-Technologien optimieren das Fremdsprachenlernen: „EVEIL-3D – Lernen in virtuellen Welten“

Susanne Bernert-Rehaber & Gérald Schlemminger | Karlsruhe

Using the example of the Franco-German research project *EVEIL-3D*, this article examines how the use of new communication technologies, in particular immersive 3D-technologies, represents an additional value for more effective foreign language acquisition. Serious games, similar to video games but designed with pedagogical aims, feature associative scenarios that regulate the learning process. In *EVEIL-3D*, secondary school students have to rescue the stonemason Arthur Steinbach who is stuck in the past in the crypt of Strasbourg cathedral. The learners can develop interaction strategies and improve their communicative competences by the contextual and autonomous usage of the foreign language. The students are immersed in a virtual environment via digital media which include a novel combination of motion capture and automatic speech recognition. The immersion intensifies the feeling of presence which in turn heightens motivation and has a positive impact on the learning process. In addition, the project *EVEIL-3D* extends cross-cultural and interdisciplinary competences for teachers, students and project designers. Regular training courses are organized for teachers in order to discuss the advantages as well as the limits of the use of 3D technologies and virtual environments in class.



More articles on this topic:

www.babylonia.ch >

Thematic Archives > Topics 3 and 11

Der Einsatz der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht hat seit vielen Jahren Einzug im Fremdsprachenunterricht gehalten. 3D-Technologien in der virtuellen Realität ermöglichen vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich eine verbesserte Darstellung und Veranschaulichung zur Vermittlung komplexer Inhalte (Heers, 2005: 18). Doch im Fremdsprachenunterricht stellt der Einsatz virtueller 3D-Technologien noch ein Novum dar.

EVEIL-3D: Das „Sprachlabor 2.0“

Im deutsch-französischen Forschungsprojekt *EVEIL-3D*¹ (*Environnement Virtuel pour l'Enseignement Immersif des Langues*) entwickelt ein Team von Sprachdidaktikern, Linguisten und Ingenieuren verschiedener Hochschulen und Firmen in der trinationalen Oberrheinregion

ein *Serious Game*, das mit immersiven 3D-Technologien in der virtuellen Realität den Fremdspracherwerb effektiver gestalten soll. Im Gegensatz zu den traditionellen Sprachlabors, in denen „[...] nach behaviouristischer Manier operationalisierte Lernziele“ realisiert werden sollten und „[...] bestimmte sprachliche Fähigkeiten angedrillt wurden“ (Gertsch, 1998: 9), liegt der Fokus in diesem „Sprachlabor 2.0“ auf der Entwicklung eines breiten Spektrums von Strategien und Sprachkompetenzen beim Lernenden.

Das *Serious Game* richtet sich an 13- bis 15-jährige Schülerinnen und Schüler der *Collèges* in Frankreich und Realschulen bzw. Gymnasien in Deutschland, deren Fremdsprachenniveau (Deutsch bzw. Französisch), so unsere Vorgabe, ungefähr auf dem Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (CEFR/GER, 2000: 9, 102-104) liegen sollte. Dieses Kompetenzniveau entspricht dem Minimum, das die betroffenen Klassenstufen in den öffentlichen Schulen der beiden Länder erreichen sollten. Die Software wird nach Abschluss des Projekts allen Bildungsträgern und interessierten Organisationen in der Metropolregion Oberrhein auf Nachfrage kostenlos zur Verfügung stehen.

3D-Technologien, virtuelle Umgebung und didaktische Zielsetzungen

Ein inhaltsorientiertes Szenario in einem *Alternate Reality Game*

Um – wie von Julian Alvarez (Alvarez, 2007: 13-14) postuliert – im *Serious Game* *EVEIL-3D* die kohärente Verbindung von kognitiv anspruchsvollen Inhalten mit spielerischen Elementen aus den *Videogames* zu gewährleisten, bedarf es eines integrierten pädagogischen Konzeptes.

Seinen Kern bildet ein inhaltsorientiertes Szenario. Aufgrund der europäischen und interregionalen Reichweite des Projekts wurde das Straßburger Münster zum Dreh- und Angelpunkt für die Handlung in der realen Welt und der virtuellen Realität. Die Thematik der virtuellen Realität spiegelt sich auf zwei Ebenen wider. Einerseits ist sie integraler Bestandteil der Handlung. Céline Steinbach leitet die Firma *EVEIL Technologies*, die sich auf die virtuelle Darstellung von Bau- denkmälern und virtuelle Reisen in die Vergangenheit spezialisiert hat und die neue Software *EVEIL-3D* testen möchte. Im Rahmen dieses Experiments begibt sich ihr Vater, der Steinmetz Arthur Steinbach auf Zeitreise, bleibt jedoch in der Krypta des Straßburger Münsters im Jahr 1015 eingeschlossen. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen nun die Rolle des virtuellen Architekten und müssen den Steinmetz Arthur Steinbach befreien. Für die Erfüllung dieses Auftrags muss der Spielende Säulen in der Krypta des Straßburger Münsters rekonstruieren, die Rosette farblich gestalten und ähnliche Aufgaben lösen. Dabei interagiert er mittels verschiedener Medien.

Das didaktische Konzept ist dabei in ein *Alternate Reality Game* integriert, das fiktives Erleben und reale Ereignisse miteinander kombiniert. Eine teilweise in den Unterricht integrierte Vorbereitungsphase liefert dem Spielenden nicht nur landeskundliche und kunsthistorische Informationen über das Straßburger Münster, sondern bereitet ihn auch auf die Ausführung seiner Mission in thematischer und lexikalischer Hinsicht vor. Dabei kommen verschiedene Kommunikationsmedien wie Internet, soziale Netzwerke und E-Mails zur Anwendung. Diese Rechercheaufgaben führen den Spielenden auf die Internetseite der fiktiven Firma *EVEIL Technologies*, wo er über das Verschwinden von Arthur Steinbach unterrichtet wird und über einen ersten E-Mail-Kontakt mit Céline Steinbach in Verbindung tritt. Während der Immersionsphase taucht der Spielende in die virtuelle Welt ein und interagiert mithilfe einer Kombination aus verschiedensten immersiven 3D-Technologien. Die sinnliche Immersion und der Körpereinsatz sind zwei Säulen der virtuellen Realität. Diese besteht aus sensomotorischen Schnittstellen:

- Ein stereoskopisches Fernsehgerät, dessen Bildschirm dazu dient, Inhalte in stereoskopischer 3D darzustellen, also virtuelle Umgebungen in der Wahrnehmung des Nutzers, der eine 3D-Brille trägt, zu erzeugen.
- Die Interaktion zwischen dem Nutzer und der virtuellen Umgebung erfolgt durch die Nutzung eines Smartphones als weiterentwickelter Joystick, der über einen Tracker die Haltung und Bewegung der Nutzer über eine Infrarot-Kamera (die mit einem Motion-Capture-System gekoppelt ist) festhalten und verfolgen kann und mit dem Gegenstände in der virtuellen Umgebung ausgewählt und verstellt werden können.
- Außerdem wird ein Spracherkennungsmodul in den Versuchsaufbau eingefügt, das eine verbale Interaktion zwischen dem Spielenden und der Spielfigur Céline Steinbach möglich macht.

Céline Steinbach fungiert im Szenario als ständige Gesprächspartnerin und als Begleitperson. Der Transfer des in der Vorbereitungsphase angeeigneten Wissens spielt in der Immersionsphase eine zentrale Rolle: Der Spielende muss in der Fremdsprache interagieren und da-

bei bereits erlernte Sprachfertigkeiten und spezifisches Vokabular anwenden. Auch baugeschichtliches Wissen wie z.B. die Jahreszahl der Grundsteinlegung in der Krypta findet seine Anwendung. Im Rahmen einer anschließenden Exkursion zum Straßburger Münster können die Schülerinnen und Schüler die in der virtuellen Welt entdeckten Orte dann auch real besichtigen.

Der Lehrkraft kommt in dieser Spielvariante insofern eine betreuende und unterstützende Funktion zu, als sie die Leitung und Koordination der drei Phasen des *Alternate Reality Games* übernimmt: In der Vorbereitungs- und Recherchephase führt die Lehrperson in die Thematik und die Begrifflichkeit (Vorstellung von spezifischem Vokabular) ein und gibt zugleich strukturierte Anweisungen bezüglich der Ausführung der verschiedenen Aufgaben. Didaktisch aufbereitetes Unterrichtsmaterial dient den Schülerinnen und Schülern dabei als Grundlage.

Die didaktischen Zielsetzungen, die Julian Alvarez (2007: 14) als „ernsthafte Aspekte“ bezeichnet, werden mit spielerischen Komponenten des *Serious Games* kombiniert. Die Thematik lenkt die Aufmerksamkeit des Spielenden auf den spielerischen Aspekt: die Aussicht, im Rahmen einer Befreiungsaktion und einer Zeitreise in die Rolle eines Helden zu schlüpfen, Punkte zu gewinnen und dem Virus, der den Spieler bedroht, zu entweichen, erweist sich als Anreiz- und Motivationsfaktor für das Anwenden der Fremdsprache. Darüber hinaus weckt der Einsatz unterschiedlichster Medien und Interaktionsmittel, deren Verwendung über den üblichen Rahmen des Computerspiels hinausgeht, die Neugier und das Interesse an der Aufgabe.

Diese sogenannte „unsichtbare Didaktik“ (Ollivier, 2012: ab S. 27) ermöglicht, dass die primäre didaktische Zielsetzung dem Spielenden verborgen und der spielerische Aspekt aus der Sicht des Lernenden dominant bleibt. Die pädagogischen Ziele, die bereits zu Beginn der Konzeption des Spielszenarios festgelegt wurden, werden so angemessen in die Spielumgebung integriert. Der Spielende wird sich bewusst, dass die Kommunikation auf Französisch bzw. Deutsch im Spiel das einzige und notwendige Mittel zur Interaktion und zur erfolgreichen Ausführung der verschiedenen Aufgaben darstellt.

Der Mehrwert der immersiven 3D-Technologien für den Fremdsprachenerwerb

Nicht nur die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen der spielerischen und didaktischen Komponente eines *Serious Games* beeinflusst den Lernprozess positiv. Auch die zielgerichtete Auswahl und Kombination verschiedener Technologien fördert das Fremdsprachenlernen.

Die Fremdsprache – sei es das Französische oder das Deutsche – soll wie im zielsprachigen Unterricht nicht als Zielobjekt, sondern als Kommunikationsmittel, Mittel zur Interaktion und zum Wissenserwerb fungieren. (Schlemminger, 2008: 100). Im *Serious Game EVEIL-3D* stellt das dialogische Sprechen das Vehikel für die Realisierung der verschiedenen Aufgaben dar. Die Spielenden kommunizieren in der Fremdsprache über Mikrofon und Kopfhörer mit Céline Steinbach und festigen dabei die kommunikativen Sprachkompetenzen des Niveaus A2 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (CEFR/GER, 2000: 108–109). Durch die Ausführung von Anweisungen werden das mündliche Verstehen und die sprachliche Interaktion geschult.

Céline Steinbach: *Nous sommes dans la crypte, sous la Cathédrale. Le virus est en train de la détruire. Il faut faire quelque chose!*

Die sprachliche Produktion spiegelt sich in folgenden Teilaktionen wider. Der Spielende stellt Fragen bezüglich der auszuführenden Handlungsschritte:

Céline Steinbach: *On peut essayer de réparer cette colonne, non?*

Elève: *Je ne comprends pas.*

Er bittet um Erklärung zur Sicherung des sprachlichen Verständnisses:

Elève: *Crypte?*

Céline Steinbach: *La crypte est une salle sous la cathédrale. On y met les morts.*

Er antwortet auf Fragen:

Céline Steinbach: *Allô, c'est Céline, tu m'entends?*

Elève: *Bonjour/Salut.*

Er äußert Kommentare:

Céline Steinbach: *Super. Ça marche! Tu es dans le monde virtuel.*

Elève: *En effet.*

Interaktion

Durch den kommunikativen Austausch mit Céline Steinbach entwickelt der Lernende Interaktionsstrategien. Dabei spielen die verschiedenen Medien eine tragende Rolle, denn das Grundprinzip der virtuellen Realität besteht darin, dass der Nutzer physisch mithilfe technologischer Hilfsmittel mit den virtuellen Elementen interagieren kann (Schlemminger *et al.*, 2013, im Druck). Diese Interaktion geschieht über verschiedene Kanäle. Der Nutzer nimmt über den visuellen Kanal (3D-Bildschirm, 3D-Brille) und den Audio-Kanal (Kopfhörer) Informationen auf (Céline Steinbach: *Tu as déjà la pierre. Pose-la sur la colonne pour la réparer*). Nach deren Verarbeitung interagiert er über den haptischen und visuellen Kanal. Mithilfe eines Smartphones und des Motion Capture-Systems kann er sich in der virtuellen Kathedrale bewegen und Objekte verschieben (z. B. einen Stein auf die Säule setzen). Ein Tracking-System verarbeitet anschließend die Eingaben des Nutzers und ermöglicht somit die Positionsbestimmung und Bewegungserkennung.

Handlungsorientiertes Lernen

Die didaktische und pädagogische Konzeption des *Serious Games* stärkt darüber hinaus das handlungsorientierte Lernen. Denn der Sprachenlernende führt als „sozial Handelnder“ (CEFR/GER, 2000: 9) bestimmte Aufgaben aus (Befreiung von Arthur Steinbach, Reparatur der Säulen in der Krypta usw.) und bedient dabei Geräte in der virtuellen Realität. Dadurch entwickelt er auch allgemeine Kompetenzen wie kognitive, prozedurale Fähigkeiten und deklaratives Wissen weiter (CEFR/GER, 2000: 102–104). Die kontinuierliche, mündliche Interaktion dient dabei als Hilfsmittel zur Realisierung der verschiedenen Aufgaben. Ihr kommt eine Doppelfunktion zu, da sie nicht nur die Grundlage für die Realisierung zielgerichteter Handlungen bildet, sondern auch zum Ausbau sowie zur Festigung der kommunikativen Kompetenzen beiträgt.

Selbstgesteuertes Lernen

Auch wenn die Durchführung des *Serious Games* durch die Lehrkraft begleitet und koordiniert wird, kann der Spielende sehr autonom handeln. In seiner Rolle als sozialer Akteur kann er in der Vorbereitungsphase durch die selbst durchgeführten Rechercheaufgaben zur Konstruktion und Erweiterung seines deklarativen Wissens beitragen. Auch und vor allem während der Immersionsphase spielt der selbstgesteuerte Lernprozess eine zentrale Rolle. Es gibt im Spielablauf keinen vorgegebenen linearen Ablauf. Egal wie sich der Spielende bewegt, er initiiert immer eine der Situation entsprechende Antwort oder Aufforderung, die den bereits ausgeführten Handlungen Rechnung trägt. Der Spielende kann auch zu jedem Zeitpunkt Fragen stel-

Die verschiedenen Medien spielen eine tragende Rolle, denn das Grundprinzip der virtuellen Realität besteht darin, dass der Nutzer physisch mithilfe technologischer Hilfsmittel mit den virtuellen Elementen interagieren kann.

len, um das sprachliche Verständnis zu sichern. Er erweitert so seinen Wortschatz in sprachlicher und konzeptueller Hinsicht. (Der Spielende sagt möglicherweise: *Crypte*, Céline Steinbach antwortet dann: *La crypte est une salle sous la cathédrale. On y met les morts.*) Weitere spontane Sprechakte wie zum Beispiel Kommentare (Céline Steinbach: *Super. Ça marche! Tu es dans le monde virtuel. Elève: Oui / ouais / bien / entends / parfaitement / absolument / en effet*) ermöglichen spontane Meinungsäußerungen oder auch die Darstellung des aktuellen emotionalen Zustands des Spielenden. Wie bereits erwähnt, kann der Spieler auch die Reihenfolge und das Tempo der verschiedenen Handlungsschritte bestimmen, indem er durch die Bedienung des Smartphones an verschiedenen Stellen in der Krypta frei navigieren kann.

Entdeckendes und konstruktivistisches Lernen

Der eben beschriebene Aspekt des selbstgesteuerten Lernens setzt eine konstruktivistische Lernumgebung voraus. Dabei werden durch die „Interaktion des Weltwissens“ mit neuen Informationen „[...] neue Sachverhalte [...] in der kognitiven Verarbeitung aktiviert“ (Rickheit *et al.*, 1993: 78). Der Lerner gestaltet den Lernprozess durch soziale Interaktion selbst aktiv mit, während der Lehrende lediglich eine begleitende Funktion innehat. (Gertsch, 1998: 8) Über die gesamte Dauer des Gesamtszenarios wird ein entdeckendes und konstruktivistisches Lernen begünstigt. Während der Recherchephase und der Exkursion zum Straßburger Münster vervollständigt und strukturiert der Spielende sein Vorwissen stets mit zusätzlichen Mosaiksteinchen. Dies geschieht einerseits durch genaue Beobachtung. Andererseits erfolgt der Wissenserwerb durch die Entwicklung von Interaktionsstrategien. Letztere entstehen aus der Kombination fol-

gender Teilkompetenzen: Der Lernende konstruiert und erweitert durch den Dialog mit Céline Steinbach die zuvor bereits beschriebenen kommunikativen Sprachkompetenzen und baut gleichzeitig seine prozeduralen Fertigkeiten aus. Er entdeckt die Bedienung des Smartphones, das als Benutzerschnittstelle zwischen ihm und dem computergenerierten, virtuellen Umfeld fungiert. Verschiedene Manipulationen auf dem Touchscreen lassen den Spielenden Vorgehensweisen zur Fortbewegung, zum Wiederaufbau der Krypta, zum Reparieren der beschädigten Säulen usw. entdecken. Das entdeckende Lernen steht in enger Beziehung mit der sekundären Zielsetzung bezüglich der Lerninhalte: Neben der Festigung der Sprachfertigkeiten soll der Horizont der Schülerinnen und Schüler bezüglich des Allgemeinwissens und der Landeskunde erweitert werden. Im Rahmen der ersten Phase können die Schüler auf der fiktiven Internetseite von *EVEIL-Technologies* erste Indizien bezüglich der Baugeschichte der Krypta sowie der Symbolik der Rosette entdecken. Diese Informationen dienen als Grundlage für die korrekte Ausführung der Handlungsschritte in der Krypta und bei der farblichen Gestaltung der Rosette. Gleichzeitig baut der Spielende mit jedem erfolgreich abgeschlossenen Handlungsschritt seinen Wissensschatz aus. Die explorative Komponente wird insgesamt insofern noch durch die Wahl des Handlungsortes begünstigt, als das Straßburger Münster einen den Schülern in der trinationalen Oberrheinregion bekannten Rahmen darstellt und somit den Lernprozess positiv beeinflusst.

Stärkung der Motivation des Lerners

Immersion und Präsenz in der virtuellen Umgebung

Die Motivation des Lerners soll durch das virtuelle Umgebungen innewohnende Charakteristikum der Immersion gefördert werden. Der Grad der Immersion, des Eintauchens des Spielenden in die virtuelle Umgebung, steht in direkten Zusammenhang mit der Qualität und der Art der verwendeten Medien. Diese ermöglichen die Interaktion mit den sich in der virtuellen Welt befindenden Figuren. Dabei schlüpft der Spielende nicht in die Rolle einer fiktiven Person, sondern interagiert als Individuum mit seinem eigenen Körper. Folgende Parameter sprechen die verschiedenen Sinne an: Über sensorische Stimuli auf der auditiven Ebene sammelt und synthetisiert der Spielende im ständigen Dialog mit Céline Steinbach Informationen. Zugleich ahmen Geräusche die Atmosphäre in der Krypta nach. Die 3D-Brille und die stereoskopische Darstellung der virtuellen Kathedrale ermöglichen dem Spielenden auf der visuellen Ebene, das Münster möglichst realitätsgetreu zu erleben. Auch die Grafikqualität spielt hier eine wichtige Rolle. Regelmäßige Inputs auf der Anzeige auf dem Smartphone und dem 3D-Bildschirm liefern neue Informationen als Antwort auf die vom Spielenden zuvor durchgeführten Manipulationen. Die motorischen Faktoren stehen in enger Beziehung mit den verschiedenen Möglichkeiten der Interaktion: Über die Benutzerschnittstelle des Smartphones kann der Spielende seine Bewegungen selbst steuern und Objekte manipulie-

ren. Das Zusammenspiel der Sinneserfahrung mit den verschiedenen Interaktionsmöglichkeiten lässt so beim Spielenden ein Präsenzgefühl entstehen. (Heers, 2005: 45-46, 49). Das subjektive Erleben der virtuellen Welt fördert die Identifizierung des Spielenden mit der Umgebung und steigert somit seine Motivation, die ihm auferlegte Mission zu erfüllen. Durch einen möglichst hohen Immersionsgrad und der dadurch entstehenden authentischen Kommunikationssituation kann der Lernprozess maßgeblich beeinflusst und die Lerninhalte – in diesem Fall die Festigung der kommunikativen Sprachkompetenzen – effektiv verinnerlicht werden. (Schlemminger *et al.*, 2013, im Druck)

Ein weiterer Faktor für Motivationssteigerung ist die Integration eines für Computerspiele typischen Bewertungssystems. Ein progressives Punktesystem ermöglicht nach jeder erfolgreich ausgeführten Teilhandlung das Sammeln von Punkten. Der Spielende kann jedoch auch „Leben“ verlieren, wenn es ihm nicht gelingt, die Angriffe des Virus zu abzuwehren.

Schließlich sind auch die Charakteristika des Gesamtkonzepts der Motivationssteigerung förderlich. In technischer Hinsicht ist das *Serious Game* durch den Einsatz modernster Virtual-Reality-Technologien ein Anreiz für die Zielgruppe der Jugendlichen. Die Einbettung des *Serious Games* in das Konzept des *Alternate Reality Games* erweitert den Handlungsrahmen über den schulischen Kontext hinaus. Wenngleich die Vorbereitung und Nachbereitung Teile des Präsenzunterrichts sind, verändert sich die räumliche Dimension und der geografische Rahmen des Lernortes wird gesprengt: die Schülerinnen und Schüler verlassen den Klassenraum und werden in der virtuellen Umgebung zu Akteuren und Dialogpartnern der virtuellen Spielfigur. Auch die spielerische Komponente lässt eine alternative Lernumgebung und einen Gegenpol zum traditionellen Präsenzunterricht entstehen. Nach Beendigung der Immersionsphase führt der Spielende seine Mission im Rahmen der Exkursion zum Straßburger Münster fort. Nicht nur der Reiz des ihm eventuell Unbekannten und Außergewöhnlichen, sondern auch die Verbindung des virtuellen und realen Erlebens entbinden das Fremdsprachenlernen von seiner oftmals etwas negativen Konnotation und lassen die Verwendung der Fremdsprache zu einem Erlebnis werden.

EVEIL-3D - ein interkulturelles und grenzüberschreitendes Projekt

Schließlich ist die interkulturelle Dimension des Projekts *EVEIL-3D* hervorzuheben. Durch die grenzüberschreitende Zusammenarbeit mit den Kollegen auf beiden Seiten des Rheins können das Entwicklerteam sowie die in die Organisation des *Serious Games* involvierten Lehrkräfte interkulturelle Kompetenzen festigen und ausbauen. Durch die geografische Erweiterung des Lernortes kommen die Schülerinnen und Schüler in Kontakt mit der Zielkultur und zwar durch die alternierenden Phasen in der virtuellen und realen Umgebung. Sie entwickeln kulturspezifische Kommunikationsstrategien durch den Austausch von E-Mails. Auch wenn das Projekt *EVEIL-3D* die Verwendung von virtuellen 3D-Technologien in den Dienst des Fremdsprachenlernens stellt, wird zugleich eine Interdisziplinarität angesprochen. Einerseits ermöglicht die heterogene Zusammensetzung des Entwicklerteams aus Ingenieuren und Sprachdidaktikern für alle Beteiligten eine Erweiterung des eigenen fachspezifischen Horizonts. Andererseits sollen regelmäßige, fächerübergreifende Fortbildungsveranstaltungen die Lehrkräfte für den Einsatz von 3D-Technologien in den verschiedenen Unterrichtsfächern sensibilisieren.

Anmerkungen

¹ Das deutsch-französische Forschungsprojekt *EVEIL-3D* wird von der Europäischen Union bzw. vom Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) im Rahmen des Programms Interreg IV-Oberrhein kofinanziert.

² Es handelt sich bei den Schülerinnen und Schülern immer um mögliche Äußerungen.

Bibliographie

Alvarez, J. (2007). *Du jeu vidéo au Serious game. Approches culturelle, pragmatique et formelle*. Doktorarbeit in Kommunikations- und Informationswissenschaften. Université de Toulouse II et III. Online: www.jwux-serieux.fr/wp-content/uploads/THESE_SG.pdf (24.10.2013).

Council of Europe (2000). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Straßburg: Cambridge University Press. Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf, Übersetzung: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm>, (31.10.2013).

Gertsch, C.A. (1998). On-line Ressourcen im Sprach- und Literaturunterricht. *Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Babylonia* (2), 8-15.

Noepfel, G. (dir.) (2011). *Cahier de charges. Pflichtenheft*. Strasbourg [Internes Dokument von *EVEIL-3D*].

EVEIL-3D. www.eveil-3d.eu

Heers, R. (2005). *'Being There': Untersuchungen zum Wissenserwerb in Virtuellen Umgebungen*. Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Dissertationsschrift Informations- und Kognitionswissenschaften. Online: http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2005/1648/pdf/Diss_Heers.pdf (24.10.2013).

Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Médias sociaux et apprentissage des langues: (r)évolution? Alsic, Vol. 15 (1)*. Online: <http://alsic.revues.org/2402> (31.10.2013).

Rickheit, G. et al. (1993). *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Tübingen: A. Francke Verlag. (zitiert aus: Bransford, J. D., Barclay, J. R. & Francks, J. J. (1972). *Sentence memory: A constructive vs. interpretative approach*. *Cognitive Psychology*, (3), 193–209.

Schlemminger, G. (2008). Une approche didactique de l'enseignement bilingue: Le modèle rhénan. *L'enseignement bi-plurilingue: Education, compétences, stratégies d'apprentissage. Synergies Pays germanophones*, (1), S. 97–111.

Schlemminger, G. et al. (2013). Réalité virtuelle et jeux: de nouveaux outils pour des apprentissages plurilingues? *Education et Sociétés Plurilingues* (im Druck).

Susanne Bernert-Rehaber

Susanne Bernert-Rehaber studierte Romanistik, Germanistik und Interkulturelle Kommunikation in Regensburg, Clermont-Ferrand und Rennes. Nach Lehrtätigkeiten (Französisch und Deutsch als Fremdsprache) an einem Gymnasium und in verschiedenen Sprachschulen und Firmen in der Region Stuttgart arbeitet sie nun als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt EVEIL-3D an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Gérald Schlemminger

Nach Lehrtätigkeiten an verschiedenen Schulen und Hochschulen in der Region von Bordeaux sowie an der Université de Paris XI hat Prof. Dr. Gérald Schlemminger seit 2000 die Professur „Spracherwerb und bilinguales Lehren und Lernen im Französischen“ an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe inne. Seine Forschungsschwerpunkte sind derzeit u.a. schulischer Spracherwerb, Sachfachlernen in der Zielsprache, Neue Technologien / Virtuelle Welten. Er übt zudem Beratertätigkeiten auf deutsch-französischer und internationaler Ebene aus.



La cathédrale de Strasbourg... dans le monde réel.

Go Edmodo: Plattformgestützte Lektüre des Romans *A Long Way Down*

Uwe Klemm & Nancy Grimm | Jena

Using social networks in teaching foreign languages offers several advantages. It creates an environment for collaborative learning and provides opportunities for a differentiated approach. In addition, it creates a space in which all materials can be stored and made available to all participants in the project. Since there are some problems involved in using networks such as *Facebook*, mainly with regard to privacy issues, a network like Edmodo appears to be more suitable. The authors describe the advantages of using Edmodo in an English literature project aimed at an upper secondary school class in Germany, where Nick Hornby's novel *A Long Way Down* is read and discussed on Edmodo. One of the main advantages of Edmodo is that it provides a secure learning environment and that privacy issues are respected. The interface resembles social networks like *Facebook*, with which students tend to be familiar, so very little teaching time is needed to familiarize students with technical issues.

The authors describe the various topics that are addressed in a "blended learning scenario" (suicide, media in the UK, media ethics, diversity and handicap, religion, social class, conflicts in partnership and family, tolerance). The Edmodo network offers possibilities for presenting work carried out by various groups in the class, for providing (peer) feedback and for discussing various aspects of the novel.



More articles on this topic:

www.babylonia.ch >

Thematic Archives > Topics 3 and 8

Nach wie vor ist die Lektüre von und die Auseinandersetzung mit originalsprachigen Ganzschriften ein wesentlicher Bestandteil des Englischunterrichts auf der Oberstufe. Dabei hat sich das unterrichtliche Bedingungsgefüge rund um diesen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts in den vergangenen Jahren erheblich gewandelt: Vielerorts gibt es keinen verbindlichen Literaturkanon mehr, das Angebot an aktueller Literatur balanciert den klassischen Literaturkanon im Unterricht aus mit hochwertigen zeitgenössischen Lektüren. Des Weiteren hat sich das Lese- und Rezeptionsverhalten heutiger Lernender – insbesondere auch unter dem Einfluss digitaler Medien – geändert. Ein zentraler Aspekt, der in der Schule bisher zu wenig berücksichtigt wird: Vermarktung, formelle und informelle Lektürekempfehlungen, der Austausch über Lektüre etc.

finden heute vielfach im Netz statt. Leserreviews bei Amazon und anderen Anbietern, Blogs und Portale wie perlentaucher.de und Communities für Fanfiction (z.B. www.fanfiction.net) seien als Beispiele genannt. Eine wesentliche Rolle – zumal für die Generation unserer Schüler/innen – spielen die sozialen Netzwerke, allen voran *Facebook*. Dort erfolgt der informelle Austausch auch über Lektüree Erfahrungen formlos mit Freunden an der eigenen Pinnwand, in entsprechenden Gruppen, aber auch mithilfe von Apps wie *WeRead* (<https://www.facebook.com/WeReadApp>). Die Schule täte gut daran, diese veränderten Bedingungen noch stärker zur Kenntnis zu nehmen, die Chancen und Potenziale dieser neuen Möglichkeiten zu nutzen, ohne dabei jedem kurzlebigen Trend hinterherzulaufen (vgl. Grimm, 2012). In diesem Artikel wird daher ein Projekt skizziert, das beschreibt, wie der Einsatz von Edmodo die Lektüre von Hornbys *A Long Way Down* in der Oberstufe begleiten kann, um die im Roman erzeugte narrative Multiperspektivität auch im Unterricht zu spiegeln.

Grundlagen: Edmodo als sichere schulische Arbeitsumgebung

Edmodo ähnelt stark einem Lernmanagementsystem (LMS), wo aus einzelnen Bausteinen (Arbeitsmaterialien, Arbeitsanweisungen, Worksheets und Aktivitäten) umfangreiche und bei Bedarf sehr kleinteilig strukturierte Lernumgebungen geschaffen werden können. LMS wohnt dabei ein großes Potenzial auch für schulisches Lernen inne:

- die Art der Umgebung und die Quasi-Öffentlichkeit wirkt motivierend
- arbeitsteiliges Vorgehen, Kooperation und Kollaboration lassen sich oft besser organisieren als im Präsenzunterricht

- die Arbeitsergebnisse einzelner Schüler/innen bzw. von Teams und Gruppen können leicht aufeinander bezogen und gebündelt werden und sind dauerhaft für alle Teilnehmer/innen der Lerngruppe verfügbar
- Blended Learning-Szenarien lassen sich gut organisieren und strukturieren
- Schüler/innen schätzen die Möglichkeit des selbstorganisierten Lernens
- die Arbeitsformen tragen zu einer stark schüleraktivierenden Aufgabenkultur bei

Ausgehend von Edmodos Slogan „Social Networking for Education“ ist es nicht überraschend, dass die Plattform im *look & feel* sehr stark an Facebook erinnert. Somit basiert Edmodo auf technischen Standards, die der digitalen Heimstatt unserer Schüler/innen entsprechen und für sie wesentliche Kommunikationsmöglichkeiten und wichtige Sozialisationsinstanzen sind. Daher ist auch die Einstiegsschwelle für Lehrer/innen und Schüler/innen automatisch sehr niedrig. Mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht wird *social networking* auch dadurch interessant, weil die entsprechenden kommunikationsfördernden Umgebungen und Werkzeuge für den Fremdspracherwerb attraktiv sind. Allerdings sind auch z.T. schwerwiegende Hemmnisse für einen unterrichtlichen Einsatz zu erwähnen: Die Netzwerke leben in der Regel vom Sammeln und kommerziellen Verwerten persönlicher Daten. Dies führt zu sicherlich berechtigten ethischen und datenschutzrechtlichen Bedenken beim schulischen Einsatz. Da die Datenschutzsensibilität in Deutschland sehr hoch angesetzt ist, dürfte Facebook selten die erste Wahl sein (vgl. Klemm 2012). Wenn ethische oder datenschutzrechtliche Bedenken ein Projekt mit Facebook verbieten, bietet sich Edmodo mit folgenden zusätzlichen Eigenschaften an:

- Äußerste Sparsamkeit beim Erheben personenbezogener Daten, für Lernende ist noch nicht einmal eine Mailadresse obligatorisch. Lernende benötigen einen vom Lehrenden vergebenen Gruppencode, sind also nicht außerhalb einer Lerngruppe aktionsfähig. Es gibt sogar die Möglichkeit, Elternzugänge einzurichten. Damit lassen sich eventuell vorhandene Vorbehalte von Eltern abbauen. Im Normalfall bleibt die Arbeit nichtöffentlich, also innerhalb der Plattform. Es ist jedoch möglich, einzelne Seiten netzöffentlich zu stellen und damit gewissermaßen Projektschaufenster zu schaffen.
- Für einzelne Projekte lassen sich Gruppen anlegen. Innerhalb dieser sind wieder Kleingruppen möglich; damit ist ein differenziertes Arbeiten in unterschiedlichen Sozialformen möglich.
- Unabhängig von der jeweiligen Gruppe stehen Funktionen wie Terminplanung, Fortschrittsanzeige und eine Dateienbibliothek zur Verfügung. Innerhalb der jeweiligen Gruppe können Mitteilungen in unterschiedlicher Form ausgetauscht werden. Auf Notizen kann differenziert geantwortet werden; darüber hinaus können sie mit Schlagworten (*tags*) versehen werden, was eine Strukturierung vereinfacht. Diese Interaktionen können jeweils differenziert adressiert werden: an einzelne Teilnehmer, die ganze Lerngruppe oder kleine Gruppen.

Unterrichtsprojekt zu Nick Hornbys *A Long Way Down*

Empfehlenswert ist es aus meiner Erfahrung, Schüler/innen der Oberstufe am Lektüreauswahlprozess aktiv zu beteiligen. Die Begleitung der Lektüre von Hornbys *A Long Way Down* (2005) stellt daher einen exemplarischen Vorschlag dar und kann natürlich auf andere Lektüren, Filme, Themen, etc. adaptiert werden. Was spricht nun für *A Long Way Down*, wo es doch zentral um das eher dunkle Thema „Suizid“ geht?: Am Silvesterabend treffen zufällig vier sehr unterschiedliche Charaktere (Maureen, Jess, JJ, Martin) auf dem Dach eines fiktiven Londoner Hochhauses (Topper's House) aufeinander. Alle vier wollen aus unterschiedlichen Gründen Suizid begehen. Im Laufe des Zusammentreffens vereinbaren sie, den Selbstmord bis zum Valentinstag aufzuschieben und in der Zwischenzeit aufeinander aufzupassen. In dieser Zeit offenbaren sich die Lebensgeschichten und Probleme der Protagonisten. Obgleich dies eine sehr dramatischen Grundkonstellation ist, die den Leser mit existenziellen Fragestellungen wie Vereinsamung, Depressionen, gescheiterten Lebensentwürfen konfrontiert, trägt die multiperspektivische Erzählweise und humoristisch-ironische Sprachgestaltung zur Popularität des Romans auch unter Jugendlichen bei.



Archway Tower and Tube station, London.

Edmodo bietet nicht nur die Möglichkeit, Ergebnisse aus Gruppen- und Einzelarbeiten zu sammeln und verfügbar zu machen, sondern diese auch verschriftlicht und quasi-öffentlich zu diskutieren und die Lernenden einander Feedbacks geben zu lassen.

Die Auseinandersetzung mit dem Roman ist dabei außerordentlich aspektreich: Neben der Thematik „Suizid als Option bei Lebenskonflikten“ werden besonders auch folgende curricular-adäquate Themen- und Aufgabenkomplexe angesprochen: Medienethik, Medienlandschaft in Großbritannien; Familien- und Partnerschaftskonflikte; Umgang mit Behinderung; Religiosität; Klassengesellschaft in Großbritannien; zwischenmenschliche Toleranz. Ein derart vielschichtiger Zugriff kann mit Blick auf schulische Rahmenbedingungen nur arbeitsteilig umgesetzt werden. Dabei muss dafür gesorgt werden, dass in dem hier vorgeschlagenen Blended Learning-Szenario, die Arbeitsphasen und -ergebnisse der einzelnen Gruppen (bzw. Teams und Einzelschüler/innen) für das Klassenteam verfügbar gemacht werden und so Gegenstand der Präsenzphasen im Unterricht sein können. Edmodo kann dies leisten und bietet darüber hinaus die Chance, die im Roman erzeugte Multiperspektivität auch im Klassenzimmer in eine interpretatorische Multiperspektivität zu überführen. Im Vergleich zu herkömmlichen Unterrichtsansätzen bietet eine Umgebung wie Edmodo nicht nur die Möglichkeit, Ergebnisse aus Gruppen- und Einzelarbeiten zu sammeln und verfügbar zu machen, sondern diese auch verschriftlicht und quasi-öffentlich zu diskutieren und die Lernenden einander Feedback geben zu lassen. Großes Potenzial für differenzierende Unterrichtsansätze bietet auch die Möglichkeit, ausgehend von Schüler- oder Lehrerbeiträgen eine strukturierte Diskussion von Einzelaspekten durchzuführen (z.B. zur Entwicklung einzelner Charaktere, zu Konfliktsituation etc.) und die Ergebnisse der Diskussionen für alle Lerner verfügbar zu machen. Die Funktion der „small groups“ (eine relativ neue Funktionalität von Edmodo, zum Zeitpunkt des beschriebenen Projekts noch nicht verfügbar) kann diese Differenzierung sehr gut unterstützen; kleinere Schülergruppen können so eigenverantwortlich an Einzelaspekten arbeiten. Der so erreichbare Grad an thematischer und sprachlicher Differenzierung ist in traditionellen Unterrichtsszenarien nur sehr schwierig umsetzbar.

Texterschließung

Für die Phase der Texterschließung und -analyse erhalten die Schüler/innen gemeinsame und differenzierende Lektüreaufträge. Ein Hauptauftrag ist dabei, in Kleingruppen jeweils einen der vier

Charaktere im Roman zu verfolgen und die gewonnenen Erkenntnisse über die Figurenentwicklung auf Edmodo zur Diskussion zu stellen. Die Lerngruppen erhalten dazu Orientierungsaufgaben (z.B. Charakterskizze nach dem ersten Kapitel, Eigenwahrnehmung/Fremdwahrnehmung der Charaktere, Vorgeschichte der Figur, Figurensprache, Veränderungen in der Interaktion mit den anderen Charakteren, musikalische Vorlieben, etc.). Diese langfristigen Beobachtungsaufgaben sollten auf Edmodo geführt, veröffentlicht und geteilt werden. Es ist dabei am praktischsten, die Schüler/innen verbindlich per *deadline* aufzufordern, an festgelegten Entwicklungspunkten im Roman entsprechende Charakterskizzen zu ihrer Figur zu veröffentlichen. Letzteres Verfahren erscheint besonders effektiv, da es nicht nur eine sinnvolle Mischung aus eigenverantwortlicher Arbeit und „öffentlicher“ Zuarbeit für die Lerngruppe ermöglicht, sondern auch die Meinungen und Empfindungen einzelner Lernenden bündelt. Dabei fungiert Edmodo nicht als bloßer „Handapparat“, sondern stellt die Beiträge zur Diskussion; sie können in der Rückschau dann entsprechend adaptiert, verändert, erweitert und zusammengeführt werden. Diese Vorarbeiten der Schüler/innen stellen dann die Grundlage dar sowohl für die eher textanalytische Arbeit im Präsenzunterricht als auch für weitere selbständige und kreative Arbeitsphasen mit/auf der Plattform Edmodo (vgl. Donath & Klemm, 2009).

Kreative Schreibansätze

In der Lesephase bieten sich gerade bei *A Long Way Down* zahlreiche Schreibansätze. Dazu dient Edmodo als zentraler und vom Lernort Schule unabhängiger Anlaufpunkt, auf dem strukturiert Aufgabenstellungen, Arbeitsblätter, Handouts, Abstracts und sämtliche Veröffentlichungen der Schüler/innen zur Kommentierung, Revision und Adaption strukturiert zur Verfügung gestellt werden. Zum anderen veröffentlichen die Schüler/innen dort auch ihre Schreibprodukte und Gedanken, die dann in der Zusammenschau wiederum ortsunabhängig der Option eines differenzierten *peer feedback* zur Verfügung stehen und auch Hilfestellungen für andere Schüler/innen bieten. Gerade bei Ansätzen des kreativen Schreibens erweist sich *peer feedback* (zumal bei Oberstufenschüler/innen) oftmals als effektiver und wirksamer als die bloße Rückmeldung durch die Lehrperson – so kann gewissermaßen ein „authentischer“ Leser seinen Eindruck von Handlungssträngen, Figuren, stilistischer Gestaltung etc. ausdrücken. Die formalisierte, quasi-öffentliche Form der Diskussion im Rahmen einer sozialen Plattform führt dabei oft zu sehr differenzierten Rückmeldungen. Im Folgenden sollen hier exemplarisch zwei Ideen für kreative Schreibaufgaben genauer vorgestellt werden:

Multiperspektivität: Die vier Protagonisten wechseln sich in der Erzählung ab, was auch in der Figurensprache überzeugend umgesetzt

wird. Die Erzählungen überschneiden sich dabei teilweise, so dass oft ein und dasselbe Geschehen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird. Die wechselnden Ich-Perspektiven führen auch dazu, dass sich besonders der jugendliche Leser in sehr unterschiedliche Lebenswelten hineinversetzen kann. Zunächst kommt daher für das kreative Schreiben der bisweilen schon recht klassische Tagebucheintrag aus der Sicht einer Figur im Roman in den Sinn. Da dies Schüler/innen jedoch nicht immer liegt, wäre eine neutralere Mischform zu empfehlen wie etwa die Anfertigung eines *medical report*: Dies ist zu verstehen als Anwendung der im Roman erwähnten *suicide intent scale* auf die einzelnen Figuren als *medical case report* (Worksheet 1). Die individuellen Diagnosen der Schüler/innen werden dann auf Edmodo zusammengeführt, geteilt und kommentiert. Letztlich stellen die Gruppen ihre Expertenmeinungen im Plenum vor und diskutieren diese im Expertenkreis. Edmodo bietet zu dieser Aufgabenstellung die Möglichkeit der Perspektivierung, da eigene und fremde Reflexionen digital verfügbar gemacht und ortsunabhängig kommentiert werden können. Zudem bieten Funktionen des Archivierens und Erinnerns gerade auch in Bezug auf die textanalytisch interessante Frage der Figurenentwicklung im Roman, die Möglichkeit Charakterentwicklungen kohärent nachvollziehen und um neue Aspekte ergänzen zu können (Was wusste ich am Anfang? Was weiß ich jetzt? Welche Perspektiven haben meine Mitschüler/innen? Welche neuen Aspekte gibt es?).

Musikalische Referenzen: Die Vorliebe der einzelnen Romanfiguren für bestimmte Songs und Bands lässt sich sehr gut mit der Frage der Figurencharakterisierung verbinden und nimmt zugleich den formalen Aspekt der Intertextualität/Inter-medialität auf. Somit sollten die Fokusgruppen auch immer die Augen offen halten nach musikalisch-intertextuellen Referenzen im Roman (Worksheet 2).

Auf der Metaebene charakterisieren diese als Code die prekäre Situation der Figuren im Roman. So denkt JJ in einer Schlüsselszene an den Song „In Between Days“ von The Cure, in dem es genau um die Situation der Figuren geht und um deren Entscheidung für oder gegen das Leben:

„Yesterday I got so old/I felt like I could die/Yesterday I got so old/It made me want to cry/Go on go on/Just walk away/Go on go on/Your choice is made/Go on go on/And disappear/Go on go on/Away from here.“

Für diese sehr anspruchsvolle Aufgabe bietet Edmodo wiederum den Vorteil, dass sich die Lehrperson ortsunabhängig um einzelne Schüler/innen kümmern und ihnen beratend zur Seite stehen kann. Um hier eine Verbindungslinie zur Erfahrungswelt der Schüler/innen zu ziehen, bietet es sich an, den Schüler/innen die Möglichkeit zu geben, jene Songs vorzustellen, die sie selbst hören, wenn sie sich in einer emotionalen Schiefelage befinden. Auf diese Weise können die Schüler/innen nicht nur ihre musikalischen Präferenzen auf Edmodo teilen und untereinander kommentieren, sondern auch ihre Gefühle und Emotionen – in welcher Tiefe und Breite entscheiden selbstverständlich die Schüler/innen.

Reflexion & Schlussbetrachtungen

Edmodo erweist sich somit zweifelsohne als geeignete Plattform, um eine längere Unterrichtseinheit wie die Ganzschriftlektüre von Hornbys *A Long Way Down* zu begleiten und zu strukturieren. Die niedrige Einstiegsschwelle durch die Bedienähnlichkeit zu Facebook sorgt für Akzeptanz bei den Schüler/innen, die Geschlossenheit der Plattform wird besonders von

sprachlich eher schwächeren Schülern als positiv empfunden. Auch die dauerhafte Verfügbarkeit der hinterlegten Materialien stellt sich als nützlich für den Verlauf des Unterrichtsprojekts heraus. Dabei gibt es jedoch das Risiko, dass einzelne Schüler/-innen sich nicht allzu stark für die eigenen Notizen verantwortlich fühlen. Allerdings werden die Möglichkeiten des *peer feedback* gerade bei kreativen Schreibformen zumeist sehr ernsthaft genutzt; die überaus konstruktiven Schülerkritiken werden oft stärker akzeptiert als Lehrervorschläge. Dabei bewähren sich in erster Linie die für soziale Netzwerke typischen Funktionen: Kommentierung von Einträgen mit unterschiedlichen Öffentlichkeitsgraden und strukturierte Diskussionen. Potenzen des Computer-Supported Collaborative Learning lassen sich mit Plattformen dieser Art fast idealtypisch umsetzen; selbständige Gruppenarbeit, sprachliche Interaktion, Differenzierung, Lebensweltbezug sind angemessen zu organisieren und umzusetzen. Dabei sind die Werkzeuge der Plattform nicht Selbstzweck, sondern eröffnen Möglichkeiten zu motivierenden und schüleraktivierenden Unterrichtsszenarien, die traditionellen Kontaktunterricht sinnvoll ergänzen können.

Literaturverzeichnis

- Donath, R. & Klemm, U. (2009). „Sprachhandlungskompetenzen entwickeln in multimedialen Lern- und Lebenswelten.“ In: G. Bach & J.-P. Timm (Hg.). *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Stuttgart: UTB, 121-147.
- Grimm, N. (2012). Digital Media: Promise for or Threat to Education? In: M. Eisenmann & T. Summer (Hg.). *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter, 229-240.
- Klemm, U. (2012). „Fremdsprachenlernen in sozialen Netzwerken.“ In: J. Wagner & V. Heckmann (Hg.). *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht: Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*. Glückstadt: VWH, 128-136.

Worksheet 1

On page 43 of the novel, Martin refers to Beck's "Suicide Intent Scale" in order to judge the seriousness of his own suicide plans. This scale is indeed being used by psychologists. You will find a similar scale and some explanations here:

<http://ebookbrowse.net/suicidal-risk-assessment-becks-suicide-intent-scale-doc-d356722235>

- Try to apply the scale to the character that you have been following in your reading log.
- Imagine you are a psychologist and have been asked to write a report on this specific character. This report should examine and evaluate this character's proneness to suicide.
- Publish this report on Edmodo (tag it "medical report").
- Read one of your fellow students' reports on the same character and respond to it by giving a second opinion.

Medical Case Report
Name of Patient:
Description of Current Medical Situation:
Patient History:
Psychosocial Aspects:
Diagnosis:
Prospects:

Info Box: Edmodo

Die Nutzung von Edmodo ist kostenlos, die Terms of Use und die Privacy Policy sind seriös und durchaus kompatibel mit schulischen Anforderungen, die Datenerhebung beim Anlegen eines Accounts ist sehr moderat – selbst eine E-Mail-Adresse ist lediglich optional anzugeben. Interessant ist der zweigleisige Zugang: Die Registrierung als Lehrer erlaubt es, Schülergruppen anzulegen. Diese erhalten automatisch einen Zugangscode, der bei Bedarf neu generiert werden kann.

Dr. Nancy Grimm

studierte an der Universität Potsdam und an der State University of New York in den USA. Nach dem Abschluss ihres Studiums der Anglistik/Amerikanistik, Literaturwissenschaft und Philosophie ist sie seit 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Englische Fachdidaktik an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena. Schwerpunkte in Lehre, Forschung und Publikationen sind Literatur- und Kulturdidaktik sowie der Einsatz von Filmen und digitalen Medien. Neben der Hochschullehre war Frau Grimm auch in der schulischen Lehre tätig sowie als Dozentin für Lehrerfortbildungen bundesweit und im Rahmen zentraler Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen des Thüringer Institutes für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM).

Uwe Klemm

Studium Deutsch, Englisch, Deutsch als Fremdsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Forschungsstudium zu Computer Aided Language Learning und Deutsch als Fremdsprache ebenda. Seitdem Lehrer für Deutsch, Englisch, Medienkunde am Staatlichen Angergymnasium Jena sowie für Medien und Kommunikation an der Lobdeburgschule Jena. Medienpädagogischer Fachberater für Thüringen Ost. Arbeitsschwerpunkte: Blended Learning im schulischen Kontext, Web 2.0 und soziale Netzwerke im Fremdsprachenunterricht, Filmbildung.

Orchestrating learning in the language classroom: the IWB as digital dashboard

Shona Whyte | Nice

L'uso della lavagna interattiva multimediale (LIM) è sempre più diffuso nelle scuole e può essere anche uno strumento molto utile per l'insegnamento delle lingue. L'autrice ha un'ampia esperienza con l'uso di questa tecnologia e ne descrive alcuni pregi e svantaggi. L'uso della LIM può risultare in un aumento della motivazione, aumentare le opportunità di fornire agli studenti dei contenuti linguistici e culturali, o ancora creare delle possibilità di interazione nella classe, ma può anche portare ad un insegnamento frontale e più centrato sul docente. Anche se l'uso della LIM non implica per forza un miglioramento dei risultati dell'insegnamento, l'autrice spiega come la LIM può avere un valore aggiunto per l'apprendimento delle lingue. Attraverso esperienze, esempi e proposte concrete, l'autrice descrive diversi vantaggi pratici ed organizzativi della LIM (nella fattispecie per l'offerta di risorse multimediali, la presentazione dei materiali l'uso comunicativo, la produzione scritta ed orale, il feedback, o ancora per affrontare la *focus on form* e la promozione dell'autonomia degli studenti). Nell'ultima parte dell'articolo vengono presentate alcune raccomandazioni per la formazione dei docenti.



Altri articoli su questo tema:
www.babylonia.ch >
 Archivio tematico > Scheda 3

Today's technology-rich environments present a number of challenges and opportunities for language learning. In educational circles, new methodologies based on blended learning, the flipped classroom, mobile learning, and game-based learning, to name but a few, are recommended for digitally literate and digitally motivated learners. For language teaching in particular, communicative, task-based, and socio-constructivist approaches are promoted, emphasising collaborative learning, authentic language, emergent language, and learner autonomy, again among many other buzzwords and trends. These developments are set against a backdrop of traditional institutional infrastructures, with their constraints of obligatory programmes and curricula, assigned textbooks, examination requirements and, of course, limited technical and human resources. In this paper I will argue that one particular technological tool, the interactive whiteboard (IWB), can offer a single, fixed point from

which many of these differing and often conflicting demands can be addressed. A large, touch-sensitive screen on which a computer desktop is projected and manipulated (see inset on p.58), the IWB can serve as a digital hub or dashboard to display, monitor and control aspects of language learning which

- occur in class and out, face-to-face and online;
- involve authentic, modified and learner language;
- accommodate input from teachers and learners; and
- admit individual, group or whole-class modes.

Unfortunately, the IWB can also be used as a convenient white space for the teacher to project lecture material. It is the purpose of this article to suggest why such an approach is neither helpful nor inevitable, and how it may be avoided in IWB-mediated language teaching.

A substantial body of recent research in general education shows that classroom IWB use can improve motivation, lesson pace, and multimodal instruction (Beauchamp & Kennewell, 2010; Glover *et al.*, 2007). For foreign language education, studies report similar findings with respect to motivation and pace (Cutrim Schmid, 2010; Gray, 2010) and also highlight improved access to linguistic and cultural resources (Cutrim Schmid & van Hazebrouck, 2012) as well as increased interactional opportunities, via video-conferencing, for example (Whyte, 2011). Against this must be set a number of criticisms of IWB-mediated teaching environments, including

1. no demonstrable gains in learning outcomes (e.g., Karsenti *et al.*, 2012, also reported in the press by Gervais, 2013; Lee, 2013)
2. the absence of added-value beyond the affordances offered by the use of a computer or other device and video-projector; some consider large-scale interactive displays have been

superseded by mobile technologies (e.g., see Mavridi, 2013, for practitioner discussion)

3. a tendency towards teacher-fronted and teacher-centred instructional delivery (Cutrim Schmid, 2010; Gray, 2010)
4. a lack of appropriate, inspiring teaching materials (Colpaert, in press; Cutrim Schmid & van Hazebrouck, 2012).

If we agree with Colpaert (in press) that “no technology, not even the IWB, carries an inherent, direct, measurable and generalizable effect on learning” then it seems unrealistic to expect research to demonstrate clear gains in learning outcomes for IWB-supported instruction. It thus remains for me to show the added value of the IWB in the language classroom, and especially how problems of teacher-centredness and materials development may be addressed. To do this, I continue with the metaphor of IWB as digital dashboard from which learning – cognitive development – can be effectively orchestrated.

The IWB as digital dashboard

Table 1 shows the basic functions we expect to find on the control panel of a vehicle or the virtual dashboard of a blog or game centre. Combining a number of tools and indicators in a small space, the dashboard provides an **overview** of objectives and progress by

displaying information about resources which users can then **select** and **modify**. Results can be **monitored** and subsequent activity **adapted** accordingly, and comprehensive **records** maintained: when activity is stopped, everything is available on restarting. Table 1 shows these affordances of the IWB as dashboard compared to a regular black/whiteboard and computer + video-projector set-up, with an indication of the cognitive skills drawn from Bloom’s taxonomy which each calls upon (Bloom et al., 1956).

Table 1 shows the wider range of possibilities available with an IWB compared with other forms of display in terms of learner participation, choice, and autonomy. This is particularly clear in comparison with a regular black- or whiteboard, where opportunities for annotation and revision, exploiting multimedia, and keeping a record of class activities are severely limited. The main difference with a computer and projector set-up concerns the perceived ownership of learning tools: although the IWB merely allows the manipulation of a specific computer via its large display screen, a number of factors contribute to making the IWB a more genuinely collaborative

Table 1: Affordances of IWB as dashboard compared with whiteboard and computer + projector

Activity/Tool (cognitive skill)	IWB	Whiteboard	Projector
Overview (synthesise, evaluate)	Start and stop lesson. Access lesson plans. Check homework.	Blank slate (at best).	No learner access, data saved depends on device used.
Display (understand, remember)	Show image, text, video for collective viewing.	Physically affix posters, flash-cards, labels.	Controlled by device owner using data on device or online.
Select (apply)	Choose resources and activities. Decide on areas of focus. Highlight elements on page.	Use coloured pens. Draw diagrams. Circle elements.	Controlled by device owner.
Modify (create, apply)	Participate in activities. Complete tasks in class or as homework. Annotate, highlight, move elements.	Write instructions. Provide written task support (vocabulary, grammar rules).	Controlled by device owner, saved and shared separately.
Monitor (analyse, evaluate, synthesise)	Verify progress. Check comprehension, accuracy. Access web-based dictionaries, encyclopedias.	Provide written correction. Fill in blanks. Use check marks or crosses.	Controlled by device owner.
Adapt (apply)	Move back and forth within file. Use IWB as communal web browser.	Linear, chronological, space constraints.	Controlled by device owner.
Record (understand, remember)	Save IWB file for future modification. Record interaction at IWB with screen-capture software. Make PDF copy of pre-/post-lesson files.	Physical record possible through note-taking or photographs.	Controlled by device owner and shared separately.

space. The IWB computer is generally a permanent classroom fixture, and this, together with the absence of a keyboard, makes the device less likely to be perceived as the property of a particular participant (usually the teacher). Then, observers at a little distance often gain a clearer picture of both tools and content than the person at the IWB itself, sharing the responsibility for creating and conveying meaning between presenter(s) and audience. Finally, proprietary IWB software can insulate the learning environment from other ICT-related distractions related to the specific configuration of the computer or device, or to particular programmes and websites, again diluting the impression of working with a device belonging to a particular user.

But what specific advantages for language teaching and learning does the IWB afford? In the following, I examine eight different affordances of IWB technology with direct relevance for second language instruction, with examples of the advantages as well as potential pitfalls or caveats in each case. Since many of these drawbacks can be avoided by experienced teachers, questions of teacher education for IWB-mediated instruction are addressed in the final section of the paper.

IWB affordances for teaching and learning languages

The IWB offers instructional advantages at the most basic of what Reinders and White (2010) refer to as “practical” and “organizational” levels. In terms of theories of second language acquisition and teaching, the IWB also supports the creation of opportunities for language input, learner interaction and negotiation of meaning, and reflection on input and output. These notions are identified as important for language learning in theories such as the interaction hypothesis (Gass, 2008) or the noticing hypothesis (Schmidt, 2001). They have been incorporated into teaching approaches like communicative language teaching (CLT; Savignon, 2007) and task-based language teaching (TBLT; Ellis, 2003) and the IWB can play an important role in promoting them in the classroom (see Whyte, in press). A number of specific affordances and uses of the IWB to address both practical and pedagogical issues are examined in turn.

1. Practical and organisational advantages

The IWB allows rapid, streamlined access to a variety of teaching and learning resources

Example

Administration and teaching resource files for each class can be saved on IWB computer or online for easy access by teacher and/or learners

Advantage

- Improves efficiency in terms of teacher preparation time
- Increases lesson pace allowing more time for learning

Caveat

- May increase lesson pace at the cost of understanding
- May encourage teacher-centred pedagogical format

In a discussion of the role of the IWB in improving efficiency in planning lessons, preparing resources, and implementing activities, Hillier (2013) provides links to video examples of classroom practice and quotes from teachers involved in the European project iTILT (interactive Technologies In Language Teaching, <http://itilt.eu>). One primary teacher of Welsh explains:

“Using the IWB is just so much quicker. It’s just there and you don’t have to wait until you have written everything on the board. You can plan it all before the lesson so you can just get it up there straight away and it helps the lesson flow.”

Another primary teacher of EFL in France comments:

“It’s easier with the IWB. The CD is OK, but it’s not very efficient. Here you’ve got the picture and the mp3, you can match them. When you’ve got “the nose, the mouth,” and you can match with the audio: on the IWB you can; without, you can’t.”

2. Mediation of multimedia resources

The IWB allows the integration of text, images, audio, video and animated resources to provide rich target language input for language learners

Example

Audio and video files can be embedded in IWB file pages, or saved as attachments to the file; internet links can also be embedded or attached

Advantage

- Improves efficiency and pace in preparation and implementation of lessons
- Increases exposure to a greater variety of comprehensible samples of the target language
- Mediation of L2 input via IWB software improves understanding and learning

Caveat

- Too much input may lead to cognitive overload for learners
- Too much mediation may give an impression of “spoon-feeding” learners, thus preventing the development of autonomy

Using video examples of IWB-mediated language teaching, van Haze-brouck (2013) analyses a variety of ways to exploit authentic materials.

The IWB: how it works



The interactive whiteboard (IWB) is a large touch-sensitive display linked to a computer and videoprojector. Like a computer-videoprojector set-up, the IWB thus allows classroom participants to view files using any programmes installed on the computer. It can be used to show videos, play slideshows or browse the internet, with the IWB functioning as a second computer screen connected to the projector via a VGA cable.

Unlike the computer-videoprojector set-up, however, the IWB allows users to manipulate the computer from the screen itself, since it is connected to the computer via a USB cable providing touch-sensitivity. In this way, teachers and learners can access the computer publicly and collaboratively. They can demonstrate how to use particular programmes, conduct internet searches together, and share digital resources in both planned and improvised ways. The traditional functions of writing and drawing on the board are accomplished using specific IWB software, either proprietary programmes purchased with the hardware, or free alternatives. These programmes also allow the insertion of links to other files and webpages, the display and manipulation of previously prepared teaching materials, and the saving of class work to continue in later sessions or to share in PDF format.

Even very young learners can articulate the advantages of exposure to target language resources:

“The normal whiteboard doesn’t really help us learn anything because you’re just writing down stuff. But the IWB is better because it can teach you lots of stuff. For example, you go on the Internet and if you wanted to type in a Welsh thing then it would just come and teach you stuff.”

One teacher also values the role of the IWB in supporting comprehension:

“When someone still hasn’t understood what “go straight ahead” and “then turn right” mean, if their classmate is just reading aloud, they will have no idea. But when it’s shown on the IWB at the same time, “the third street on the right” then they see, “OK, it is the third street on the right,” because they have the picture.”

3. Design of materials for communicative language use

The IWB allows the conception and planning of learning activities involving meaningful communication in the target language

Example

IWB pages can display combinations of text and audiovisual elements to support games, quizzes, role-plays, discussions, debates, and brainstorming

Advantage

- Teaching materials are not limited to single texts or audiovisual resources
- Learning activities are not limited to discrete-point question-answer pairs, or grammar-translation activities
- Availability of materials beyond class time frees time and attention for in-class activities

Caveat

- Technical interactivity can distract from pedagogical interactivity
- Participants need to believe in importance of communication for learning; the IWB is also compatible with other pedagogical approaches, and can support grammar-based, PPP instruction

Current second language teaching methodology based on interactional, task-based and socio-constructivist theories of language acquisition agree on the importance of opportunities for learner interaction in the target language. Many educators seem to expect the use of technology labelled “interactive” to lead directly to “interactive” learning: in the language classroom, this would correspond to meaningful interaction in

the target language. However, a substantial amount of research into IWB use in educational settings takes pains to distinguish superficial interactivity with the IWB from different levels of pedagogical interactivity among classroom participants (Beauchamp & Kennewell, 2010; Glover et al., 2007; Jewitt et al., 2007). Table 2 illustrates the terms used in different studies to describe a range of IWB-supported teaching styles from “technical,” “didactic,” or “authoritative” modes of teaching (level 1), through more “interactive,” “dialectic,” and “dialogic” approaches (level 2), to more ambitious kinds of “conceptual,” “enhanced,” and “synergistic” interactivity (level 3).

In the language classroom, low levels of IWB-supported interactivity might involve drag and drop gap-fill grammar exercises, prepared by the teacher in advance and controlled during whole-class, teacher-centred activities. The higher levels of interactivity which allow learners to take the initiative, make their own spontaneous contributions, and influence the way activities unfold during class would correspond more closely to the principles of communicative and task-based teaching. Examples of different levels of interaction can be accessed online in Whyte (2013a).

4. Learner performance: opportunities for language production

The IWB can support the use of the target language by scaffolding oral production and mediating writing in various formats

Example

IWB pages can display vocabulary or grammatical structures, or images to aid learners in constructing utterances

Advantage

- Current second language teaching methodology emphasises the role of output, or language production, in driving language acquisition
- Sustained oral production can be difficult without visual support
- Attention to form in written production is also facilitated by collective viewing and annotation

Caveat

As with slideshow presentations, for example, training is required for effective orchestration of different resources

In a selection of illustrations of IWB use to promote learner autonomy, Stanley (2013) cites an example where the teacher comments on both planned and unplanned uses of the IWB. She says sharing the IWB file with students after class “allows learners to listen more actively because they know the notes will be uploaded on the online platform afterwards.” She also says the IWB allows for unplanned activities: “I added a slide there because content hadn’t really be discussed. This is something I had not prepared as such. But the IWB allows you to remain flexible.” This leads into our next point.

5. Opportunities for planned and unplanned interaction

The IWB can support learning activities designed by the teacher with a particular learning objective but also accommodate unexpected, spontaneous classroom developments

Example

A new IWB page can be inserted into a current file to accommodate unexpected contributions, to be exploited immediately or saved for later

Advantage

A true focus on meaningful interaction will lead learners in unpredictable directions; the more learner responses can be ratified and exploited, the greater motivation and engagement are likely to be

Caveat

The potential for flexible responses to ongoing classroom interaction places greater demands on the teacher both linguistically and pedagogically

Table 2: Different levels of interactivity in IWB use and materials design (adapted from Whyte, in press).

Types of interactivity at the IWB						
Level 1	no interactivity authoritative	lecture teacher controls IWB, fixed questions and answers	supported didactic	IWB illustrates, learners copy from IWB	technical	teacher displays, learners copy
Level 2	dialectic dialogic	learners use IWB to justify responses input is provided by learners as well as teacher	interactive	teacher uses more tools	physical	teacher presents, learners come to IWB to show an- swers
Level 3	synergistic	all learners use IWB to contribute ideas	enhanced interactivity	fluent technolo- gy use, flexible lesson structure	conceptual	learners contribute, teacher at back of classroom

Some of the difficulties facing generalist teachers in using teaching approaches which focus on language interaction and conceptual IWB-supported interactivity arose during a telecollaborative project linking young primary EFL learners in France and Germany (Whyte & Cutrim Schmid, 2013, in press). The French teacher, a French-Spanish bilingual, commented, “Because with kids you have to find the pedagogical approach. To go further, and this is where our training falls down – I could do it in Spanish no problem, but in English I can’t – we should teach CLIL.” This teacher felt she lacked the linguistic resources to orchestrate unplanned interactional episodes in English. She also acknowledged the particular pedagogical demands of young learners and felt the need to adapt her teaching style to take advantage of IWB-mediated interactional opportunities.

6. Feedback on learner language

The IWB allows the mediation of feedback on language interaction and learner production by integrating presentation and annotation features

Example

Highlighting, moving, and editing elements in learner texts, or writing notes alongside embedded learner audio recordings

Advantage

- Collective reflection on language form is facilitated by the preservation of a meaningful context (focus on form)
- The digital format allows access to more language samples

Caveat

Public feedback and correction can be face-threatening for learners and more demanding of teachers than traditional homework correction

Although efforts to integrate the IWB into language teaching have frequently involved moves towards communicative and constructivist pedagogical approaches, research shows that teachers may resist these methodologies. Gray (2010) shows how secondary teachers in the UK used the IWB to increase teacher control over undisciplined and poorly motivated classes, while Cutrim Schmid and Whyte (2012) documented the variety of activities implemented by state school

teachers in France and Germany based on their particular beliefs and pedagogical contexts. Both studies showed examples of IWB use in support of grammar-oriented, teacher-fronted presentations. In further work comparing IWB-mediated teaching episodes with teacher profiles, Whyte and Alexander suggest that development away from form-focused instruction depends on a number of factors, including IWB-related competence and confidence, and level of engagement with professional development opportunities (2013, in press).

7. Reflection: focus on form

The IWB allows focus on form (as opposed to focus on forms, or grammar instruction) by facilitating the annotation of text and moving of elements

Example

Highlighting, moving, and editing elements in learner texts, or writing notes alongside embedded learner audio recordings

Advantage

- Highlighting, moving and copying elements of authentic or adapted texts, combining transcripts with audio or video excerpts, using phonetic symbols
- Focus on form in meaningful contexts helps maintain learner engagement and facilitate understanding and uptake

Caveat

- Risk of technical interactivity replacing conceptual interactivity
- Too much focus on form detracts from communicative intent and task completion

Koenraad (2013) highlights examples of IWB-mediated language teaching which maintain learner motivation during focus on form activities, for example, by using games. The German lower secondary EFL learners in one class commented:

“Children learn a lot better when it is like a game because then it’s fun and then you can learn better. When you have those boxes and you draw out some words then it’s like a game, and then you automatically learn better.”

8. Collaboration and learner autonomy

The IWB can increase autonomy, confidence and motivation by involving learners in all stages of learning process

Example

Offering learner choice through materials design, implementation of activities, inclusion/recording of unplanned questions, and effective sharing of group work.

Advantage

- An IWB file for a particular teaching unit may contain more resources than required to allow for learner choice
- Extra pages may be added to accommodate unplanned ideas and activities.
- Learners can use the IWB to display the results of group work, or to follow up on spontaneously emerging questions

Caveat

Teachers need to have confidence in this approach and in learners’ ability to work with less strict supervision than they may be used to.

The IWB offers a wide range of possibilities for teaching and learning activities to promote learner autonomy and motivation, as well as effective and efficient class activities.

There are a number of reasons teachers might seek to promote learner autonomy in the language classroom. First, since the main factor affecting acquisition is quantity of input (i.e., the time learners spend engaging with the target language) and our contact time with our learners is necessarily limited, we might hope that more independent learners would be able and willing to work on language learning activities outside class time. The IWB can help promote autonomy by developing ICT skills which will help learners access resources and complete assignments using digital tools. Its dashboard function also allows the display of learner productions created outside class for feedback and correction.

Second, increased learner autonomy creates better opportunities for adaptive or differentiated teaching which takes individual learner variables (proficiency, motivation, maturity) into account. Learners who are able to regulate their own learning behaviour can work effectively without constant, close teacher supervision, allowing differentiated group and project work within and across class sessions. The IWB can support group work during collaborative sessions involving writing, preparing slides, or using audiovisual resources. Since no single learner owns or controls the IWB, it can encourage collaboration rather than cooperation.

Finally, and perhaps paradoxically, the IWB also fosters learner autonomy by reinforcing teacher authority. As the natural focal point of the classroom, being potentially the brightest, loudest and largest display, the IWB allows the teacher to attract and maintain class attention to launch activities efficiently, monitor progress, and provide feedback. In particular, it supports the orchestration of group work by allowing punctual whole-class interventions concerning task requirements or specific language input. See Whyte (2013b) for further examples of the role of the IWB in supporting learner autonomy.

Language teacher education for IWB-mediated instruction

From the foregoing discussion it should be clear that the IWB offers a wide range of possibilities for teaching and learning activities to promote learner autonomy and motivation, as well as effective and efficient class activities which provide the target language input, interactional opportunities, and chance to reflect which are necessary for second language acquisition. In spite of recent moves towards mobile learning, it seems likely that as long as language teaching still involves groups of learners in physical classrooms, the need for a large-scale collective viewing space will remain. And as Colpaert (in press) notes,

“what makes IWBs very interesting is their unique position in the technological spectrum: on the one hand they feature a specific set of limitations and affordances, but on the other hand they easily fit within many learning environments as one piece of the puzzle.”

However, care is required in the design and implementation of teaching education modules for the integration of the IWB into effective language teaching practice. The iTILT project has addressed a number of practical issues by designing and testing teacher education resources materials (an IWB manual for language teachers, sample teaching materials annotated for teachers and trainers, as well as over 200 short video clips of IWB-mediated language teaching practice). iTILT research shows that language teachers are aware of the tool’s potential and particularly willing to allow learners access to the IWB (Whyte et al., 2012). Yet recent research suggests that effective teacher education should occur in teachers’ own classroom contexts and over a sustained period of time if teachers are to learn the technopedagogical skills necessary to use the IWB to improve practice (Alexander, 2013; Cutrim Schmid & Whyte, 2012; Whyte et al., 2013). A number of iTILT researcher and practitioners have contributed to a new resource book for language teaching with the IWB (Cutrim Schmid & Whyte, in press) which identify practical examples of collaborative action research projects and help teachers consider ways to use the IWB in their own language teaching.

In this way, the IWB can become a digital dashboard both to foster change in the language classroom by facilitating collaboration among learners in the language classroom, but also to encourage and empower teachers to experiment with new pedagogical practices.

Shona Whyte

teaches EFL to English and other majors at the department of English studies at the Université Nice Sophia Antipolis in France. Her research interests include second language acquisition and teaching, teacher training for primary and secondary language teachers, second language research in classroom interaction, learning technology and teacher cognitions.

The full references and links to examples are available on our website: www.babylonia.ch > latest issue > article Whyte

Tablets in der Schule und im Englischunterricht: ein Erfolgsmodell für digitales Lehren und Lernen?

Susanne Heinz | Augsburg

The article looks into factors explaining the recent popularity of tablet computers in German primary and secondary schools. It discusses central questions such as the schools' infrastructure, the role of the textbook in the tablet setting and the technical added value of tablets versus other digital media. Based on the author's ongoing research into tablet computers in Bavarian secondary schools, the potential of tablets for the teaching of English as a foreign language is discussed. For further reference, a set of good practice examples and a list of book recommendations is included.



More articles on this topic:
www.babylonia.ch
 Thematic Archives > Topic 3

Von Laptop-Klassen zu Tabletschulen: was verändert sich an den Schulen?

Unterrichtsversuche mit Notebook und Notebook-Klassen laufen seit über 10 Jahren an deutschen Schulen, dennoch kam es nicht zu einem größeren IT-Boom in den Klassenzimmern. In Evaluationen der Schulversuche wurde zwar einerseits der deutliche Zugewinn an Medienkompetenz der Lernenden betont, andererseits zeigten sich in der Praxis beträchtliche Probleme mit der Hard- und Software (siehe u.a. Schaumburg & Issing, 2002; Schaumburg, 2007; Huber, 2009; Heinz & Thaler, 2013: 8–9). An der Mehrzahl der Schulen erfolgte bisher computergestütztes Lernen nicht als regulärer Bestandteil des Unterrichts, sondern in besonderen Arbeitsphasen im Computerraum der Schulen, zentriert im Klassenzimmer mit einer Medienstation oder in seltenen Fällen in mit Whiteboard ausgestatteten Unterrichtsräumen.

Mit der Einführung von Tablet-Rechnern wie iPads im Jahr 2010 scheint hier eine Trendwende im Hinblick auf digitales Lehren und Lernen in den Schulen einzusetzen. Die Zahl der Tablet-Schulen steigt stetig – in Primar-, Förder- und Sekundarschulen gleichermaßen – und eine zunehmende Gruppe an Lehrenden entdeckt für sich den Mehrwert des Unterrichts mit Tablet, sei es durch den lehrergesteuerten Einsatz des eigenen Tablets, sei es durch die Arbeit mit einem

Klassensatz der schuleigenen Tablets (häufig 16 Tablets pro Satz) oder durch die 1:1 Abdeckung der Lernenden einer Klasse mit Tablets (siehe hierzu ausführlicher Abschnitt 3.). Die Gründe für diese Trendwende sind zum einen die Geräte selbst, die ohne langes Booten sofort bedienbar sind, sich durch eine leichte intuitive und haptische Bedienbarkeit auszeichnen und bei gutem WLAN-Netz in der Schule Internetnutzung jederzeit möglich machen (Heinz & Thaler, 2013: 8). Der interessante Projektversuch my-pad der Pädagogischen Hochschule FH Nordwestschweiz im Kanton Aargau verdeutlicht, dass Tablets sehr viel leichter als andere digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden können, da eine explizite und intensive IT-technische Schulung der Lernenden nicht vonnöten ist, um die Geräte zu bedienen. Den beteiligten 17 Klassen (von Kindergarten bis Sekundarstufe 1) wird 4–5 Mal pro Schuljahr für einen Monat ein Klassensatz iPads zur Verfügung gestellt. Parallel dazu schult die Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz die beteiligten Lehrkräfte an Weiterbildungsnachmittagen, wobei der Fokus hierbei auf dem gemeinsamen Erarbeiten sinnvoller Lernszenarien und dem Austausch von Materialien liegt.

Die zunehmende Zahl an Apps (=Applications) und besonders auch an interessanten Learning Apps / Educational Apps bietet im und außerhalb des Unterrichts vielfältige Übungsmöglichkeiten für selbstgesteuertes Lernen. In dem von Frank Thissen herausgegebenen eBook „Mobiles Lernen in der Schule“ (2013) finden sich hierzu zahlreiche Beispiele von Lehrenden aus ihrem Unterricht mit Tablet.

Tablet-Klassen: das Forschungsprojekt

An der Universität Augsburg ist seit 2011 ein interdisziplinäres und interfakultatives Forschungs-

projekt zu „Tablet-Klassen“ angesiedelt. Ziel des Projektes ist es, das didaktisch-methodische Potenzial von Tablet-Klassen im Hinblick auf eine Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens zu eruieren und geeignete Lernszenarien für mobile Endgeräte im schulischen Kontext zu entwickeln. Aufgaben des Forschungsprojektes sind unter anderem die wissenschaftliche Betreuung des Projekts, die didaktisch-methodische Unterstützung für den Unterricht in den einzelnen Fächern sowie die Auswertung des Modellversuchs. Zudem will das Projekt durch die enge Kooperation mit Tablet-Schulen und Lehramtsstudierenden an der Universität einen Beitrag zur reformorientierten Lehrerbildung leisten. Im Rahmen meines Habilitationsvorhabens zu „Mobile Assisted Language Learning (MALL) im Lernumfeld Schule“ erforsche ich die Rolle des Mobilen Lernens für den kompetenzorientierten Englischunterricht und führe derzeit empirische Untersuchungen an den mit Tablet arbeitenden bayerischen Sekundarschulen durch. In der Folge möchte ich zunächst kurz auf die gängigen Implementierungsmodelle eingehen. Auf der Basis der von mir durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Lehrenden möchte ich erste Ergebnisse für den fachdidaktischen Mehrwert von mobilen Endgeräten im kompetenzorientierten Englischunterricht anhand einiger zentraler Forschungsfragen vorstellen. In vielen Fällen lassen sich diese Veränderungen auch auf andere mit Tablet unterrichtete Schulfächer übertragen.

Implementierungsmodelle an deutschen Sekundarschulen

In Deutschland gibt es derzeit drei gängige Implementierungsmodelle für die Arbeit mit Tablets im schulischen Kontext. Im 1:1 Modell ist jeder Lernende mit einem Tablet ausgestattet, das auch außerhalb der Unterrichtszeit für die häusliche Vorbereitung genutzt werden kann. Das 1:1-Modell wird in der Mehrzahl der Fälle durch Elternfinanzierung ermöglicht (z.B. in unserer Kooperationsschule, dem Chiemgau-Gymnasium in Traunstein). Vereinzelt Schulen finanzieren diese Ausstattung durch einen privaten Förderverein (z.B. Kurt Körber Gymnasium Hamburg). Die Mehrzahl dieser Tablet-Klassen verwendet die Gerätekategorie iPad. Das zweite Modell sieht die Ausstattung der Schulen mit einem oder mehreren Klassensätzen vor, die von den Lehrenden für ihre Stunden gebucht werden können (z.B. Kaiserin Augusta Schule Köln), hier muss in der Regel auch ein spezieller WLAN-fähiger Raum mitgebucht werden, da diese Schulen oft noch nicht komplett mit WLAN ausgestattet sind. Auch hier ist derzeit das iPad das am häufigsten verwendete Tablet. Als drittes Modell wird in den nächsten Jahren sicherlich das im Hochschulbereich bereits etablierte „BYOD-Modell“ (Bring Your Own Device) auch für das Lernumfeld Schule an Bedeutung gewinnen. Die Umsetzung dieses Modells stellt die Schulen derzeit vor größere IT-technische und zum Teil auch vor datenschutzrechtliche Herausforderungen (Quelle: Interview der Autorin mit den Netzwerkbetreuern von zwei bayerischen Sekundarschulen, die in der Planungsphase für ein BYOD-Modell sind).

Die von mir interviewten Lehrenden an bayerischen Sekundarschulen (Zeitraum März-Oktober 2013), die bereits seit über einem Jahr mit Tablets im Unterricht arbeiten, wünschen sich durchgängig ein

dem Tablet vergleichbares oder weiterentwickeltes digitales Werkzeug für ihr Unterrichten in der Schule der Zukunft. Sie möchten nicht mehr zu einem „traditionellen“ Unterricht zurück – auch wenn dieser mit Whiteboards erfolgt. Wiederholt fiel die Aussage, dass das Tablet wie kein anderes digitales Werkzeug zuvor einen motivierenden und abwechslungsreichen Unterricht ermöglichen, auch wenn der Vorbereitungsaufwand aufgrund der in der Regel neu zu erstellenden Übungen und Unterrichtsmaterialien höher sei. Durchgängig berichten die von mir befragten Schulleiter und Fachlehrer der Sekundarschulen in Bayern, die seit 2012 mit dem 1:1 Modell arbeiten, von einer nach wie vor hohen Motivation ihrer Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das eingesetzte Medium (die ausführliche Dokumentation der Ergebnisse erfolgte im Rahmen eines Vortrags auf dem 25. DGFF-Kongress, 26.09.2013). Viele dieser Schulen haben in diesem Schuljahr zudem für untere Jahrgangsstufen weitere Tablet-Klassen eingerichtet und sehen sich aufgrund größerer Elternnachfrage als schulischer Kapazität zur Selektion der Schülerinnen und Schüler (oft nach dem Notendurchschnitt) gezwungen.

Tablet im Englischunterricht: IT-spezifische und fachdidaktische Möglichkeiten

Der Einsatz des Tablets bietet für die Kernbereiche des Englischunterrichts – die Förderung von interkultureller und funktional kommunikativer Kompetenz, Sprachlernkompetenz sowie Text- und Medienkompetenz – vielfältige methodisch-didaktische Perspektiven (Heinz/Thaler 2013:9; Heinz, 2013a), die zu einer Veränderung der Lernprozesse in und außerhalb des Unterrichts beitragen können. Viele der skizzierten Veränderungen im Englischunterricht im Hinblick auf Unterrichtsszenarien und Übungen sind auch in anderen Schulfächern, die mit Tablet unterrichtet werden, beobachtbar.

(A) Veränderungen in der Auswahl der Materialien (Textkompetenz, Medienkompetenz, Faktor Authentizität)

A.1 Authentische „Lern“materialien verschiedener Genres lassen sich leicht in den Unterricht einbinden. Eine Vielzahl von visuellen, audiovisuellen

suellen und interaktiven Texten wird ergänzend oder zum Teil das Lehrwerk ersetzend – diese Tendenz ist besonders in Nebenfächern wie Geographie und Geschichte zu beobachten – in den Unterricht integriert. Es fällt auf, dass gerade audiovisuelle Texte hierdurch sehr viel stärker in den Unterricht einbezogen werden. Der seit über 10 Jahren erhobenen Forderung der „Multiliteracy-Didaktik“, welche die heutige multiperspektivische und „multiliterate“ Welt in das Klassenzimmer zu holen vermag, wird somit leicht in der Unterrichtspraxis entsprochen (Cole & Pullen, 2010).

A.2 Filme als Unterrichtstexte und Film Literacy: Die Einbettung von Filmclips und Lernvideos ist ohne weiteren technischen Aufwand und Vororganisation seitens der Lehrkraft in die Stunde zu integrieren. Die Lehrkräfte empfinden dies in der Mehrzahl als große Bereicherung für einen abwechslungsreichen und anschaulichen Unterricht.

(B) Welche Kompetenzbereiche lassen sich besser als zuvor individuell im und außerhalb des Unterrichts fördern?

B.1 Hörverstehenskompetenz / Hörsehverstehenskompetenz: Im Klassenzimmer kann jetzt durch das Werkzeug Tablet die individuelle Hör- oder Hörseherfahrung gefördert werden, d.h. die/der einzelne Lernende kann diese Texte mehrfach und mit den für sie / ihn notwendigen Wiederholungen abspielen.

B.2 Funktional kommunikative Kompetenz und interkulturelle kommunikative Kompetenz: Die Kommunikation in und außerhalb des Klassenzimmers bildet sich teils in neuen Lernszenarien ab. Stärker als zuvor ist es jetzt möglich bereits existierende digitale Formate (e-mail, Chat, Forum, Wiki, Video-Konferenzen) in den Unterrichtsalltag einzubinden. Das Klassenzimmer kann sich nach außen öffnen – und dies nicht nur außerhalb des regulären Unterrichts im Rahmen von Exkursionen, Projektwochen usw. – und Muttersprachler und andere Sprachenlernende in den Unterricht direkt einbinden (siehe hierzu auch Heinz 2013a).

Zugleich gelingt es im Unterricht leichter, dass verschiedene, nicht benachbart sitzende Schüler bei Arbeitsaufträgen kooperieren und somit eine höhere Schüler-Schüler-Interaktion erreicht werden kann. Hier müssen jedoch von der Lehr-

kraft gewisse Regeln, Rollen und Zeitfenster vorab festgesetzt werden, damit wirklich alle Schüler partizipieren und beispielsweise nicht die Ergebnisse anderer Lernender mit „copy and paste“ bei einer Aufgabe übernommen werden. Dieser Mehrwert digitalen kooperativen Übens soll am Tool *Etherpad* exemplarisch erläutert werden. Das Tool bietet die Möglichkeit des zeitgleichen kooperativen Arbeitens (z.B. für die Entwicklung einer Gliederung, der Zusammenfassung eines Textes, die Bearbeitung von textgebundenen Fragen, für ein erstes Brainstorming oder die Erstellung gemeinsamer Texte in offenen Aufgabenstellungen), wobei die Beiträge der einzelnen Lernenden mit verschiedenen Farben unterlegt werden. Tools wie *Etherpad* zeigen auf, dass die schnell gebooteten Tablets mit ihrem ständigen Internetzugriff momentan als Gerätekategorie oder Unterrichtsmedium ein großes Potential besitzen, durch entsprechende Lernszenarien sämtliche Schüler einer Klasse zugleich individuell und doch kollaborativ und interaktiv agieren zu lassen.

B.3 Lernvideo als individualisiertes Zusatzangebot kann stärker genutzt werden: Zudem arbeiten viele Lehrer bereits mit eigenen oder durch die Schüler selbst erstellten Lernvideos oder stellen ihren Schülern Links zu Lernvideos zur Verfügung, um eine individuelle häusliche Nachbereitung zu ermöglichen und den Lernenden so konkret Hilfestellung bei Verständnisproblemen an die Hand zu geben.



B.4 Höhere Schülerbeteiligung und Streuung der Schülerbeiträge auch in Plenumsphasen: So können unter anderem Schülerergebnisse bei Übungen, Hausaufgaben, Arbeitsaufträgen mit einem Klick über das Learning Management System Moodle ausgetauscht oder zur Präsentation im Plenum an die Klassenwand projiziert werden.

B.5 Apps und spezielle Learning Apps fördern individualisiertes Lernen. Jedoch gilt zu beachten, dass die Schüler in der Mehrzahl nur die Apps nutzen, die in den Unterricht integriert werden. (Eine ständig aktualisierte Liste findet sich u.a. bei der Pädagogische Hochschule FHNW unter <http://www.my-pad.ch/category/apps/>)

(C) Gibt es neue Formate für individuelles Üben und Lernen?

Schüler in Tablet-Klassen werden in und außerhalb des Unterrichts zu „Produzern“ („producers“), d.h. sie erstellen sehr viel stärker als zuvor eigene Materialien, Präsentationen und Übungen, die dann wiederum für Wiederholungsphasen in der Klasse genutzt werden können (z.B. mit Hilfe von Learning Apps).

Die Frage nach neuen Formaten für individuelles Üben und Lernen mit Tablet-Computern muss per se verneint werden, denn die Einbettung von Internetrecherche, Lernvideos, Blogs, Wiki, Learning Management Systems wie Moodle, Web 2.0 Tools (sehr viele Beispiele hierzu bietet Strasser (2012)) ist auch mit anderen digitalen Medien (Computer, Notebook, Netbook) im Fremdsprachenunterricht möglich.

(D) Verändert sich die Rolle des Lehrwerks in Tablet-Klassen?

Die großen Schulbuchverlage haben sich 2012 im Onlineportal „Digitale Schulbücher“ zusammengeschlossen. Seit Herbst 2013 sind dort auch die di-

gitalen Versionen für Tablets verfügbar. Die nahe Zukunft wird hier sicherlich einige Veränderungen im Hinblick auf das Kernmedium des Unterrichts zeigen. Zur Zeit arbeiten die meisten Tablet-Klassen mit dem Lehrbuch in der Print-Ausgabe, da dieses nur in wenigen Fächern digital verfügbar ist und selbst dann handelt es sich um eine nicht-interaktive PDF-Ausgabe der Druckfassung. Von der Mehrzahl der Lehrenden wird eine digitale Fassung des Lehrwerks ausdrücklich gewünscht, auch wenn dies zunächst nur eine wenig interaktive PDF-Fassung wäre. Erst durch die digitalisierten Lehrwerke erscheint vielen Lehrkräften für die Schüler und Eltern ein Mehrwert des Tablets klar ersichtlich. Zugleich berichten Lehrende, die das Lehrwerk digital im letzten Schuljahr verwendet haben, von der Notwendigkeit bei schriftlichen Übungen und Aufgaben ein traditionelles Schulheft zu haben, da unterrichtspraktisch Lehrwerk und Übungsheft auf einem Gerät nicht umzusetzen sei.

Ausblick

Der derzeit noch ungebrochene Einzug von Tablets in die Klassenzimmern durch die große Resonanz bei Schulleitungen, Lehrenden, Eltern und Schülerinnen und Schülern deutet an, dass die Schule sich jetzt möglicherweise wirklich in Richtung einer digitalen Schule oder eines „brave new digital classroom“ (Blake, 2013) bewegt. Das Tablet als digitales Werkzeug bietet Möglichkeiten, Unterricht effizienter, abwechslungsreicher und zugleich kooperierender und individualisierender zu gestalten. Inwieweit dies, neben Faktoren wie Motivation und Medienkompetenz, einen didaktischen Mehrwert für fachspezifische Kompetenzen darstellt, gilt es parallel zu den ersten schulpraktischen Unter-

richtserfahrungen empirisch zu erforschen. Es gilt für die Schule der Zukunft didaktisch-methodische mobile Lernszenarien zu entwickeln und zugleich im Sinne von „Balanced Teaching“ (Thaler, 2010) für den Fremdsprachenunterricht bewährte Methoden, Übungen, Aufgabenformate des Unterrichts mit der sinnvollen Anwendung digitaler Werkzeuge zu kombinieren.

Literaturangaben

Blake, R. J. (2013). *Brave New Digital Classroom. Technology and Foreign Language Learning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Cole, D. & Pullen, D. (Hrsg.) (2010). *Multiliteracies in Motion. Current Theory and Practice*. New York: Routledge.

Heinz, S. (2013a). Der Englischunterricht wird mobil: Lehren und Lernen via Skype: ein schulisch-universitäres Projekt. *Lehren & Lernen*, 39(8/9), 53–59.

Heinz, S. (Hrsg.) (2013b). Themenheft Mobiles Lernen. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*. 2013(1).

Heinz, S. & Thaler, E. (2013). English-pad. Tablet-PCs im Unterricht. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 2013(1), 8–10.

Huber, S. (2009). *Laptop-Klassen im Englischunterricht*. Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, Vol. 23. München: Langenscheidt.

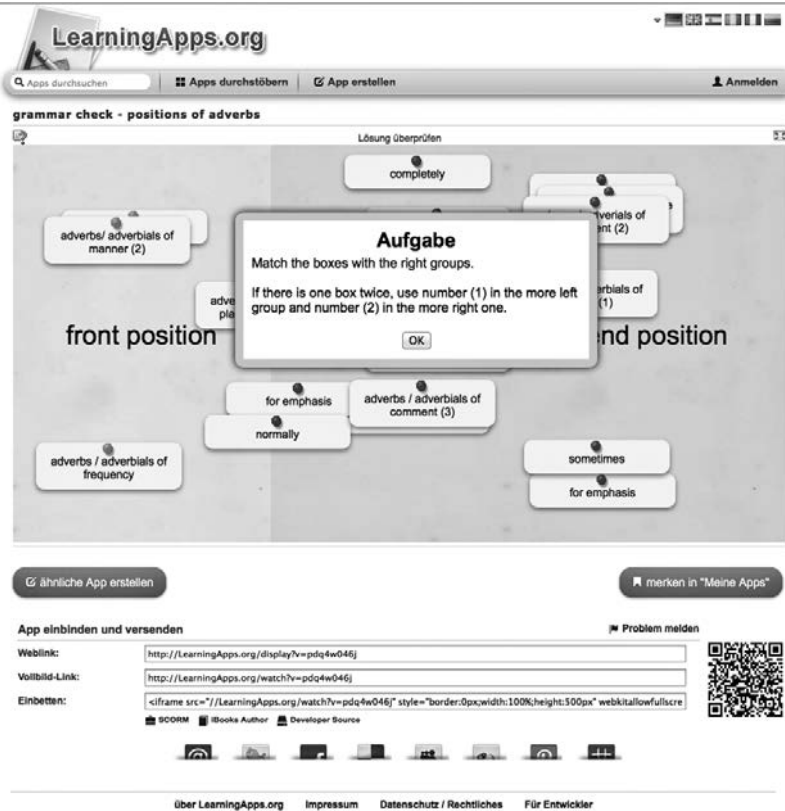
Schaumburg, H. et al. (2007). Lernen mit Notebook-Klassen. Endbericht der Evaluation des Projekts „1000mal 1000: Notebooks im Schulranzen“. Bonn: Schulen ans Netz.

Schaumburg, H. & Issing, L. J. (2002). *Lernen mit Laptops. Ergebnisse einer Evaluationsstudie*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Thaler, E. (2010). *Lernerfolg durch Balanced Teaching*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Weblinks:
 Verband Bildungsmedien: *Projekt Digitale Schulbücher*: <http://digitale-schulbuecher.de>
 Forschungsprojekt Tablet-Klassen an der Universität Augsburg: <http://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/anglistik/didaktik/forschung/tablet/>

Screenshot Learning Apps. Erstellt von Studierenden der Universität Augsburg für die Skype-Übungsphase mit der iPad-Klasse in Traunstein.



Tipps für den Fremdsprachenunterricht mit Computer, mobilen Endgeräten und Web 2.0-Tools:

Dudenev, G. et al (2013). *Digital literacies: Research and resources in language teaching*. Harlow: Pearson.

Heim, K. & Ritter, M. (2012). *Teaching English: Computer-assisted Language Learning*. Paderborn: Schöningh.

Heinz, S. (Hrsg.) (2013). Themenheft Mobiles Lernen. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*. 2013(1).

Strasser, T. (2012). Mind the App!: Inspiring internet tools and activities to engage your students. *The resourceful teacher series*. Innsbruck: Helbling.

Thissen, F. (Hrsg.) (2013). *Mobiles Lernen in der Schule*. E-book <http://www.multimedia-didaktik.de/de>; <https://itunes.apple.com/de/book/mobiles-lernen-in-der-schule/id675793862?mt=11>

DAS Tool für die Erstellung eigener Übungen und Aufgaben (leicht anwend- und adaptierbar und frei verfügbar):

www.learningapps.org

LearningApps.org ist ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Bern, der Universität Mainz und der Hochschule Zittau/Görlitz. Die flexiblen, interaktiven Lernbausteine eignen sich gleichermaßen hervorragend für die Gestaltung eigener digitalen Übungen durch die Schüler/-innen und durch die Lehrer/-innen.

Susanne Heinz

seit 2011 Akademische Rätin am Lehrstuhl für Didaktik des Englischen der Universität Augsburg, Koordinatorin des Forschungsprojektes „Tablet-Klassen“, zuvor Gymnasiallehrerin in Baden-Württemberg mit der Fächerkombination Englisch und Geschichte, von 2008–2011 abgeordnet an die PH Freiburg i. Br. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Literaturdidaktik (Primar- und Sekundarstufe), Leseforschung, Lernaufgaben, Filmdidaktik, Habilitationsvorhaben MALL (Mobile Assisted Language Learning) im Lernumfeld Schule.

Narrating picture books through film: Student teachers get moving

Nikola Mayer & Daniel Stotz | Zürich

Dieser kurze Artikel führt in die Didaktische Beilage ein, die zum thematischen Teil dieser Babylonia-Nummer passt. In einem sechsmo-natigen Projekt untersuchten Lehrerstudierende der Pädagogischen Hochschule Zürich Möglichkeiten, wie Bilderbücher, die filmisch umge-setzt werden, die rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen von Primarschülerinnen und -schülern fördern und dabei motivierende und unterhaltende Sachinhalte vermitteln. Der Beitrag fasst theoretische Grundlagen zusammen und beschreibt den Prozess und die Ergebnisse des Projekts, die sich als interessant und wertvoll zeigten. Drei der erarbeiteten Filme und die dazugehörigen Arbeitsblätter sind auf www.babylonia.ch > Didaktische Beiträge > no 73 zugänglich (Passwort).

Preliminaries

It seems evident that films are a valuable medium in the language classroom. They address more than one of the human senses and they increase the density of information conveyed and potentially the comprehension of input (see Vanderplank, 2010, for a survey on learning effects in video-based teaching sequences). Surkamp (2004) looks at the reception of films as a fifth skill (“*Seh-Verstehen*” = viewing comprehension). Short films also have the potential of motivating pupils by bringing interesting subject matter about far-away cultures, nature or technology into the classroom (Stotz, 2007). Viewing films ties in with young people’s media habits; however, this is not always unproblematic: film-watching is associated with entertainment rather than work and study so that learners might be unwilling to engage in while-viewing or follow-up activities. In addition, the visual channel in contemporary films does not always support comprehension as there may be a divergence between image and commentary.

Independently of films, stories have long played an important role in foreign language classrooms. Significantly, films share at least three essential characteristics with stories in general:

- they are organised in time in basically linear fashion, although this property can be exploited and transcended in interesting ways (flash-backs, pre-views);

- they evolve from the actions of identifiable protagonists so that a narrative space with more or less complex relationships emerges;
- understanding stories and films both require literacy skills which have been culturally transmitted – in other words, the more experience someone has in dealing with films and stories in a conscious way, the more familiar he or she becomes with the required receptive and interpretative competences.

The student teachers who had joined the project (Forschungs- und Entwicklungsmodul) at PH Zürich were introduced to both the theory and the practice of visual literacies and story-telling. In the latter area, it seemed important to remind ourselves of the simplest story structure, which is nearly universal: Orientation (setting) – Complication (problem) – Resolution (solution) – Evaluation – Coda. This pattern has been shown to underpin oral stories told by young city dwellers as shown by William Labov in his seminal text “The Transformation of Experience in Narrative Syntax” (1972). Picture books for children typically follow this model, sometimes with interesting permutations or fairytale-like repetitions (e.g. the recurring obstacles to be overcome in “We’re going on a bear hunt”).

With respect to visual literacy, students analysed picture books, graphic novels and animation films based on stories, thus building up a repertoire of analytical tools as well as a critical awareness of the modes of communication in these media. Based on publications by Burmack (2008), Enever (2006), Surkamp (2004) and Elsner (2012), an analytic framework has emerged which considers the following dimensions:

- unpacking anchor images
- seeing films as a plurimedial mode of representation (image, voices [on-/off-screen], noises, music soundtrack)

- observing camera perspective and movement, close-ups, distorted lenses
- following or breaking conventions in montage (rhythm of takes, transitions such as straight cut, fading, dissolving, parallel montage)
- visual effects, lighting and colour schemes

A next step was to transfer the collected experiences and findings to educational situations and to determine criteria that should inform the selection or creation of story-based films in foreign language classrooms. A preliminary list comprises such requirements as comprehensibility, language level adequacy, adequacy to pupils' life experiences, topics and scope of topics, scenario/narrative considerations, documentary techniques as well as the question if a film has been made especially for language-teaching or general school purposes or if an existing film has been edited and/or simplified. If films are to be used in classrooms, by small groups or individually, a number of methodological issues have to be resolved: What kind of language teaching methodology is suited for the exploitation of the film? What arrangements have been made to embed the film in a task environment? What kinds of roles are assigned to the pupils and the teacher involved in doing the task (e.g. teacher as coach, differentiation for learners with differing abilities)?

Generally, it was felt that pre-viewing, while-viewing and post-viewing activities are essential to unleash the potential of classroom-based films. Still, the conventional repertoire offered in many course books that have a film component is rather limited and often does not go beyond comprehension questions and the task of summarising a film or parts of it. Many published ideas for activities (e.g. in Surkamp, 2004) are directed at older students who focus on the aesthetic and generic qualities of feature films, and require upper intermediate or advanced language skills. The field of early language teaching would thus benefit from simple hands-on activities in connection with film-viewing (see *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, No 112/113, 2011, for some examples).

Film creation projects

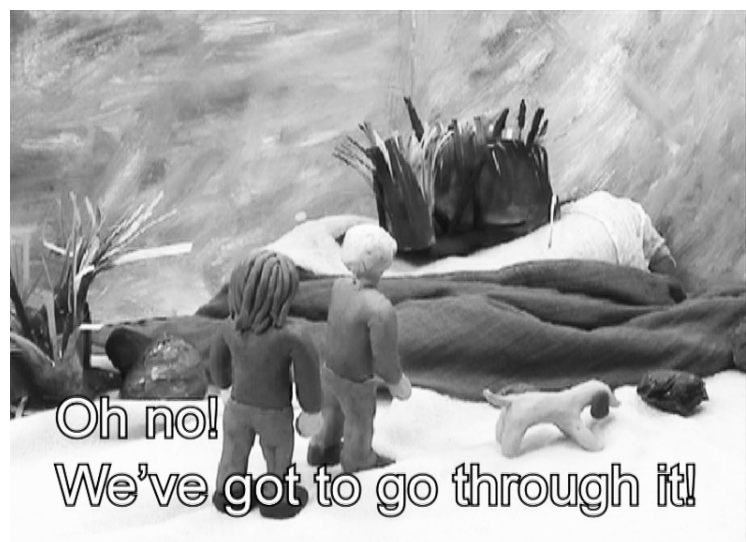
The brief for the student teachers for the final part of the project was to develop a language learning scenario for primary school pupils based on a short film created by the students themselves. They were free to either choose an existing picture book or graphic novel as a basis or to

develop their own story. The infrastructure of the Digital Learning Center at PH Zürich proved to be valuable, as did the students' prior media and IT know-how. Rather than teaching technical skills beforehand, it seemed more useful to provide a set of resources such as pre-installed software (e.g. Audacity, iMovie, Adobe Photoshop, Handbrake etc.), manuals and borrowable hardware (still and video cameras, a table-top set for stop-motion films with a dedicated camera, media workstations) as well as a small budget for students to buy materials for plasticine figures and props if necessary.

Students worked with the following techniques:

- picture book animation: working with scans of the picture book pages, students digitally cut out figures or props and moved them around the scenery in a series of still pictures which were then merged into a film; visual effects were used, e.g. to blot out part of a picture successively to illustrate the sentence "Darkness overcomes me" in *The Red Tree*;
- Claymation or stop-motion animation: clay (plasticine) figures are crafted as well as sets from various materials such as paper, sack cloth and felt, and the figures are animated by moving and shaping them bit by bit, photographing between 10 and 20 frames per second;
- a conventional video film based on a self-created story, filmed with animal hand puppets and dialogues recorded live.

The students had four weekly sessions (90 min.) to plan their project and four days in the media centre to create the films. Generally, students found interesting ways to work with spoken and written text so that viewers use both reading and listening strategies when following the action. Ideally, there is a version with subtitles in the target language and one without. Often, music was used to dramatize sections of a film – here, it is important to make sure that loud music doesn't overwhelm the narration in the off. The stop-motion film based on "We're going on a bear hunt" received an original soundtrack with music recorded with their own instruments and sung by the students.



Still from the stop-motion animation film "We're going on a bear hunt".

One team found an original way to manipulate their voices so the animals in the film came across with high-pitched cartoon voices (*When will it snow?*). Some groups used transitions creatively, e.g. a whirl when dissolving an image to underline confusion and troubles. It was amazing to see how small sound effects can enliven a simple scene, e.g. the creaking of a swing in *The Giving Tree*. Many teacher students are very talented in crafts and have enhanced their skills in their subject-specific training. The sets in the two films made with the Claymation technique provided ample evidence of how creative they can get with simple means.

Problems that had to be overcome (and sometimes proved quite dodgy) were differing lighting conditions while taking photos for stop-motion animation and differing picture sizes when photographing extracts from books. In some cases, the amateur film makers used limitations or emerging situations ingeniously for comic effect, such as a live cat in *Cookie Time* or a real outsize set of pliers that was used to cut off the branches of a plasticine tree (*The Giving Tree*).



A live cat appears on the scene in the video "It's cookie time".

Sceptics might obviously claim that there is nothing as captivating and effective in primary foreign language teaching as a well-trained teacher telling the story to a class sitting around her in a semi-circle, with the picture book open. It is true that in this classic story-telling situation the teacher can react flexibly to pupils' responses and use mime and gesture to support understanding and work out emotions. On the other hand, the films crafted by these student teachers show that picture book stories can be enlivened by using simple animation techniques and playing with artefacts in the film medium which children know well in their everyday lives. The various strategies used underpin particular turns in the story and enhance the interpretation of its underlying meaning. In addition, tasks and follow-up activities can be made to suit the possibilities of the film and the learners at a particular stage in their learning.

Ultimately, as can be said of films in general, they are authentic cultural products and thus receptacles of experience ("Erfahrungshaltigkeit", Surkamp 2004: 3). If student teachers or teachers develop films on the basis of well-known picture book stories, they co-create a new kind of transmedial artefact (cf. Rymarczyk & Vogt, this issue) and thus become intercultural mediators, combining digital and analog modes of story-telling. Readers of *Babylonia* are kindly invited to ex-

plore and use three samples of the students' work on the *Babylonia* website (go to Encart didactique / Didaktische Beilage No 73).*

Literatur

Burmack, L. (2008). Visual Literacy. What you get is what you see. In: N. Frey, & D. Fisher (Eds.), *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons and More to Develop Comprehension and Thinking Skills*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, pp. 5-25.

Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch (2011). 45 No 112/113.

Elsner, D. (2012). Click, Record, Play. Digital Stories erstellen und dabei wichtige Begriffe des Medienalltags üben. in: *Praxis Grundschule* 6/ 2012, 24-30.

Enever, J. (2006). The use of picture books in the development of critical visual and written literacy. In: J. Enever & G. Schmid-Schönbein (eds.) *Picture Books and Young Learners of English*. Munich: Langenscheidt, pp. 59-70.

Labov, W. (1972). The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In W. Labov, *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp. 354-396.

Surkamp, C. (2004). Teaching Films: Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 38/68 (2004), 2-11.

Stotz, D. (2007). Views of the world in motion. *Babylonia* 2/07, 30-34.

Vanderplank, R. (2010). Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning. *Language Teaching* 43:1, 1-37.

* While every attempt has been made to clear the copy rights for the story books on which the films have been based, due to late responses from publishers the rights for some of the publications have not been obtained at the time of printing.

Nikola Mayer and Daniel Stotz

are both senior lecturers at Zurich University of Teacher Education. Together, they ran the research and development module "Using film in task-based foreign language learning" (September 2012 to February 2013).

The student teachers who contributed to the project were Dennis Maurer, Alexandros Deligianis, Rebekka Bischof: *We're going on a bear hunt*; Deborah Schlumpf, Christina Näf: *The Red Tree*; Jenny Ammann, Caroline Weimer: *When will it snow?* Bettina Gisler, Stephanie Jäger, Julia Dürr: *Elmer*; Elia Della Costa, Jasmin Gotsch, Mariam Zollanvari: *The Giving Tree*; Jennifer Donau, Corinne Knüsel: *It's cookie time*.

Zeitkapsel: Blick aus der Zukunft auf die 4. Sprachentagung EHB/IFFP/IUFFP und WBZ CPS: Medien im Sprachenunterricht vom 30.08. 2013

Renata Leimer | Bern

Im Rahmen eines Forschungsprojekts zum Thema *Teacher Development - the digital turn revisited* entdeckt im Jahre 2113 eine junge Pädagogikforscherin eine Schachtel mit der Aufschrift *4. Sprachentagung EHB/IFFP/IUFFP und WBZ CPS 2013*. Im Folgenden ein Auszug aus ihren Notizen.

Ein Glücksfund, diese Papierdokumente, denn viele digitale Files wurden bei den stetig veränderten Speichermedien in der Zwischenzeit zerstört!

Wie ich in den Tagungsunterlagen sehe, sind einige der damals diskutierten Fragen heute noch aktuell, zum Beispiel: wie werden angesichts der Masse der digital verfügbaren Medien deren Faktentreue und inhaltliche Qualität gesichert? Wie können Lernaufgaben in Medienanwendungen integriert werden? Lässt sich das Spannungsfeld zwischen konstanter Reizüberflutung und der für Lernprozesse benötigten Musse bewältigen? Für andere Fragen haben wir inzwischen Antworten gefunden: zum Beispiel sieht die Schule heute ganz anders aus. Der Lernprozess läuft an Lerninseln individualisiert ab, die Lehrperson betreut Individuen oder Kleingruppen – die Klasse als Lerneinheit gibt es nicht mehr. Zum Glück.

Gemäss Programm und Tagesablauf mussten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gleichermaßen „getaktet“ ab 08.30 am Tagungsort einfinden, um dann, alle zur gleichen Zeit und im gleichen Raum, nacheinander zwei Vorträge zu hören. Wenigstens die anschliessend stattfindenden Demos und Ateliers eröffneten Differenzierungsmöglichkeiten. Ein solch starrer Tagungsablauf mit fixen Zeiten befremdet mich. Die Tagungsevaluation macht mir jedoch bewusst, dass die damaligen Teilnehmenden auf Anderes Wert legten: die Mittagspause, die Begegnung mit anderen und der informelle Austausch fanden grossen Anklang.

In der Schachtel befinden sich zudem zwei Kurzberichte von Mitwirkenden, die den Blick auf damals aktuelle Entwicklungen richten: einerseits die Problematik der Informationsflut und der Suchsystematik, andererseits die Chancen, die neue Medienträger für den Sprachenunterricht boten. Die Texte seien den heutigen Lesenden nicht vorenthalten: siehe Anhang.

Die Liste der Teilnehmenden finde ich besonders eindrücklich – solch grosse Veranstaltungen (damals unter dem Begriff „formalisierte Weiterbildung“ bekannt) gibt es heute praktisch nicht mehr, Blended Learning und Webinars haben sich durchgesetzt. 114 Teilnehmende waren da, die Verteilung über die Sprachregionen war repräsentativ. Mit 46% der Teilnehmenden aus der Berufsbildung, 35% aus den Gymnasien (oder Fachmittelschulen?), und 18% von anderen Schulstufen (Volksschule bzw. Pädagogische Hochschulen) ermöglichte die Tagung vielfältige Begegnungen über den individuellen Unterrichtskontext hinaus. Ob wir diese Art von Präsenzveranstaltung wieder aufleben lassen sollten? Heutzutage hätten solche persönliche Begegnungen einen einmaligen Charakter.

Die Tagungsevaluation zeigt eine ausserordentlich hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden, sowohl inhaltlich als auch organisatorisch. Die Rückmeldungen geben auch interessante Hinweise auf die sehr unterschiedlichen Vorkenntnisse der Teilnehmenden: „ich kenne mich auf dem Gebiet schon sehr gut aus“, „j'utilise les médias depuis longtemps“ einerseits, „zu viel technisches Wissen wird vorausgesetzt“ und „mir fehlte die praktische Anwendung unter Begleitung“ andererseits. Die damalige Aussage, dass digital immigrants (damit waren ältere Personen gemeint) weniger technikaffin gewesen seien, muss korrigiert werden: denn rund 70%

der Teilnehmenden waren über 40 Jahre alt und brachten einige Vorkenntnisse mit. Siehe da, in der Tagungsdokumentation findet sich ein passendes Zitat von einem gewissen Prof. Dr. Frank Kruse: „Das Alter spielt keine primäre Rolle“ bei der Nutzung neuer Medien. Entscheidend sei eher, ob jemand das Internet als Lebensraum oder als Werkzeug nutze.

Welches Thema wohl in der 5. Sprachentagung aufgegriffen wurde? Die Teilnehmenden haben einige Vorschläge gemacht: „préparation et évaluation d'examens oraux“, „Mehrsprachigkeit im eigenen Land nutzen“, „Harmos und Sek II“, „enseignement de la littérature“ und vieles mehr. Mein Lieblingsfund in dieser Schachtel ist eine hübsche Handglocke. Sie wurde bestimmt geläutet, um das Ende der Pausen zu markieren. Ihr Klang erweckt vergangene Zeiten zu neuem Leben...

Der Schlussbericht und weitere Unterlagen (in deutscher und französischer Fassung) können heruntergeladen werden unter:

www.wbz-cps.ch > Dienstleistungen > Dokumente

Renata Leimer

Vizedirektorin der WBZ CPS und zusammen mit Kathrin Jonas Lambert, Projektverantwortliche Sprachen des EHB/IFFP/IUFFP Tagungsorganisatorin, beschäftigt sich u.a. mit folgenden Themen: Unterstützungsangebote für Schulen und Lehrpersonen im Bereich Fremdsprachen, Immersionsunterricht, Fachmittelschulen, Studien- und Laufbahnwahl.

Anhang 1: Die Informationen werden mich finden

Andy Schär

Für ein Referat, einen Bericht oder einen Sachtext bietet das Internet jederzeit einen Überfluss an Informationen. Ohne Suchsystematik sind die Schülerinnen und Schüler verloren. Auf der anderen Seite tauchen unerwartete Informationen auf, die für den Lernprozess sehr wertvoll sein können. Lernende wie Lehrende sind gefordert.

In einer Minute werden über 2 Millionen Suchen bei Google gestartet – in einer Minute werden 30 Stunden neues Videomaterial auf YouTube hochgeladen (Quelle: Intel). Nicht die schiere Menge allein ist interessant, sondern die Absicht der Suchenden. Bei Google, dazu gehört auch Youtube, möchten sie relevante Information erhalten. Auf Knopfdruck erhalten sie hingegen eine unübersichtliche Informationsmenge.

Schwierig wird es, die passende Information in der Menge zu finden. Ungefragt kommen unerwartete Informationen hinzu. Die Suchenden erhalten zudem oberhalb der eigentlichen Suchresultate Werbelinks oder als Informationen getarnte Werbeinhalte. Das kann lästig oder hilfreich sein. Sucht jemand einen Anbieter zu einem Suchbegriff, so eröffnet die angezeigte Werbung eine Kontaktmöglichkeit. Gleichzeitig lenkt sie von den Suchresultaten ab. Sind Informationen in einer Fremdsprache erhältlich, müssen Übersetzungstools aufgerufen und mit dem eigenen Sprachverständnis kombiniert werden.

Wie könnte das Suchen und Finden besser gesteuert werden? Im schulischen Bereich kommen sehr häufig Google und Wikipedia zum Einsatz. Die Nutzung von Metasuchmaschinen kann eine grosse Hilfe sein. Diese suchen gleichzeitig mehrere Suchmaschinen ab. So bietet beispielsweise etools.ch strukturierte Resultate nach Suchmaschinen, Themen und Domains (z.B. .com oder .ch) an.

Das beliebte Nachschlagewerk Wikipedia kommt ohne die Werbeinhalte aus, ist aber keine Suchmaschine. Um die Resultate besser auf ihre Zuverlässigkeit hin einzuschätzen, entwickelte das Medieninstitut der PH Bern für die deutschsprachige Version von Wikipedia die sehr nützliche Suchmaske wikibu.ch.

Sind die Informationen gesammelt, so müssen diese in den entsprechenden Kontext gesetzt werden. Bis zu diesem Zeitpunkt haben die Schülerinnen und Schüler bereits wertvolle Denk- und Lernarbeit hinter sich. Sie legten sich eine Suchstrategie zurecht, mussten die „Fundsachen“ lesen, bewerten und kontextualisieren. Da häufig auch überraschende Suchergebnisse auftauchen, kann die Arbeit eine andere Richtung nehmen. Die unerwarteten Informationen werden so zur Goldgrube für neue Ideen und Einsichten. Die gezielt oder im Verlauf zufällig erhaltenen Informationen müssen letztlich rearrangiert werden, um einen neuen Text, eine Präsentation oder einen Vortrag zu gestalten.

Müssen die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler wissenschaftlichen Kriterien genügen, wie sie von Studierenden verlangt werden?

Hohe Erwartungen bergen Risiken. Beispielsweise ist die Verführung gross, mit wenig Aufwand zu „guten“ Arbeiten zu gelangen: Durch Kopieren und Einsetzen landen die aufgefundenen Informationen in Arbeiten und sind nach etwas Bearbeitung nur mit grossem Aufwand als Plagiate erkennbar. Die Plagiatsvorwürfe der letzten Zeit zeigen auf, dass die Tarnung fremder Inhalte als eigene Gedanken weit verbreitet ist. Schülerinnen und Schüler müssen an wissenschaftliches oder zumindest korrektes Arbeiten altersgemäss herangeführt werden. Das korrekte Zitieren, die Quellenangabe und die Interpretierung wollen gelernt sein.

Anderen Schülerinnen und Schülern fertige Arbeiten im schulischen Kontext, beispielsweise innerhalb der Klasse oder einer Partnerklasse einer anderen Schule zugänglich zu machen, eröffnet zusätzliche didaktische Möglichkeiten. Die Nutzung eines schulischen Blogs oder sozialen Netzwerks bietet die Chance, Arbeiten mit anderen Schulen zu teilen, Feedbacks und Kommentare einzuholen. Schülerinnen, Schüler kennen den Austausch über soziale Netzwerke aus ihrem privaten Bereich. Warum wird sie selten schulisch genutzt? Netzwerke erlauben auch Lehrpersonen, sich über das Netz auszutauschen, Klassenpartnerschaften zu bilden und ihre Arbeit mit anderen Lehrpersonen zu teilen.

Technische Entwicklungen erleichtern den Austausch. Die Gerätetypen haben sich vervielfacht. Waren vor wenigen Jahren noch Desktop-Computer und Laptop der Standard, sind heute Tablets und Smartphones dazugekommen. Laut der JAMES-Studie 2012 gaben 76% der befragten Jugendlichen an, über ein eigenes Smartphone zu verfügen. Diese sind zum zentralen Kommunikations- und Austauschmittel Jugendlicher geworden. Schulen sind gefordert, eine produktive Nutzung der persönlichen Geräte

im Unterricht in Betracht zu ziehen. Die anforderungsreiche Selektion der Informationen aus dem Netz, das Umsetzen in eine Arbeit und die technische Entwicklung sprechen dafür, Resultate zu teilen und über Arbeiten zu kommunizieren, sowohl während des Rechercheprozesses, des Verfassens einer Arbeit als auch im Rahmen der Präsentation der Resultate. Quasi beiläufig wird die Medienkompetenz gefördert: mit Medien lernen, produzieren, präsentieren und eigenes Verhalten reflektieren.

Andy Schär

leitete an der Pädagogischen Hochschule FHNW die Beratungsstelle für digitale Medien in Schule und Unterricht „imediast“. In dieser Funktion unterstützte er Lehrpersonen, Schulteams und Behörden in der Entwicklung und Umsetzung von ICT-Konzepten. Zudem unterrichtete Medienbildung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Seit Anfang Jahr ist er selbständiger Berater.

Was geschieht im Internet in einer Minute?

<http://www.intel.de/content/www/de/de/communications/internet-minute-infographic.html>

Ergebnisbericht zur JAMES-Studie 2012

Prof. Dr. Daniel Süss, Gregor Waller MSc Forschungsschwerpunkt Psychosoziale Entwicklung und Medien

Autoren: Willemse Isabel, Waller Gregor, Süss Daniel, Genner Sarah, Huber Anna-Lena

2. Innovationsprojekt „iPad-Klasse“

Carlos Fernandez

Juni 2011, Wirtschaftsschule KV Baden: Die Idee war, dass das iPad durchgehend in allen Fachbereichen zum Einsatz kommt, wobei auch die Lehrmittel soweit als möglich in elektronischer Form genutzt werden. Das Projekt wurde von Anfang an durch eine externe Fachstelle, das Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Zürich, wissenschaftlich begleitet. Die Idee und das Ziel des Projekts beruhen auf der empirischen Erkenntnis, dass der Einsatz von elektronischen Hilfsmitteln auch zu einer Veränderung der Lernkultur führt. Gemäss der Untersuchung von R. Schulz-Zahnder aus dem Jahr 2005 zeigt die Befundlage eine Veränderung der Lernkultur dahingehend, dass Schülerinnen und Schüler stärker eigenaktiv tätig sind, oftmals vermehrt kooperativ lernen und Lehrpersonen mehr individuell beraten und unterstützen. Wir waren uns bewusst, dass gemäss den Resultaten aus internationalen Studien lehrergesteuerter Unterricht gleichwohl weiterhin ein fester Bestandteil bleibt und von Schülerinnen und Schülern, insbesondere von leistungsschwächeren, auch nachgefragt wird. Mit Nachdruck bleibt zu betonen, dass eine häufige Nutzung des Computers im Unterricht für sich genommen noch kein Indikator für eine qualitative Verbesserung des Unterrichts ist.

Im April 2012 schlossen die beiden Dozenten für Mediendidaktik ihren Zwischenbericht zum ersten Teil der Projektphase I ab. Die Datenerhebung, auf denen die nachfolgenden Schlussfolgerungen beruhen, sind mittels verschiedener Verfahren erhoben worden. Ratingkonferenzen, online-Foren, Beobachtungen, Interviews und online-Befragungen bilden das Fundament für die nachfolgenden Aussagen. Die Resultate der Untersuchung wei-

sen u. a. in folgenden Bereichen auf einen positiven Nutzen des iPad-Projekts hin:

- Die Mitarbeit erhöht bei den Berufslernenden und Lehrpersonen die eigene Medienkompetenz.
- Die Verwendung des iPads führt zu einer Bereicherung des Unterrichts. Dabei zeigt der positive Einfluss je nach Klasse und Lehrperson starke Unterschiede.
- Die spezifische Gestaltung des iPads erlaubt dank des schnellen Aufstartens ein rasches Nachschlagen von Information unmittelbar aus einem gegebenen Lernkontext heraus.
- Die beteiligten Lehrpersonen erhalten neue Impulse für den eigenen Unterricht, was häufig mit einer sich verändernden Unterrichtsgestaltung einhergeht.

Im Fremdsprachenunterricht bedeutet die Tatsache, dass die Berufslernenden mit dem iPad ausgerüstet sind, ein zentrales Speichermedium, welches

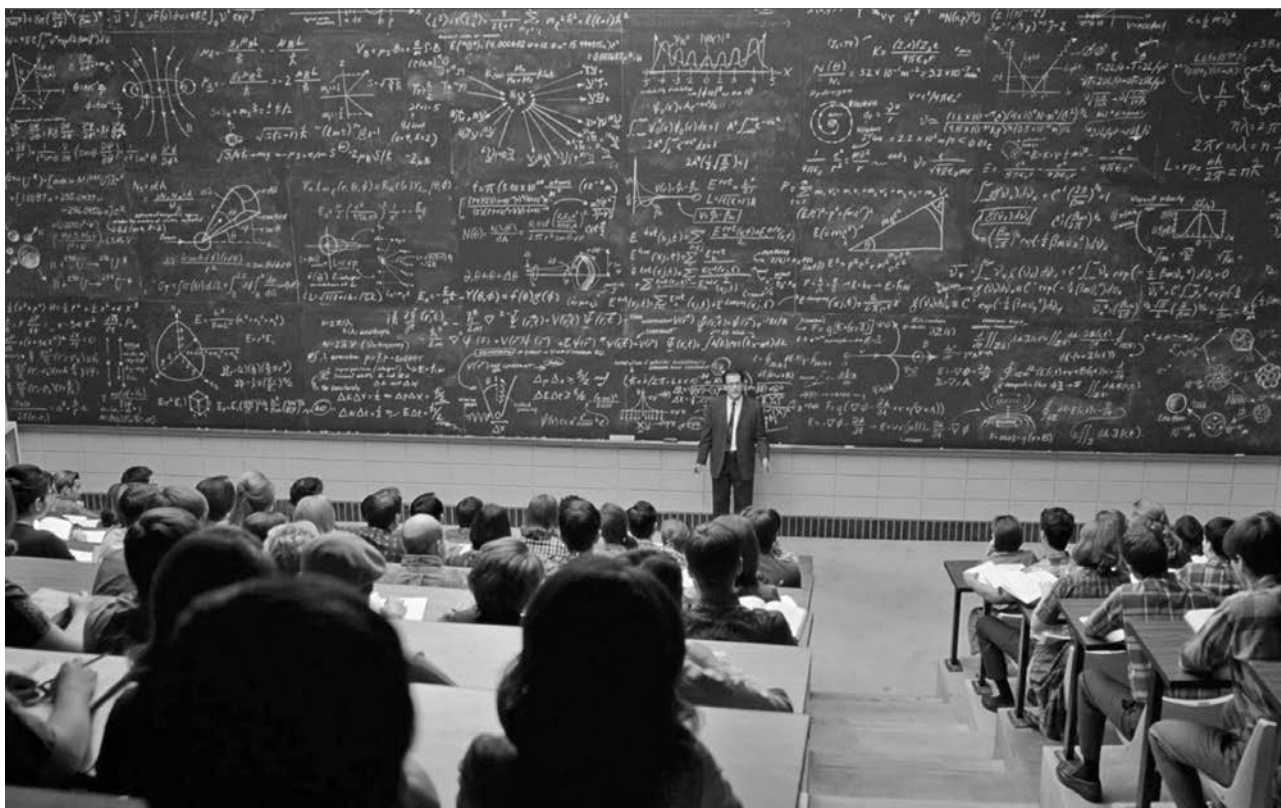
jegliche Unterlagen zentral ablegt, aber auch die Möglichkeit, innerhalb von kürzester Zeit jegliche Informationen abzurufen. Dazu gehören eigene Notizen über das App „Goodreader“, erlernte Wörter über Quizlet oder unbekannte Wörter über Leo.org. Die Möglichkeiten sind schier grenzenlos. Das iPad dient aber auch als direktes Instrument im Unterricht beim Präsentieren (über Beamer) eigener Arbeiten, Projekte oder simpler Mindmaps. Nicht zuletzt haben wir dieses Device auch als Telefonverbindung einsetzen können beim Einüben gewisser Telefongespräche und –floskeln. Die digitalen Lernarrangements erfahren einen noch grösseren Erfolg, wenn all dem eine Lernplattform zugrunde liegt. Am Zentrum Bildung Wirtschaftsschule KV Baden arbeiten wir mit Moodle, einer Software, die uns erlaubt, Unterlagen, Lehrmittel oder sonstige aufbereitete Wissensinhalte den Berufslernenden zentral zur Verfügung zu stellen. Die Berufslernenden ihrerseits können sich unterei-

inander austauschen, Inhalte abholen oder deponieren und – nicht zuletzt – Prüfungen ablegen.

Wenn man von einer Kehrseite der Medaille sprechen darf, dann muss man erwähnen, dass diese Art des Unterrichts seitens der involvierten Lehrpersonen eine erhöhte Medienkompetenz erfordert. Die Lehrperson muss den Mitspieler „iPad“ im Unterricht akzeptieren inklusive Ablenkungspotential (v.a. zu Beginn). In Situationen, die dies erfordern, muss die Lehrperson sich auch vermehrt der Kontrolle widmen, z.B. bei Prüfungen, da das Internet ein ständiger Begleiter des Blended Learnings ist.

Carlos Fernandez

ist Fachlehrer für Französisch und Spanisch am Zentrum Bildung Wirtschaftsschule KV Baden.



C'è anche chi preferisce la lavagna...

Tre poesie di Arjan Kallço

Arjan Kallço | Korça, Albania

Arjan Kallço è nato a Korça (Albania) nel 1967. Nel 1990 si è laureato alla Facoltà di Storia e Filologia dell'Università di Tirana. È stato per tre volte borsista del MAE a Perugia dove ha fatto ricerche e studi vari sulla lingua e la letteratura italiana e ha partecipato ad alcuni convegni. I suoi saggi sono stati pubblicati su giornali e riviste di vari paesi.

La sua passione è rappresentata dalla poesia, dalla prosa, dal giornalismo e dalla traduzione. Ha tradotto e pubblicato *Proverbi della lingua italiana*, *Poesie italiane sull'amore*, *Racconti di scrittori italiani degli anni '80*, *La novella di Italo Svevo*, *il Buon vecchio e la bella fanciulla*. Da segnalare, infine, i due volumi di poesie *La tua immensità mi ubriaca*, che raccoglie poesie scritte durante i soggiorni in Grecia, e il libro di poesie scritte in Italia, *Immagini di vita sussurrate*. Da tempo collabora con la poetessa italiana Gabriella Gruber facendo partecipare gli studenti ai concorsi internazionali di poesia.

Tentazione

Un pezzo di foglio attaccato
sul muro
ha risvegliato in me il desiderio
da giorni addormentato,
come la pietra gettata
sull'acqua assopita
fa partire le onde per un ennesimo
viaggio, e la nostalgia
delicatamente vi s'è adagiata sopra.
Correvano le onde sulle creste
e con esse la nostalgia correva,
correva la penna nella mia mano
perché sulla carta altri versi
scrivere potesse.
Perché stupirsi ormai?
Senza tentazioni
questo mondo non esisterebbe.



Estampe du *Poète et la Muse*, Jean-Baptiste-Camille Corot, 1871.



Estampe du *Rêveur sous les grands arbres*, Jean-Baptiste-Camille Corot, 1874.

Chi t'ha vista

Chi t'ha vista
non potrà mai dimenticarti.
Chi t'ha conosciuta
non potrà mai abbandonarti.
Adesso mi accorgo.
Adesso comprendo.
Ormai son lontano.
Ci dividono mari, terre,
strade, chilometri.
Tu sei sempre là muta.
I messaggi non parlano più,
la mente non pensa più,
il cuore non batte più.

La tua immensità m'ubriaca

Eh, chissà quante volte
sulle tue strade infinite
mi sono ubriacato dell'immenso.
Camminando camminando
esse più di me
verso la fine che
non s'intravedeva mai
correvano.
Una corsa irrefrenabile
contro il tempo.
Così sono fatti i poeti:
c'è chi si illumina,
mentre io mi ubriaco
mi ubriaco di te, della tua immensità
e faccio follie.
Canto, ballo fino all'alba
e scrivo tante poesie.
Qualche pausa obbligatoria alle fermate
e le colombe bianche
portatrici di immagini storiche
mi davano pace,
mi colmavano l'anima.
Meglio che le fermate non
finiscano mai,
la fine è prigionia
l'immenso è libertà.

Réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage du lexique au niveau C1/C2 du CECR

Philippe Cuenat | Basel

Der Wortschatzerwerb auf den Niveaus C1 und C2 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* stellt Lernende und Lehrende vor zahlreiche Probleme. Das grösste ist zweifellos die Schwierigkeit der Eingrenzung des Wortschatzes: Welcher Umgang empfiehlt sich mit einem Objekt, dessen Grenzen sich mit wachsender Kompetenz immer mehr verwischen, so dass die meisten Referenzwerke diese Frage lieber überhaupt nicht angehen mögen? Die Lehrpersonen können sich auf die vermutete Selbstständigkeit „erfahrener“ Lernender berufen, um dieses Manko zu kompensieren. Doch welche Form soll die Begleitung des autonomen Lernprozesses in diesem Kontext annehmen? Soll man sich zum Ziel setzen, gegen alte Praktiken wie jene des Auswendig Lernens von Listen anzukämpfen? Kann man auf die Hilfe von Lehrwerken für die L1 zählen? Erlaubt es die gezielte Bewusstmachung mehrsprachiger und interkultureller Ressourcen, diesen Lernprozess zu systematisieren? Der vorliegende Beitrag gibt natürlich keine abschliessenden Antworten auf diese Fragen, steuert aber einige konkrete Vorschläge bei. Er ruft in Erinnerung, dass an der Realität gründlich vorbeizieht, wer, einer reinen Logik steigender Anforderungen folgend, die Grenzen des Lernens – auch auf den C1/C2-Niveaus – nicht aufzeigt.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylo니아.ch >

Thematisches Archiv > Themen 10 und 21

Existe-t-il un lexique de niveau C1-C2? La question ainsi posée peut paraître un peu saugrenue ou au mieux paradoxale. La poser revient en fait à dire qu'entre l'espace d'où elle s'énonce – le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR) – et les applications qu'on en tire, il existe, sinon une rupture, tout au moins un problème qui mérite d'être abordé, ne serait-ce que pour les conséquences qu'il a sur l'enseignement et l'apprentissage du lexique à ce niveau de compétence. Les réflexions qui suivent sont celles d'un enseignant de FLE confronté à ce problème via les pratiques et les interrogations de ses élèves.

La perspective du CECR

Comme on le sait, le CECR est un descriptif qui permet d'opérer des choix didactiques ou tech-

niques. Ainsi, du point de vue du lexique, les descripteurs, correspondant à chacun des six niveaux postulés par le CECR, précisent la nature des savoirs et des savoir-faire requis à chaque niveau et proposent des stratégies pour les développer. Or ces descripteurs ont clairement dans l'esprit de leurs rédacteurs une valeur contractuelle:

«Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas – la quantité de vocabulaire que l'apprenant aura besoin de maîtriser ou qu'il devra maîtriser ou dont il devra être outillé (par exemple, le nombre de mots et d'expressions); – l'étendue de vocabulaire que l'apprenant aura besoin de maîtriser ou qu'il devra maîtriser ou dont il devra être outillé (par exemple, les thèmes, domaines, etc., couverts); – le type de contrôle du vocabulaire que l'apprenant aura besoin d'exercer ou qu'il devra exercer; – s'il y a lieu, la distinction entre l'apprentissage pour la reconnaissance et la compréhension et celui pour la mémorisation et la production; – l'usage de techniques d'induction; la façon dont elles sont mises en œuvre.»

(CECR, 2000: 6.4.7.2)

Concrètement, la palette d'options offertes aux utilisateurs du CECR s'avère très large – de la plus dirigiste (choix de mots liés à des domaines thématiques nécessaires à la réalisation de tâches communicatives sélectionnées pour leur caractère significatif, exemplaire) à la plus autonome (enrichissement non planifié et quasi «organique» des compétences lexicales de l'apprenant confronté au fil de ses expériences aux besoins qu'il rencontre). Mais quelle que soit l'option choisie, il sera difficile à l'utilisateur du CECR d'échapper à l'impératif contractuel placé, répétons-le, au cœur du dispositif:

«Les concepteurs d'examens et de matériel pédagogique sont tenus de choisir le vocabulaire qu'ils y feront entrer. Les concepteurs de programmes et de

référentiels ne sont pas obligés de le faire mais peuvent souhaiter donner des lignes directrices dans l'intérêt de la transparence et de la cohérence des instructions officielles.» (CECR, 2000: 6.4.7.3)

Pour les guider, les concepteurs d'examens, de matériel pédagogique, de programmes ou de référentiels peuvent compter sur les descripteurs qui sont associés à chaque compétence/savoir-faire. Lorsque la compétence est bien circonscrite, l'interprétation des descripteurs apparaît relativement simple. Ainsi en va-t-il de la «compensation», qui décrit des compétences stratégiques destinées à suppléer des lacunes lexicales dans la communication, stratégies dont l'échelonnement en niveaux apparaît bien différenciée (cf. CECR, 2000: p. 54)

En revanche, la dimension de la compétence lexicale la plus cruciale, l'étendue du lexique, se révèle du point de vue de ses descripteurs d'un maniement nettement plus complexe, comme le montre ce qui est dit de C2:

«Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.» (CECR, 2000: p. 88)

Que représentent en effet une «bonne gamme de vocabulaire» (B2), une «bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières» (C1) ou encore une «bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes» (C2) ? Et quelle attitude adoptent les auteurs de référentiels et/ou les concepteurs de matériel pédagogique placés devant l'obligation d'interpréter les descripteurs du CECR, de circonscrire leur contenu?

Quel rôle pour les référentiels?

Face à cette tâche, le *Référentiel de programmes pour l'Alliance française élaboré à partir du Cadre européen commun* (Chauvet et al., 2008) donne lieu à une expérience troublante. Au niveau A2, par exemple, les descripteurs du CECR – «*transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers [...] besoins communicatifs élémentaires*» – proposent une approche interprétative consistant à énumérer une série de domaines et de situations de communication. Du point de vue de la «compréhension écrite», on obtient alors:

«Lexique: Les lieux: le café, le restaurant, les commerces, la banque, le bureau de poste, l'hôtel, la rue... Les loisirs: le sport, les sorties, les spectacles, les voyages. Les moyens de transport: le métro, le bus, le train, le taxi... La vie quotidienne: le travail, les achats, les activités quotidiennes, les objets du quotidien. Les actions de la vie quotidienne. Les aliments, les repas, la cuisine.» (Chauvet et al., 2008: 50)

Au niveau C1, rien de tel; le référentiel se borne à l'expression «domaine spécialisé» comme si elle était la clé de l'apprentissage lexical – clé à laquelle viennent s'articuler les quelques traits concrets avancés par les descripteurs. Du point de vue de l'«expression écrite», il retient ainsi la mention «enrichissement lexical: nuances de la langue»; de celui de la «compréhension orale», «les expressions idiomatiques, les registres de langue, l'argot, le verlan, le parler des jeunes, du vocabulaire spécialisé». Autant d'indications qui prêtent elles-mêmes à des interprétations sans fin par rapport à la tâche fixée par le CECR concernant les limites quantitatives du vocabulaire à transmettre aux apprenants

et les problèmes que pose sa maîtrise: qu'est-ce précisément qu'une «expression idiomatique» et lesquelles choisir? Comment traiter dans un cadre pédagogique de la volatilité du «parler jeune» ou d'un sociolecte tel que le verlan dont la créativité est tout aussi instable? Faut-il aboutir à une recension du «vocabulaire spécialisé abstrait et complexe»? Et, une fois cette recension établie, peut-on se satisfaire de la présentation d'un nombre limité d'unités lexicales dont le statut apparaît aussi pittoresque qu'exemplaire? Un autre référentiel, *Profile deutsch*, propose indirectement la meilleure réponse à ce genre de questions:

«Die Festlegung eines niveauspezifischen Wortschatzes auf den Niveau C1 und C2 ist aus unserer Sicht unmöglich. Je nach Interessen- und Fachgebiet, Partner, Situation und Thema oder je nach Szenario und kommunikativer Aufgabe sollte man Unterschiedliches verstehen und aktivieren können. Eine Beschreibung der sprachlichen Mittel in Form z.B. von thematischen Wortlisten, die für ein bestimmtes Niveau mehr oder weniger verbindlich ist, ist unserer Meinung nach vor allem für die elementare Sprachverwendung (A-Niveaus) und schon in geringerem Masse für die selbständige Sprachverwendung (B-Niveaus) möglich. Die Kompetenzen in den C-Niveaus nähern sich muttersprachlichen Kompetenzen an. Je nach Schätzung verfügt ein gebildeter Erwachsener in seiner Muttersprache über einen Wortschatz von 15 000 bis 25 000 Wörtern. Eine Zusammenstellung für Sprachbenutzer/innen auf den C-Niveaus zu erstellen, ergibt auch aus quantitativen Überlegungen keinen Sinn.» (Glabionat et al., 2005: 78)

S'il faut en croire *Profile deutsch*, il n'y aurait donc pas de sens à décrire les compétences propres au niveau C du moment qu'elles tendent à se rapprocher de celles d'un locuteur natif. Fin de l'enquête... Sauf que cette solution ne correspond que médiocrement aux attentes des apprenants qui parviennent au niveau C dans un contexte scolaire, et moins encore aux pratiques qu'ils mettent en œuvre pour suppléer aux lacunes de la théorie.

Réflexions sur une clôture

L'impression de dénuement ou de précarité qui se dégage des référentiels n'est peut-être qu'illusoire dans la mesure où l'apprenant qui a atteint

le niveau C le doit avant tout au développement de sa capacité d'autonomie. C'est sur la reconnaissance par l'enseignant de cette autonomie – donc sur le mélange dynamique d'autoguidage et d'hétéroguidage (Cuq & Gruca, 2005: p. 123) – que la réflexion pédagogique devrait alors se fonder. Il n'en reste pas moins que même dans le cadre d'une prise d'autonomie, la question des limites concrètes de l'apprentissage ne cesse de se poser – et de manière particulièrement aiguë lorsqu'il s'agit du lexique.

Jean-François de Pietro en fait la démonstration dans un article où il relève la pauvreté de l'apprentissage fondé sur des listes de mots (de Pietro, 2008: p. 17-22). Mais quelles que soient les méthodes envisagées et la nécessaire insistance mise sur l'apprentissage en contexte, le même constat semble s'imposer: partout où la réflexion méthodologique marque une pause, la pratique des listes, donc l'idée de la clôture matérielle de l'apprentissage réapparaît. Pour de Pietro, il existe une voie de salut: entre «les listes de mots à apprendre hors de tout contexte» et «l'aléatoire complet», il faut arriver à distinguer entre des mots à connaître «activement et passivement, sémantiquement et syntaxiquement, oralement et graphiquement, dans de nombreux contextes» et d'autres qui ne requerraient pas une telle maîtrise. Mais cette distinction exige que «les enseignants disposent eux de listes solidement constituées qui fournissent ces informations» (de Pietro, 2008: p. 20). A la pratique sauvage des listes par l'apprenant vient se substituer ici une pratique des listes raisonnée par l'enseignant, pratique raisonnée qui n'est pas sans rappeler l'impératif que le CECR lance aux concepteurs de matériel didactique de cerner le réservoir lexical qui doit servir de base de travail.

Paul Bogaards, de son côté, s'élevant avec autant de véhémence contre les listes de vocabulaire, préconise que l'apprentissage du lexique se fasse en contexte, notamment par le biais de la lecture. Ainsi, Bogaards remarque que

«si les mots sont rencontrés dans un contexte naturel, ils ont plus de chance d'être appris comme des items communicatifs intégrés. Les mots appris hors contexte atteindront beaucoup plus difficilement un certain statut communicatif. En outre, lorsque 45 nouveaux mots sont appris pendant une séance de lecture de deux heures, plusieurs milliers d'autres auront été rencontrés et seront un peu mieux connus, si bien que, après tout, le gain total dans la connaissance du vocabulaire sera bien plus large et dépassera peut-être celui des 35 mots isolés appris en une heure.» (Bogaards, 1994: p. 188)

Cette dernière remarque a le mérite en effet de rappeler que si l'apprentissage en contexte présente un indéniable avantage cognitif et qualitatif – le critère de la motivation et donc du plaisir éprouvé jouant bien sûr un rôle décisif dans l'apprentissage –, en termes de durée, en revanche, l'apprentissage hors contexte, à partir de listes, se révélerait plus économique et efficace. Ce que Bogaards contribue à faire ressurgir ici, c'est donc une autre forme de clôture à laquelle tous les acteurs de la relation pédagogique sont sensibles dès lors qu'ils se retrouvent dans une situation concrète: le temps à disposition.

Qu'on discute de listes ou de temps disponible, il semble que la question de l'apprentissage du lexique vive et se nourrisse du fantasme de l'ensemble clos. Et ajouter à cette réflexion les catégories de programme, de niveau, d'objectifs et des sous-objectifs, de tâches, d'évaluation ou de diplômes ne fait peut-être que renforcer cette sensation que la clôture joue un rôle essentiel dans l'enseignement et que même l'autonomie – exigence pédagogique et signe de réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère – fait sans cesse appel à elle pour se définir: de combien d'autonomie ai-je besoin et de quelle sorte pour atteindre quel objectif ou accomplir quelle tâche? Autrement dit, quel investissement dois-je consentir pour faire quoi, tel serait l'impératif que semble imposer l'apprenant à tout enseignant.

Des pistes?

Pour lancer la réflexion, je me bornerai à évoquer quatre pistes.

1. Travailler avec des manuels destinés à des locuteurs natifs

Une solution ne serait-elle pas de revenir à la réflexion de *Profil deutsch*, selon laquelle les compétences d'un apprenant au niveau C se rapprocheraient de celles d'un locuteur natif cultivé? Concrètement, quel avantage un apprenant de L2 peut-il retirer de se voir comparé à un locuteur natif? Peut-être est-il possible de répondre à cette question en déplaçant un peu la perspective. En d'autres termes, quel profit un apprenant de L2 peut-il retirer de l'étude de manuels de lexique adressés à un public de L1?

Prenons pour exemple le *Vocabulaire français* de Paul Thiry qui en est à sa quinzième édition. Articulés «en trois champs: la formation des mots, leur choix (sens littéral et figuré) et leur agencement» (Thiry, 2000: p. 9), ses exercices ne dépareraient pas dans une méthode de FLE destinée au plus haut niveau. Tout l'appareil d'un apprentissage en contexte y est représenté: travail des relations logiques (homonymes, synonymes, antonymes, paronymes), entraînement par collocations, phrases à trous, exercices d'appariement, recherche dans le dictionnaire, déchiffrement de textes, reformulation dirigée ou non, jeux collectifs, illustrations à légender, élimination des verbes passe-partout (*Ibid.*)... Rien n'est épargné pour garantir dans le cadre d'un manuel traditionnel l'apprentissage en contexte. Le problème, cependant, est que l'ouvrage pêche par ce qui est en fait le fondement – le recensement des unités lexicales sélectionnées – où l'*aggiornamento* semble loin d'avoir été aussi poussé que celui consenti aux activités pédagogiques. Est-il utile en effet dans un manuel «destiné aux classes du cycle supérieur de l'enseignement secondaire, à l'enseignement supérieur et universitaire, ainsi qu'à tout usager curieux de sa langue» de

Qu'on discute de listes ou de temps disponible, il semble que la question de l'apprentissage du lexique vive et se nourrisse du fantasme de l'ensemble clos.

proposer des mots comme *neuvaine* (p. 39), *carpillon* (p. 37), *mellifère* (p. 44), *Rufflette* et *Solex* (p. 52), *cacatois* (p. 103), *tutoriel* (p. 104) et *progiciel* (p. 106) ou des expressions comme *renvoyer d'Hérode à Pilate* (p. 173)? On laissera le soin aux spécialistes de la LI d'y réfléchir. Pour ce qui est de l'apprentissage du FLE, la réponse paraît évidente.

2. Systématiser l'apprentissage en recourant aux mécanismes de base de la langue ainsi qu'à son fonds historique

Si l'ouvrage de Thiry apparaît à bien des égards désuet, il n'en propose pas moins des pistes qui permettent de rationaliser l'apprentissage du lexique. Après un bref condensé de l'histoire du français à travers ses différentes strates (fonds latins, grecs, germaniques, emprunts à l'italien, à l'anglais, à l'arabe, etc.), qui est probablement un des plus grands services qu'on puisse offrir à une approche interculturelle et plurilingue, une section complète est consacrée à la dérivation (racines grecques et latines courantes, préfixes et suffixes). Au niveau C1-C2, une telle approche permet de comprendre dans des conditions idéales la structure même du lexique francophone et la nature de ses relations aux autres langues occidentales; elle permet aussi de développer des stratégies adaptées à des exigences élevées tant pour la production que pour la réception. Ces stratégies, pour autant qu'on puisse les considérer comme telles, demanderaient évidemment à être hiérarchisées: selon les apprenants, la dérivation, pour ne penser qu'à elle, peut relever, selon la taxonomie de Schmitt, d'une stratégie de «découverte» – lorsque l'apprenant assimile le système de la langue et qu'il en tire des inférences – ou de «consolidation» si, déjà familiarisé avec le principe de la dérivation et ses composants, il peut établir des connexions (cf. Schmitt, 1997: p. 207s.). Cette démarche gagne d'ailleurs à être approfondie par une exploitation systématique des ressources interlinguistiques comme celle que préconise EuroComRom avec ses

bases de données sur les «internationalismes», le «vocabulaire panroman», les «préfixes gréco-latins» (www.eurocomrom.de). Pouvoir montrer à l'apprenant qu'entre les langues romanes existent des régularités, comme dans la formation de l'adverbe en *-ment*, permet de le sensibiliser à une catégorie morphosyntaxique qui pour un germanophone ou un anglophone reste souvent épineuse jusqu'au plus haut niveau. De même, sa liste de vocabulaire panroman (<http://www.eurocomrom.de/compact/kurs/panrom.htm>) peut être exploitée pour des exercices où la connaissance des préfixes, des suffixes et des racines est mise à contribution: muni d'un dictionnaire, l'apprenant peut être appelé à partir d'items italiens, espagnols ou portugais et à leur trouver des équivalents français (ou inversement). Autre suggestion d'Eurocom: utiliser sa base de données «vocabulaire international en allemand» (<http://www.eurocomrom.de/compact/kurs/dictint.htm>) comme support d'un exercice dont la finalité est de relever tous les «internationalismes» d'un article de presse.

3. Garder à l'esprit qu'un apprenant de niveau C2 n'est pas un locuteur natif

Autre trait important, Thiry consacre une douzaine de pages aux expressions idiomatiques. Considérées du point de vue de la compréhension orale comme une des spécificités du niveau C2, ces expressions font ici partie d'un ensemble plus massif où sont exercées les figures de style (métaphores et métonymies) ainsi que les «figures du lexique, de la syntaxe, du discours» (Thiry *et al.*, 2000: 169-202). Il n'en demeure pas moins que la prudence reste ici de mise: d'une part, parce que le champ de ces expressions est aussi vaste qu'indéfini et qu'une sélection, en dehors de données statistiques, risque d'abord de refléter les *a priori* de leurs auteurs; d'autre part, parce que

pour une part importante, ces expressions sont d'une grande volatilité et, d'autant plus dans le cadre d'un apprentissage du FLE, leur maniement s'avère donc délicat. Ainsi, s'il est certainement utile pour un apprenant de FLE de pouvoir décoder une expression comme *se mettre tout le monde à dos*, on peut douter de l'intérêt qu'il y a à s'attarder sur *livrer au bras séculier*. Et, dans cette perspective, il faut se demander si le temps investi pour s'approprier ces expressions idiomatiques ne vaut pas surtout pour la dimension ludique qu'il introduit dans l'apprentissage. En d'autres termes, si *livrer au bras séculier* présente de l'intérêt, c'est d'abord pour le travail de recherche et de discussion qu'il peut déclencher chez les apprenants qui vont devoir expliquer dans une langue qui n'est pas la leur une expression dont il n'est pas sûr qu'ils trouvent un équivalent dans leur propre langue.

4. Des listes, encore des listes

La dernière piste que je voudrais brièvement explorer ici est sûrement la plus délicate. Elle postule qu'il existe un lexique de niveau C1-C2, en l'occurrence une catégorie de vocabulaire, en général plutôt abstrait, dont la maîtrise ne figure pas dans les référentiels et les manuels pour B2 et dont l'apprentissage se révèle pourtant crucial si l'on veut par exemple accéder à la lecture fluide des médias contemporains. Je n'en donnerai évidemment que quelques exemples: *s'adonner à*, *s'avérer*, *pallier à*, *renchérir*, *susciter*, *balayage*, *cloisonnement*, *démenti*, *ébauche*, *faille*, *frénésie*, *exigu*, *démuni*, *indéniable*, *inexorable*, *récurrent*...

Il reste que si on a bien là la préfiguration de ce que pourrait être un lexique de niveau C1-C2 et qu'en obéissant à la proposition des concepteurs du CECR on tente d'en établir une liste, fût-elle forcément incomplète, il serait nécessaire de pouvoir le faire sur des bases scientifiques voire positivistes. La

réflexion est ici aussi simple que pressante: pour concevoir des activités autant que pour aider l'apprenant à construire son autonomie, mener à bien pour le niveau C le travail qui a été effectué sous la direction de Jean-Claude Beacco au niveau B2 s'avère indispensable (cf. Beacco *et al.*, 2004). Encore faut-il le faire avec une nette conscience des objectifs de l'apprentissage et de ses limites: on peut écrire comme Patrick Riba (2010: 13) que le locuteur C1 peut faire la différence entre les constructions en *-able* qui sont possibles et celles qui ne le sont pas (ex. *accusable, digérable*); on peut postuler qu'au niveau C2 le locuteur doit être capable de maîtriser «les synonymies absolues de doublets issus du grec ou du latin *ictère/hépatite*» de même que «les synonymies de doublets issus de l'évolution sur un même étymon de mots latins passés dans la langue vulgaire doublés d'apport classiques au XVIe siècle: *frêle/fragile, écouter/ausculter*, etc.» (*Ibid.*: p. 15); on peut également présupposer qu'«il comprend dans un bar des formules comme *le jambon beurre a renversé sa bière*, et possède probablement au niveau C2 une conscience métalinguistique qui lui permet tout au moins d'en pressentir la construction et probablement d'en produire un équivalent correct dans sa propre langue» (*Ibid.*: p. 16). Mais cela ne me paraît pas – humour mis à part – le meilleur chemin pour arriver à définir ce que pourrait être un lexique au niveau C. Car à toujours vouloir éviter les limites et à chercher du côté de l'apprenant une ultra-solution, on risque surtout de manquer du côté de l'enseignant la solution qui pourrait leur permettre, à tous deux, de se rencontrer.

Références

- Beacco, J.-C., Bouquet S. & Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*. Paris: Didier.
- Bogaards, P. (1994). *Le Vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Didier.

Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer (2000). Strasbourg: Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes.

Chauvet, A., Normand I. & Erlich, S. (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance française élaboré à partir du Cadre européen commun*. Paris: CLE-International.

Cuq, J.-P. & Gruca I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

de Pietro, J.-F. (2008). Dépasser les listes de mots pour s'intéresser... aux mots. *Babylonia*, 2008/4, 17-22.

EuroComRom (s.d.). *EuroComRom Kompaktkurs*. <http://www.eurocomrom.de/>

Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile Deutsch. Gemeinsameuropäischer Referenzrahmen: Lernbestimmungen, Kannbeschreibungen,*

Kommunikative Mittel. Berlin/München: Langenscheidt.

Riba, P. (2010). *La spécification pour le français des niveaux C1 et C2 du Cadre européen commun de référence pour les langues*. (disponible en anglais sous: http://www.academia.edu/1956050/A_short_Presentation_of_C1_and_C2_specification_in_French).

Schmitt, N. (1997). *Vocabulary Learning Strategies*. In: N. Schmitt & M. McCarthy, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thiry, P., Didier, J.-J., Moreau, P. & Seron, M. (2000). *Vocabulaire français. Trouver et choisir le mot juste: 550 exercices pour enrichir son vocabulaire et améliorer son style*. Bruxelles: Duculot.

Philippe Cuenat

enseigne le français langue étrangère à la Pädagogische Hochschule de la Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) au niveau Sekundarstufe I. Ses intérêts portent notamment sur l'apprentissage du lexique aux plus hauts niveaux de l'échelle du CECR.



Lehrplan 21: Eine Chance zur Einsicht und zu einem Neuanfang¹

Gianni Ghisla | Lugano

Mit diesem Beitrag leitet Babylonia die Diskussion zum Lehrplan 21 ein. In den nächsten Nummer werden wir spezifisch und umfassend auf Fragen des Sprach- und insbesondere des Fremdsprachenunterrichts eingehen.

1. Lehrplan 21: Ein imposantes Werk

Der im Jahre 2006 vom Volk bestimmte Verfassungsauftrag (Art. 62) zur Schaffung eines nationalen Bildungsraumes und zur Harmonisierung des Schulwesens war das Resultat von lang andauernden politisch-administrativen Bemühungen. Er lieferte die Legitimation zur systematischen Expertenarbeit der letzten Jahre in Sachen Harmonisierung und führte, im Rahmen der von der EDK für die ganze Schweiz angeführten Koordination, zu neuen Lehrplänen für die obligatorische Volksschule, die in der Romandie mit dem Plan d'Etude (PER) bereits in Kraft getreten und im Tessin in Bearbeitung sind. Für die Kantone der deutschen Schweiz haben Bildungsexperten (Pädagogen, Didaktiker, Lehrkräfte) mittlerweile ein imposantes Werk geschaffen, den **Lehrplan 21** (vgl. www.lehrplan.ch). Eine breite Vernehmlassung wurde dazu im letzten Sommer eingeleitet. Aus den rund 160 eingegangenen Stellungnahmen lassen sich, soweit bekannt, bereits erste Grundtendenzen der Beurteilung identifizieren.

Am Entwurf des Lehrplans 21 beeindruckten zuerst mal der Umfang von über 500 Seiten, die rund 4500 vorgegebenen Lernziele, die graphische Aufmachung und der Umstand, dass er vollständig online verfügbar ist. Aber auch ein doppelter, weitgehend impliziter Anspruch lässt aufhorchen: Zum Einen soll die komplexe Wirklichkeit der Volksschule von 21 Kantonen gesteuert werden, und zwar mit einem Instrument, das danach trachtet, alles bis ins Detail verbindlich zu regeln; zum Anderen wird bestimmt – wiederum äusserst präzise, umfassend und in Form von sogenannten Kompetenzen –, was die

neuen Generationen zur Lebensbewältigung in einer neuen, von grundlegenden Veränderungen charakterisierten Wirklichkeit nötig haben soll.

2. Eine professionell und akribisch ausgeführte Arbeit

Die Arbeit am Lehrplan 21 wurde professionell und akribisch ausgeführt. In den ausführlichen Begleitdokumenten enthält der Entwurf eine zwar selektive und damit auch diskutabile aber durchaus kohärente Synthese des pädagogisch-didaktischen Wissens. Konzeption und Struktur des Lehrplans lassen sich so als eine technische Optimierung dessen betrachten, was in den letzten Jahren in den meisten vergleichbaren Instrumenten sowohl im allgemein- wie im berufsbildenden Bereich der Schule konkretisiert wurde. Die Unterschiede zu jenen Lehrplänen haben v.a. mit dem Umfang (bisherige Lehrpläne betrafen einzelne Fächer oder Schulzweige) und mit der Qualität der formalen Ausführung zu tun. Insofern entspricht der Lehrplan 21 der „*pädagogischen doxa*“, er hat geradezu vorbildlichen Charakter und ist im Anspruch durchaus berechtigt, einen sich seit geraumer Zeit anbahnenden Paradigmenwechsel zu statuieren. Die Dimension und insbesondere der Status des Lehrplans 21 lassen seine Charakteristika in einem auffallend grellen Licht erscheinen.

Schaut man sich den Entwurf etwas näher an, so sind seine Hauptmerkmale folgendermassen festzuhalten:

- Von der Schulstruktur her nimmt er die bildungspolitisch vorgegebenen drei Zyklen der obligatorischen neunjährigen Volksschule auf, wobei dem ersten Zyklus 2 Jahre Kindergarten vorgeschaltet sind; für jeden Zyklus wird nicht nur ein Auftrag (Welche Kompetenzen müssen erreicht werden?) mit Mindestansprüchen be-

stimmt, sondern auch „Orientierungspunkte“, sozusagen Zwischenstationen (Welche Kompetenzen müssen in der 4. und in der 8. Klasse erreicht werden?).

- Inhaltlich baut er einerseits auf den traditionellen Fächer (Sprachen, Mathematik, Musik, Sport) und auf den integrativen Fachbereiche („Natur, Mensch, Gesellschaft“ – NMG, bildnerisches Gestalten, Textiles und technisches Gestalten) auf und führt andererseits fächerübergreifende Themen (Berufliche Orientierung, ICT und Medien, Nachhaltige Entwicklung), überfachliche Kompetenzen und, im ersten Zyklus, an der Entwicklung des Kindes orientierte Zugänge ein.
- Entscheidend – und darin liegt wohl der Anspruch auf ein Paradigmenwechsel – ist aber nicht mehr das zu erlernende Wissen (der inhaltliche Kanon der traditionellen Lehrpläne). Entscheidend sind Kompetenzen, die auf mehreren Entwicklungsstufen definiert werden und über alle drei Zyklen hinweg sozusagen spiralförmig aufgebaut werden sollen. Mit Kompetenzen ist gemeint, „welches nutzbare Wissen und welche anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten in welcher Inhaltsqualität Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen erwerben sollen.“ Dabei weisen Kompetenzen „Facetten“ auf und werden als Lernziele definiert, so z.B.: „Schülerinnen und Schüler können sich durch vielfältige Schreibprodukte zum eigenen Schreiben animieren lassen.“
- Didaktisch bedeutet dies, dass „spezifische Stoffe und Inhalte“ so ausgewählt und als Lerngelegenheiten gestaltet werden, „dass erwünschte lehrplanbezogene Kompetenzen **darin** (Hervorhebung GG) erworben oder gefestigt werden können.“

Damit legt der Lehrplan 21 ein systematisch durchdachtes Regelwerk in Form von verbindlich festgelegten Lernzielen „für den Unterricht aller Stufen der Volksschule fest und ist ein Planungsinstrument für Lehrpersonen, Schulen und Bildungsbehörden“.

3. Zurück an den Start...

Leichtsinnige Übertreibungen gehören nicht zu einer nüchternen Betrachtung eines so umfangreichen Werkes. Und dennoch: Diesem Lehrplanentwurf haftet etwas Atemraubendes an. Beim Einarbeiten muss nach Luft gerungen werden, zumindest sofern man sich über das bloße technische Verständnis hinaus getraut und die konkreten Auswirkungen auf den Alltag der Schulplanung und der Unterrichtsgestaltung ausmalen will. Gemessen an den bisher öffentlich zugänglichen Rückmeldungen scheint eine solche Erfahrung auch für nicht wenige der konsultierten Personen mitentscheidend gewesen zu sein². Offenbar konzentrieren sich viele Stellungnahmen auf einzelne Aspekte oder Kapitel des Entwurfs und meiden eine kritische Gesamtbetrachtung, und dennoch scheint der Tenor der Konsultation eindeutig auf eines hinzudeuten: Zurück an den Start... Stellt man in Rechnung, dass sich das Instrument durch eine besonders gute Ausführungsqualität ausweist, kann es dabei unmöglich nur um Korrekturen oder Retouches gehen. Wie auch aus offizieller Seite bereits verlautete, heisst es vielmehr: „Wir werden wohl nochmals gründlich über die Bücher gehen müssen“ (Christian Amsler, Präsident der D-EDK), denn die Untauglichkeit des Dokuments ist augenfällig. Wenn aber dem Entwurf kaum technisch-instrumentelle Defizite anzulasten sind, worum geht es denn?

Um auf diese Frage eingehen zu können, lohnt es sich vorerst die wichtigsten, bisher bekannten Kritikpunkte kurz zu resümieren.

4. Differenzierte Kritik

Die Kritik lässt sich vorerst auf einer technisch-didaktischen Ebene festmachen.

- Der Lehrplan ist mit seinen rund 500 Seiten und über 4500 Lernzielen (oder Kompetenzen) schlicht zu umfangreich, unübersichtlich und kaum verwendbar. 25 Seiten sind allein zur Einführung und Begriffserklärung notwendig und z.B. kommen allein für die Sprachen 164 Seiten dazu. Die Lernziele/Kompetenzen werden gebetsmühlenartig in der Form „Die Schülerinnen und Schüler ... können...“ endlos aufgezählt und machen die Lektüre zur Qual. Damit wird einer systematischen Formalisierung der Schule Vor-schub geleistet.
- Was die Kompetenzen sein sollen, wird nur dürftig geklärt. Sind Kompetenzen Dispositionen, also Wissen, Fähigkeiten, Haltungen, die der Mensch als Ressourcen zur Verfügung hat, oder sind es Leistungen (Performanzen), die er in konkreten Situationen bei der Bewältigung von Aufgaben zeigt? Und weiter: Was sind überfachliche Kompetenzen? Und was für eine Beziehung besteht zwischen Kompetenzen, Fachkompetenzen und überfachlichen Kompetenzen? Jedenfalls kommen die Kompetenzen in der klassischen Formulierung von Lernzielen daher, die Beschreib- und Beobachtbares, also kontrollierbares Verhalten intendieren. Die Bemühung des Kompetenzbegriffs lässt sich jedenfalls nur mit der wesentlichen Einschränkung auf das ‚können‘ erklären, was nicht nur einer Verabsolutierung gleich kommt sondern auch die ideologische Fokussierung auf Nutzen und unmittelbare Verwertbarkeit hervorhebt.
- Die Rolle des Wissens und der Inhalte (Stoffe) wird durchwegs überschattet. Wissen hat nur noch einen Sinn, wenn es zur Herausbildung von Kompetenz dient, was der Beliebigkeit und Willkür

Tür und Tor öffnet und den zivilisatorischen und psychologisch-motivationalen Wert des kulturellen Erbes unterminiert. Wohin dies führen kann lässt sich etwa am Beispiel der sogenannten „Allgemeinbildung“ in der Berufsbildung ablesen.

- Lernziele bzw. Kompetenzen gehorchen einer linearen, mehr oder minder stringenter, kognitiv untermauerten Aufbau-logik. Diese wird den Lernprozessen unterstellt, die aber alles andere als linear und stringenter verlaufen.

Aus einer politisch-kulturellen und administrativen Perspektive werden etwa folgende Kritiken angebracht:

- Dem Lehrplanentwurf fehlt eine politisch-kulturelle Legitimation. De facto wurde er von Bildungsexperten erarbeitet und verschliesst sich in der vorliegenden Form einer öffentlichen Debatte und Konsensfindung. Und dies in einer Zeit des tiefgreifenden Umbruchs, die nach einer Reflexion und Neudefinition des Bildungsauftrags der Schule verlangt.
- Der Lehrplanentwurf ist kein bildungs- und kulturpolitisches Steuerungsinstrument, das den Rahmen absteckt für die Ausgestaltung der Schule auf regionaler bzw. kantonaler Ebene. Vielmehr ist er zu einem didaktischen Instrument zur formalen, differenzierten und kontrollierbaren Planung von Lehr- und Lernprozessen geworden.

5. Welche Erwartungen an einen Lehrplan?

Ein Lehrplan mit Harmonisierungsansprüchen auf nationaler Ebene sollte bestimmte Erwartungen erfüllen. Daran sollte er jenseits der einzelnen Kritikpunkte auch gemessen werden. Es macht Sinn, sich anhand einer Auswahl solcher Erwartungen darüber Rechenschaft zu geben.

- *Kann der Lehrplan 21 in der zivilen Gesellschaft – zumindest ansatzweise – eine Auseinandersetzung zu den Zielen, Inhalten und künftigen Aufgaben der Volksschule anregen? Kann er in anderen Worten zum Ausdruck eines notwendigen Konsens hinsichtlich Bildungsauftrag und politisch-kultureller Legitimation der Schule werden?*

Schon der Umstand, dass seine Erarbeitung bereits seit einigen Jahren im Gange war, aber abseits einer breiten Öffentlichkeit stattfand ist für den Lehrplan 21 bezeichnend. Aus den bis anhin bekannten Stellungnahmen scheint klar, dass eine einigermaßen breite Debatte kaum realistisch ist. Nicht nur das Vorgehen, auch der Umfang, die Form und die Sprache machen das Dokument praktisch nur für Fachleute zugänglich. Natürlich kann behauptet werden, dass eine solche Auseinandersetzung nicht beabsichtigt ist und nicht zu den Erwartungen gehöre, da es „lediglich“ um eine Harmonisierung geht, aber dann hätten wir es mit einem ernsthaften Problem der demokratischen Verankerung und Legitimation der Schule zu tun.

- *Kann der Lehrplan als Instrument eine angemessene Steuerung der wichtigen Prozesse der Volksschulerziehung und der Übergänge zu den nachfolgenden Schulstufen sichern? Dabei bedeutet „angemessen“ u.a., dass keine „Übersteuerung“ bewirkt werden sollte.*

Wäre die Steuerung eine rein (politisch-)administrative Angelegenheit, dann könnte die Antwort allenfalls positiv ausfallen, sofern davon ausgegangen werden kann, dass die Fachleute in der Administration den Lehrplan richtig in den Griff bekommen und so z.B. zu Kontrollzwecken (Tests, Umfragen, generell: „Outputassessment“) verwenden können. Der ausdrückliche Anspruch geht aber viel weiter und sieht den Lehrplan als Planungsinstrument für Lehrpersonen, der minutiös und verbindlich in den Unterricht eingreift. Der Lehrplan 21

will also viel mehr sein als ein sogenannter Rahmen- oder Kernlehrplan, der die grundlegenden Orientierungen vorgibt. So müssen z.B. Mathematiklehrkräfte an gesamthaft 517 Lernzielen (oder Kompetenzen) Mass nehmen. Ist dies machbar? Die Frage stellt sich dringend auch für Lehrkräfte aus den nachfolgenden Schulen, die sich über das Vorwissen ihrer SchülerInnen orientieren wollen, aber auch für Eltern, die einen Anspruch auf Transparenz haben. Das Fazit ist ebenso deutlich wie ernüchternd: Der Lehrplan 21 leistet einer Art intransparenter Übersteuerung der Schule Vorschub. Er ist offensichtlich in die Falle der „Überpräzisierung“ gefallen.

- *Kann der Lehrplan zur beruflichen und persönlichen Motivation der Lehrkräfte beitragen?*

Es lässt sich eigentlich nur erahnen, wie den Lehrkräften zumute sein kann. Zwar muss sich nicht jede Lehrerin und jeder Lehrer direkt mit allen 4500 Lernzielen auseinandersetzen, es wäre aber sicher sinnvoll, wenn die Lehrkräfte, angesichts der Kohärenz des Ganzen, zumindest einen gewissen Überblick haben würden. Ob sie dies schaffen können, ist zumindest fragwürdig. Jedenfalls ist das Durchlesen der Lernziele kaum ein sinnvoller Weg hierzu. Schwerwiegender ist aber der Umstand, dass die Lehrkräfte mit einem Netz von Verbindlichkeiten eingefangen werden, die sie beruflich weitgehend entmündigen. Eine solche Durchstrukturierung des Unterrichts mag vielleicht die eine oder andere Verunsicherung aus dem Weg räumen, ist aber nicht dazu angetan, Lehrkräfte professionell und persönlich zu motivieren. Was die europäische Schultradition seit je als wichtige Komponente einer guten Schule betrachtet hat, nämlich selbständige und verantwortliche Lehrerinnen und Lehrer, gerät definitiv ins Wanken.

- *Kann der Lehrplan zu einem Bildungs- und Lernprozess beitragen, der zur Befriedigung der Neugierde von Kindern und Jugendlichen verhilft? Kann er ihren Bedürfnissen nach Wissen über sich und die Welt gerecht werden?*

Wir sind uns darüber einig, dass Schule nicht nur Spass machen kann, eine ernste Angelegenheit ist, und als solche auch konzipiert und gestaltet werden muss. Und dennoch: Ein Lehrplan, der beinahe alles durchdefiniert, was die Schülerinnen und Schüler lernen müssen und als beobachtbares und überprüfbares Ziel darstellt, geht zu weit und kommt einer Entwürdigung des Erziehungs- und Bildungsprozesses gefährlich nahe.

6. Kontrolle und Ökonomisierung: Die Stigmata des Lehrplans

De facto hat sich der Entwurf des Lehrplans 21 „übernommen“. Wie konnte dies möglich sein? Diese Frage verweist auf das kulturelle Umfeld und auf den sogenannten „Zeitgeist“. Daran kommt man nicht herum, denn es ist geradezu frappant, wie der Entwurf zwei wesentliche Merkmale unserer Epoche widerspiegelt: Erstens, den Drang nach kapillarer Kontrolle und zweitens die systematische Ökonomisierung sämtlichen Lebens. Diese zwei Chiffren charakterisieren je länger desto eindringlicher unseren Alltag und haben sich auch in der Schule zunehmend breit gemacht. Der Lehrplanentwurf verkörpert ganz konkret deren Logik und verhilft ihnen zu einer institutionellen Verankerung: Einerseits durch die konsequente Einführung von beobachtbaren und überprüfbaren Lernzielen, welche definitiv die Inhalte ersetzen; andererseits durch das endgültige Durchwinken eines Kompetenzbegriffs, der ausschliesslich auf Nützlichkeit und Verwertbarkeit bzw. Marktkonformität ausgerichtet ist.

Entscheidend zur Ermöglichung dieser Entwicklung hat die kulturelle Selbstvergessenheit – so nennt sie treffend Rudolf Künzli in einem bemerkenswerten Beitrag³ – einer Generation von Pädagogen und Didaktikern beigetragen, welche sich in den letzten Jahrzehnten, ihr kritisches Engagement abstreifend, als Vollstreckerin

eines zunehmend bildungsfernen und humanistisch indifferenten Schul- und Erziehungskonzepts entpuppt hat. Fassen wir den Lehrplan 21 als Chance auf. Er bietet die willkommene Gelegenheit, grundlegend über die Bücher zu gehen und neue Einsichten zu gewinnen, damit unsere Schule vor den künftigen Herausforderungen wieder zu sich selbst finden kann.

Anmerkungen

¹ Dieser Beitrag verpflichtet ausschliesslich den Verfasser, jedoch nicht die Redaktion von Babylonia.

² Vgl. für eine Zusammenstellung von bisher erschienenen Kommentaren und für die Diskussion das Portal www.lehrplanforschung.ch

³ Vgl. R. Künzli : „Dass einer fiedelt, soll wichtiger sein, als was er geigt“. www.lehrplanforschung.ch (13.1.2014)

Gianni Ghisla

PhD, ist Mitglied der Redaktion von Babylonia. Seit Jahren ist er in der Lehrerbildung tätig und beschäftigt sich mit Fragen der Didaktik und der Schulinnovation.



Italiano e romancio in Svizzera – Talian e rumantsch en Svizra

Nel corso degli ultimi anni la posizione dell'italiano in Svizzera si è manifestamente indebolita. A preoccupare non è tanto il calo dei parlanti, attualmente poco meno di 500'000, un calo tutto sommato fisiologico, problematica è piuttosto la scemante considerazione nei confronti non solo della lingua ma anche della cultura che essa rappresenta fuori dalla Svizzera italiana. Qualcosa di analogo sta succedendo anche al romancio. In aggiunta per la realtà linguistica romancia vi sono le tensioni intestine tra i 5 idiomi locali e il rumantsch grischun.

La perdita di importanza delle lingue italiana e romancia non è che una cartina di tornasole dello stato di debolezza e vulnerabilità in cui sono venute a trovarsi due fondamentali risorse

del nostro Paese: il plurilinguismo e la diversità culturale. Il progressivo venir meno della sensibilità nei confronti delle altre lingue e culture – un fenomeno che purtroppo non conosce frontiere linguistiche –, con la conseguente fragilità delle minoranze, soprattutto appunto quella italiana e quella romancia, va ad intaccare le basi stesse del nostro ordinamento civile e politico, fondato sulla tolleranza, sul rispetto e sulla volontà di valorizzare la diversità.

Ogni iniziativa a sostegno dell'italiano e del romancio non torna pertanto solo a favore delle due lingue e della cultura che esse rappresentano, ma è un contributo al mantenimento e al rinnovamento del modello di convivenza civile elvetico. Così da un lato

non si possono che salutare le molteplici attività che si stanno risvegliando nella Svizzera italiana e a livello nazionale per rilanciare il ruolo della lingua e della cultura italiana e dall'altro lato dobbiamo seguire e stimolare un confronto costruttivo attorno al romancio. Babylonia, fedele alla sua vocazione, mette a disposizione le proprie pagine per l'informazione, e il dibattito e lo farà regolarmente con uno spazio adeguato. Iniziamo in questo numero aggiornando sulle attività del *Forum per la salvaguardia della lingua italiana* e dell'*Associazione svizzera dei professori di italiano* e informando circa le decisioni prese nel Canton Grigioni a favore delle scuole e delle classi bilingui.

Le richieste dell'Associazione svizzera dei professori di italiano (ASPI)

A seguito del rapporto del gruppo di lavoro creato dalla commissione svizzera di maturità (CSM) per favorire l'insegnamento dell'italiano nei licei svizzeri ed in occasione del convegno Le lingue minoritarie in Svizzera del 9 dicembre, organizzato dalla Direzione del diritto internazionale pubblico e dall'Ufficio federale della cultura per celebrare il 50° anniversario dell'adesione della Svizzera al Consiglio d'Europa, l'Associazione svizzera dei professori di italiano (ASPI) si fa portavoce di alcune richieste.

Gli accordi cantonali e intercantionali

L'italiano deve essere offerto in ogni liceo svizzero. L'ASPI è contro accordi intercantionali e cantonali prevedenti che l'offerta di questa lingua nazionale venga centralizzata in alcuni licei. Unico caso accettabile: in caso di un numero esiguo di iscritti, il corso di italiano materia di maturità (disciplina fondamentale oppure opzione specifica, eventualmente opzione complementare) ha luogo in una sede di una città con più licei.

Le scuole e i rettori

Nei licei dove l'italiano va bene, l'ASPI chiede che non si cambi niente. Nei licei dove l'italiano non è ancora offerto come materia di maturità, deve essere offerto quanto prima (disciplina fondamentale oppure opzione specifica). Essendo lo statuto di opzione complementare inferiore a quello delle altre due discipline, affinché si possa parlare effettivamente di promozione dell'italiano l'opzione complementare deve riguardare le scuole in cui l'italiano non è ancora

offerto. L'ASPI chiede che si creino classi pilota di italiano opzione complementare, per esempio nei licei del Canton Basilea città, fatto che sarebbe molto gradito dai docenti basilesi. L'ASPI chiede inoltre che l'italiano risulti la sola lingua proponibile come opzione complementare.

In alcuni licei la decisione di far partire un corso spetta unicamente al rettore. Ora, dei rettori gestiscono arbitrariamente questa funzione e non si escludono casi di pilotaggio della scelta degli allievi a scapito dell'italiano. L'ASPI ritiene inaccettabile questo stato di cose.

Le lingue nazionali e l'italiano

La Svizzera è un paese quadrilingue e l'italiano è la terza lingua nazionale. L'ASPI chiede che venga riconosciuto questo statuto nelle scuole svizzere in modo palpabile, non a parole, sostenendone l'apprendimento ed incoraggiando iniziative volte alla promozione dell'italiano.

E se per il futuro la CSM intende continuare a non verificare che l'ordinanza in vigore oppure che l'eventuale nuova versione dell'ordinanza venga rispettata da tutte le scuole, l'ASPI si dichiara pronta a farlo.

Ci auguriamo che le modifiche all'attuale versione dell'ORM tengano conto delle richieste dell'ASPI, nel rispetto di una vera promozione dell'apprendimento della lingua italiana nei licei svizzeri.

Donato Sperduto, Presidente dell'ASPI

Il Forum per la salvaguardia della lingua italiana in assemblea a Coira

Recentemente il Forum ha tenuto la sua prima importante assemblea a Coira. Ricordiamo che la sua costituzione, voluta dai Cantoni Grigioni e Ticino, risale al 2012 e ha quale obiettivo principale “è la corretta collocazione entro il 2020 dell’italiano nel quadro del plurilinguismo costituzionale della Svizzera, che deve essere una realtà effettiva”. Presieduto attualmente da Manuele Bertoli, Consigliere di Stato e capo del Dip. dell’educazione, della cultura e dello sport, il Forum raggruppa attualmente circa 50 organizzazioni da tutta la Svizzera, fra cui autorità politiche e radiotelevisive, organizzazioni culturali, università e scuole, ecc.

Il Forum ha creato al suo interno quattro gruppi di lavoro: 1. L’italiano lingua ufficiale in Svizzera, 2. Gli svizzeri conoscono la lingua italiana, 3. Cultura italiana e svizzero-italiana in Svizzera, 4. Quadrilinguismo svizzero e le sfide della globalizzazione. A Coira i gruppi hanno presentato gli esiti dei propri lavori, gettando le basi per le attività future del Forum. Queste si concentreranno sull’incremento della presenza italofona nell’amministrazione federale, sul sostegno ai corsi di lingua e cultura italiana, sul mantenimento dell’italiano nei licei, sugli scambi linguistici e, dal punto di vista più strettamente culturale, sul sostegno alle diverse forme espressive che fanno capo all’italiano.

Gianni Ghisla, Lugano

Per ulteriori informazioni: www.forumperlitalianoinsvizzera.ch

Le prossime iniziative:

- Convegno “L’Italiano sulla frontiera: la Svizzera e le sue sfide linguistiche nell’era della globalizzazione” (in collaborazione con altre organizzazioni), Basilea, 9–10 maggio 2014.
- Assemblea del Forum per l’italiano in Svizzera, Berna, 22 novembre 2014

Graubünden: Neuregelung betreffend Betriebsbeiträge an Gemeinden mit zweisprachigen Schulen und Klassenzügen

Die Bündner Regierung hat im Februar 2014 einen parlamentarischen Antrag betreffend der Ausrichtung kantonaler Betriebsbeiträge an *alle* Gemeinden, die zweisprachige Schulen oder Klassen in den Kantonssprachen führen, verabschiedet. Die Sprachenverordnung ist entsprechend geändert worden. Die ersten, die von dieser Neuregelung profitieren, sind die zweisprachigen Kindergärten und Klassenzüge der Stadt Chur.

„Die zweisprachige Schule dient dem Förderzweck in allen Gemeinden gleich“

Das Sprachengesetz des Kantons Graubünden bezweckt unter anderem den Erhalt und die Förderung der romanischen und italienischen Sprache. Als eine wirksame Massnahme gilt die Förderung zweisprachiger Schulen. An ein- oder mehrsprachigen Gemeinden mit zwei-

sprachig geführten Schulen oder Klassenzügen wurden bereits früher kantonale Pauschalbeiträge an die Betriebskosten geleistet. Die Grundlage dafür bildet Art. 16 Abs. 1 der Sprachenverordnung.

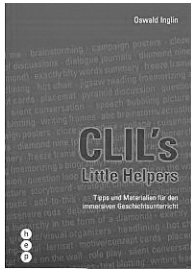
Die zweisprachige Schule Chur erhielt bis anhin nur für die Einrichtung eine finanzielle Unterstützung durch den Kanton, nicht aber für den Betrieb ihrer beiden Klassenzüge Deutsch/Romanisch und Deutsch/Italienisch, da die Stadt Chur gemäss Sprachengesetzgebung zu den deutschsprachigen Gemeinden zählt. Mit der Neuregelung hat die Regierung Graubündens nun diese ungleiche Behandlung, die mit dem gesetzlichen Förderzweck nicht vereinbar war, korrigiert. Ihre Begründung: „Die zweisprachige Schule dient dem Förderzweck in *allen* Gemeinden gleich.“

Derzeit führen 10 Bündner Gemeinden zweisprachige Schulen oder Klassenzüge. Die Stadt Chur führt seit 2000/2001 – mit steigendem Erfolg – zweisprachige deutsch-italienische und deutsch-romanische Klassen auf der Primarstufe und neuerdings auch auf der Oberstufe. Seit 2011/2012 führt Chur auch zweisprachige Kindergärten. Das Projekt wurde wissenschaftlich von der Universität Freiburg begleitet.

Entscheid von grosser Bedeutung

Der Entscheid der Bündner Regierung, alle Gemeinden Graubündens mit zweisprachigen Schulen finanziell zu unterstützen, ist in mehrerer Hinsicht von grosser Bedeutung: Zum einen ist es ein wichtiger Schritt zur Existenzsicherung der zweisprachigen Kindergärten und Klassenzüge in Chur; zum anderen bringt die Regierung dadurch zum Ausdruck, welche grosse sprachpolitische Bedeutung sie der Hauptstadt des einzigen dreisprachigen Kantons der Schweiz beimisst. Die zweisprachigen Klassenzüge ermöglichen es den zahlreichen rätoromanisch- und italienischsprachigen Familien in Chur, ihre Kinder – nebst Deutsch – auch in ihrer Erstsprache einschulen zu lassen. Die Politik hat erkannt, dass diese Fördermassnahme ein wichtiger Baustein zur Erhaltung der beiden kantonalen Minderheitensprachen darstellt. Und schliesslich bekräftigt die Regierung mit ihrem Entscheid auch die mehrsprachige Symbolfunktion des Hauptortes Chur, der zwar offiziell als deutschsprachig gilt, aber das Zuhause von sehr vielen RätormanInnen und Italienischsprachigen ist.

Manfred Gross, Chur



Oswald Inglin (2013). *CLIL's Little Helpers. Tipps und Materialien für den immersiven Geschichtsunterricht*. Bern: Hep-Verlag. ISBN 978-3-03905-823-5, 110 Seiten.

„Little Helpers“ lässt sich nicht einfach ins Deutsche übersetzen. Doch bildet der Titel *CLIL's Little Helpers. Tipps und Materialien für den immersiven Geschichtsunterricht* sehr gut den Anspruch Oswald Inglin ab, Lehrpersonen bei der Gestaltung von immersivem Geschichtsunterricht in der Zielsprache Englisch Hilfestellungen zu leisten. „Kleine Kniffe mit grosser Wirkung“ wäre eine treffende Übersetzung, denn dem Autor gelingt es mit seinen Handreichungen, auf effiziente, kundige, einfallsreiche und umfassende Weise zu zeigen, dass immersiver Geschichtsunterricht nicht nur möglich ist, sondern in jeder Hinsicht für Sachfach und Sprache gewinnbringend gestaltet werden kann.

Die Publikation basiert auf einem Kurs zu CLIL (Content and Language Integrated Learning), den der Autor an der WBZ (Schweizerische Zentrallstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen) im September und Oktober 2010 gab – und der auf grosse Resonanz stiess. Da immer mehr Leute seine Materialien in Kopie haben wollten, machte Inglin aus der Not eine Tugend und aus dem (erweiterten) Kurs ein Buch.

Der ursprüngliche Kontext ist der Publikation noch anzumerken: *CLIL's Little Helpers* ist resolut praxisbezogen. Es geht Inglin nie nur um theoretische Fragen, auf die in dem einführenden Kapitel aber durchaus eingegangen oder hingewiesen wird, sondern immer um „Best Practice“. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie lerner-

zentrierter, handlungs- und aufgabenorientierter immersiver Geschichtsunterricht aussehen kann. Der Autor zeigt ausführlich, welches Hilfsmittel er sich in in seinem konkreten Unterrichtskontext im immersiven Geschichtsunterricht am Gymnasium Leonhard in Basel mit Erfolg bedient. Man spürt, mit wie viel Engagement und Spass Inglin Geschichte auf Englisch unterrichtet, wie ernst er seine Schülerinnen und Schüler und ihr Lernpotenzial nimmt und mit wie viel Sachkunde und Bescheidenheit er seine Unterrichtserfahrungen und -anregungen weiter gibt.

Im ersten Kapitel, „Einer Immersionsdidaktik und -methodik auf der Spur“ entwirft Inglin sechs Grundsätze für den gelungenen Immersionunterricht. Diese integrieren zum einen methodische Ansätze der heutigen Fremdsprachendidaktik, z.B. wenn er den Stellenwert authentischer englischsprachiger Geschichtsunterlagen und ihr kulturelles Potenzial unterstreicht oder auf mehr „Student Talking Time“ beharrt. Zum anderen kommen allgemeine Prinzipien für „guten Unterricht“ zu tragen, wie z.B. die Art und Weise Fragen zu stellen oder Schüleräusserungen zu steuern. Auch die Geschichtsdidaktik kommt nicht zu kurz: Der allgemeinen Faktenlastigkeit des Geschichtsunterrichts, die auch in immersiven Kontexten immer wieder kritisiert wird, hält er ein „Mut zur Lücke“ entgegen. Will heissen: Weg vom curricularen Gehorsam, Faktenpauken und Frontalunterricht hin zu interaktiven, kooperativen, lernerzentrierten, „sinn-vollen“ Aktivitäten und Aufgaben.

Im Anschluss daran wird in Form einer erweiterten CLIL-Matrix¹ ein „theoretischer“ Rahmen für guten Immersionsunterricht entworfen: Dieser berücksichtigt die vier „Cs“, Content, Communication, Cognition und Culture, er integriert die fünf Fertigkeiten des Gemeinsamen Euro-

päischen Referenzrahmens, er baut auf den sechs „Thinking skills“ der Bloomschen Taxonomie auf und er benutzt alle Formen des „Scaffolding“, d.h. alles, was den Lernenden den Zugang und Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand erleichtert. Ein klarer Schwerpunkt liegt dabei auf der Nutzung von Medien aller Art. Das vorher Beschriebene wird dann noch zur Verdeutlichung in ein Schema gegossen, das die Unterschiede zwischen „Content Subject History – History in English“ und „CLIL – History through English“ auf verschiedenen Ebenen hervorhebt. Dieses erste Kapitel ist auch eine Antwort auf die Frage, ob es eine spezifische Immersionsdidaktik eigentlich braucht: Nein, wenn man auf Unterrichtsformen zurückgreift, die für guten schulischen Unterricht stehen.

Die folgenden drei Kapitel zeigen anhand von zahlreichen Beispielen, wie diese erweiterte CLIL-Matrix in die Praxis übertragen wird. In Kapitel 2, „The 4 Cs“, erhält der Leser einen Abriss über die bereits erwähnten vier Eckpfeiler, die bei der Vorbereitung von Immersionunterricht berücksichtigt werden sollen und auf Do Coyle² zurück gehen: Content, Communication, Cognition und Culture. Anhand eines konkreten Beispiels, der Stundenplanung zur Einführung des Themas „Bürgerkriege“, werden die vier Cs einzeln anhand der Gegenüberstellung des Sezessionskriegs und des Sonderbundkriegs illustriert und es wird gezeigt, mit welchen Aufgabenformen welche Lernziele wie erreicht werden. Diese Form des „Modelings“ überzeugt durch den klaren Praxisbezug. Kapitel 3, „Scaffolding – Media“, präsentiert mehrere Möglichkeiten, wie man Schülern den Zugang zu einem historischen Thema erleichtern kann. Dies geht von der spezifisch gestalteten Vokabelliste über verschiedene Analyseraster zu historischen Begriffen und Dokumenten bis hin zu Fragebögen („Questionnaires“), die den

Schülern den selbstständigen Umgang mit historischen Quellen aller Art ermöglichen. Die Schüler bekommen sowohl inhaltlich als auch sprachlich eine angemessene Anleitung und Unterstützung zum Selber-Tun. Die fünf Fertigkeiten des GER werden hierbei nicht explizit angesprochen, sie sind aber mitgemeint, da die Lernenden immer in der Zielsprache handeln. Auch hier ist den Dokumenten anzumerken, dass sie eine solide Praxiserprobung durchlaufen haben.

Kapitel 4, „Blooms Taxonomy“, leistet wertvolle Hilfestellung bei der Formulierung von Arbeitsanweisungen und der Auswahl von Aktivitäten, um von den Schülern erarbeitete Zielprodukte zu erhalten. Dies unterstreicht noch einmal sehr wirkungsvoll die klare Handlungsorientierung des hier vorgestellten CLIL-Unterrichts.

„33 Little Helpers for CLIL“ heisst das fünfte Kapitel, in dem „kleine Module“ vorgestellt werden, mit denen „ein abwechslungsreicher, interaktiver und handlungsorientierter Immersionsunterricht gestaltet werden kann“. Wer hier Module thematischer Art erwartet, liegt falsch. Was folgt, ist eine alphabetisch geordnete Liste von Aktivitäten (von „ABC-Brainstorm“ bis „Writing Frames“), die man ohne grosse Vorbereitung in jedem Unterricht einsetzen kann. Auf diese Weise erhält man zahlreiche Anregungen, wie man die Lernenden zum Mitdenken, Mitreden und Mitmachen bringt. Das letzte, sechste Kapitel ist der Portfolioarbeit gewidmet, der Inglin eine tragende Rolle zuerkennt. In den „Media-Portfolios“ haben die Schüler jenen Handlungsspielraum, der ihnen erlaubt, ihre eigenen Neigungen und Interessen zu entwickeln. Auch hier werden die Schüler gezielt, d.h. sprachlich und fachlich, angeleitet, Filme und Bücher zu einem historischen Thema zu präsentieren. Sie können dann anhand einer Liste mit Evalua-

tionskriterien selbst die Qualität ihrer Arbeit einschätzen. Die Schüler können schliesslich wählen, ob sie eine individuelle oder eine Gruppenprüfung machen. In beiden Fällen ist ihr Portfolio für die Maturaprüfung im Fach Geschichte relevant. Auch hier wird also Eigenverantwortung gefordert und gefördert.

Im Anhang der Handreichungen finden sich ein Glossar, ausserdem eine kommentierte thematisch geordnete Linksammlung und eine Appliste für iPads, die jeweils eine Auswahl der „Top-ten“ enthalten und eine kommentierte Bibliographie. Darin scheut sich der Autor nicht, in seinen Kommentaren auf den potenziellen Praxisbezug der Publikationen hinzuweisen. An keiner Stelle erhebt Inglin Anspruch auf Vollständigkeit, er schlägt immer nur vor und teilt grosszügig aus, damit andere den Weg zum CLIL-Unterricht leichter beschreiten können. Guter CLIL-Unterricht ist auf gutes Unterrichtsmaterial und eine Methodik angewiesen, die den anspruchsvollen Zielen des integrierten Sachfach- und Sprachunterrichts gerecht wird. Die Publikation von Oswald Inglin ist in dieser Hinsicht ein grosser Schritt nach vorn und müsste eigentlich den Titel „CLIL's Big Helpers“ tragen.

¹ Die CLIL-Matrix wurde am European Center for Modern Languages (ECML) in Graz entwickelt und ist ein Instrument zur Qualitätsbestimmung von CLIL-Unterricht und CLIL-Materialien. Genauere Informationen und Zugang zur CLIL-Matrix unter <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/index.htm>, konsultiert am 15. Mai 2013.

² Eine einschlägige Publikation, die auch Inglin zitiert, ist: **Coyle, D., Hood, Ph. & Marsh, D. (2010). CLIL. Content and Language Integrated Learning.** Cambridge: CUP.

Claudia Bartholemy, Lausanne



Rainer E. Wicke & Karin Rottmann (2012). Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH, 80 S.

Fächerübergreifender Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht mit Musik und Kunst: Ideen und Techniken für erste Brückenschläge von DaF zu CLILiG

Mit der Publikation „*Musik und Kunst im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*“ liegt ein aktuelles Beispiel für eine fachlich fundierte und zeitgerechte Entwicklungsarbeit im Bereich des Deutschen als Fremdsprache (DaF) vor, die ohne jeden Zweifel auch über den Entwicklungsrahmen des sog. formellen DaF-Unterrichts hinaus von grosser Relevanz sein kann – und dies nicht zuletzt für die Zusammenhänge des integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernens, vor allem (wenn auch nicht ausschliesslich) mit der Ziel- und Arbeitssprache Deutsch (*Content and Language Integrated Learning (in German) (CLIL(iG))*). Bedenkt man nämlich, wie häufig die ersten CLIL-artigen Unterrichtserprobungen – übrigens keineswegs nur im Kontext des deutschsprachigen CLIL – gerade vom Fremdsprachenunterricht ausgehen, und ferner, wie oft selbst die erfolgreichsten Ersterproben ausgerechnet mangels geeigneter Materialien bzw. aufgrund unzureichender Anweisungen zum Einsatz derselben nur sporadische Einzelversuche bleiben, wird man unschwer erkennen, welch signifikanter Stellenwert der vorliegenden Publikation vor allem mit Blick auf anfängliche Entwicklungsphasen des CLIL(iG) beizumessen ist:

Ausgehend vom *Annäherungsprozess zwischen DaF und DFU* (S. 5) sowie einer *Brückenfunktion* (S. 11) des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts auf dem Entwicklungsweg zu programmartigeren Varianten des CLILiG wird hier gleich zu Beginn die entscheidende Rolle einer grundsätzlichen Annäherung von DaF und DFU, sowie die einer systematischen Verzahnung der beiden Bereiche für die curriculare Planung und das letztendliche Gelingen entsprechender Lernumgebungen unterstrichen. Die Verweise auf das Ziel der *curricularen Mehrsprachigkeit* und die entsprechenden Forschungszusammenhänge (S. 6) sowie auf den *Rahmenplan für Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen* (ebda.) verdeutlichen das Bemühen der AutorInnen, ihre Praxisbeispiele curricular und wissenschaftstheoretisch auf eine solide Grundlage zu stellen. Ferner versuchen sie aufzuzeigen, welche Schritte im Bereich der curricularen Planung des DaF bereits unternommen worden sind und werden, um auch für das Deutsche als „CLIL-Sprache“ künftig festere Wege anzubahnen. Zu diesen Schritten ist auch die Besprechung der *professionellen Lerngemeinschaften* (S. 6-7) zu zählen, die am Beispiel eines Pädagogischen Tages (Deutsche Schule Lissabon, 2006) zur Kooperation zwischen Sprache und Fach illustriert wird – zu einer Entwicklung, die übrigens nicht nur in Kontexten des deutschsprachigen CLIL nach wie vor Beispielcharakter hat.

Insgesamt hat die vorliegende Publikation durchaus das Potenzial, in der seit längerer Zeit geführten Diskussion um Materialfragen gerade bei anfänglichen CLIL-Praxen zu einem wichtigen Meilenstein zu werden – und dies u.a. aus den folgenden Gründen:

- Die Materialsammlung bietet grundsätzlich eine nützliche Hilfe für sämtliche Bildungskontexte, in denen vom DaF-Unterricht ausgehend CLIL-artige Unterrichtsangebote

geplant werden. Auch in Kontexten, in denen nur wenige oder auch gar keine Vorerfahrungen vorliegen, wird das leicht zugängliche Material zu Ersterprobungen ermutigen.

- Konkrete Beispiele und Materialvorlagen zum Einsatz von Musik (7) und Kunst (3) im DaF-Unterricht können durchaus direkten Eingang in den Unterricht finden. Als Beispiele lassen sich u.a. die in mehreren Ländern und sowohl im schulischen Bereich, als auch im Rahmen der Lehrerfortbildung erprobten Vorschläge zu *Albert Ketèlbeys* Musikstück „*Auf dem persischen Markt*“ (Anfang des 3. Lernjahres, Jahrgangsstufen 7-10; S. 39-41) sowie zu *Pablo Picassos* Gemälde *Guernica* (5. Lernjahr, Jahrgangsstufe 9; S. 55-64) anführen. Andererseits ist Spielraum gegeben für Modifikationen und kontextspezifische Adaptation, die von den AutorInnen auch „*nicht nur empfohlen, (...) (sondern zwecks Berücksichtigung von) „Vorkenntnissen und Interessen der Lernenden“ (...) „erwünscht werden“ (...)*. (S. 10). Den

Zugang zu den Materialien erleichtern auch die sprachlich kompakt und leserfreundlich gehaltenen Informationen über die KünstlerInnen, zu deren Werken die Unterrichts- bzw. Materialbeispiele jeweils vorgestellt werden.

- Als ein wichtiges Charakteristikum der fächerübergreifenden Unterrichtsorganisation wird eine „*(...) sorgfältige und umfassende Vorbereitung des Unterrichts (...)*“ festgehalten (S. 11). Besonders dankenswert ist, dass dies hier auch in der inhaltlichen und methodischen Vielfalt der Aufgabenvorschläge konkrete Umsetzung findet. Eine besonders willkommene Hilfestellung bietet in diesem Zusammenhang auch die übersichtlich dargestellte Aufgabentypologie (S. 65 -77).
- Eine explizite Erwähnung verdient hier die Aufschlüsselung des Begriffes „Sprachsensibilität“ bzw. „sprachensible Wissensvermittlung“. Am interessanten Beispiel der Museumspädagogik dargestellt (S.

Unterrichtsverlauf

Pablo Picasso, *Guernica*

Jahrgangsstufe	9
Lernjahr	5. Lernjahr
Zahl der Unterrichtsstunden	1

Phase	Sozialform	Medien/Arbeitsmittel
1 Entschlüsselung eines Bildsegments Erklärung eines Bilddetails in eigenen Worten Antizipation des Gesamtbildes Nennung möglicher Titel	• Plenum • Partner-/ Gruppenarbeit	• Puzzleteile • Arbeitsblatt 1, Aufgabe 1
2 Rekonstruktion des Bildes mithilfe der Puzzelteile an Tafel/Pinnwand Präsentation des Gesamtbildes Vergleich des Originaltitels mit eigenen Vorschlägen	• Plenum • Partner-/ Gruppenarbeit	• Beamer/OHP • Arbeitsblatt 1, Aufgabe 2 • Tafel/Pinnwand • Magnete/Pinnnadeln
3 Bildbeschreibung mit Formulierungshilfen Auftrag: Deutung der Darstellung Kurze Ergebnissicherung im Plenum	• Plenum • Partner-/ Gruppenarbeit	• Beamer/OHP • Arbeitsblatt 1, Aufgabe 3 • Bildkopien
4 Lesen der Hintergrundinformationen über <i>Guernica</i>	• Plenum • Einzel-/Partner-/ Gruppenarbeit	• Arbeitsblatt 2, Aufgabe 4
5 z. B. als Hausaufgabe: Verfassen einer Stellungnahme zur Aktualität des Bildes	• Einzelarbeit	• Arbeitsblatt 2, Aufgabe 5

Wicke, R. E. & Rottmann, K. (2012). *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. S. 56. © Cornelsen Schulbuchverlage, Berlin

46-47), konkretisiert die Diskussion die Verhältnisse nicht nur zwischen Sprache(n) und Fachinhalten, sondern auch zwischen informellem und formellem Lernen insgesamt.

- Die Mitberücksichtigung des ganzheitlichen Lernens (S. 48) sowie der Präsenz der Plurilingualität (S. 49) und deren unterrichtlicher Funktionalisierung ergänzt die Darstellung und rundet sie in idealer Weise ab.

Wo immer Maßnahmen zur Entwicklung schulisch-institutioneller Lern- und Erlebniswelten besonders mit der

bzw. für die Zielsprache Deutsch laufen oder in Planung sind, wird die Publikation an wichtiger Stelle eine Lücke schließen. Eine nachhaltige Entwicklungsarbeit des CLILiG wäre jedoch nicht ernst zu nehmen, würde man sich mit dieser Veröffentlichung zufrieden geben und erwarten, dass fächerübergreifende „Erwerbssettings“ des Deutschen als Fremdsprache nun bald quer durch Europa florieren. Vielmehr gilt es durch weitere Entwicklungsschritte sicherzustellen, dass die hier vorgelegten Materialien wirklich in die Bildungspraxis Eingang finden.

Dies kann u.a. durch Organisation systematischer Fortbildungsangebote geschehen, im Rahmen derer die Materialien einschl. der vorgeschlagenen methodischen Verfahrensweisen gefestigt und gerade auch mit Blick auf das zu erstrebende *curriculare Zusammenspiel der Fächer DaF, Kunst und Musik* praxisnah erläutert werden. Ferner wäre es u.U. sinnvoll darüber nachzudenken, ob diese und weitere ähnliche Materialien auch multimedial und internetbasiert etwa in Form eines *digitalen Werkzeugkastens zum fächerübergreifenden DaF-Unterricht bzw. CLILiG* zugänglich gemacht werden könnten. Hiermit wäre einmal die Möglichkeit verbunden, Materialien und Methoden dieser Art um durchdachte und richtig proportionierte IKT-Elemente zu bereichern und damit zwischen informellem und formellem Lernen noch mehr und anders geartete Brücken zu schlagen. Zweitens wäre hier sicherlich mit signifikanten Vorteilen gerade für den Einsatz der Materialien in entsprechenden Aus- und Fortbildungsforen zu rechnen, werden doch auch von diesen immer mehr und häufiger grenzüberschreitende, IKT-basierte Organisationsformen und internationale Wirksamkeit erwünscht. Darüber hinaus hätte das Material es verdient, auch in der breiteren CLIL-Landschaft und, wenn möglich, auch zielsprachenübergreifend bekannt und wahrgenommen zu werden. Um auch dort einen möglichst breiten Adressatenkreis zu erreichen sowie eine sachgerechte Rezeption der Publikation zu sichern, wäre u.U. eine „Zweitbetitelung“ des Werkes ratsam, z.B. mit: *„CLILiG – Getting Started with Music and Arts!“*

PD Dr. Kim Haataja, Universität Tampere, Finnland

Die oben angeführten Beispiele aus dem besprochenen Werk werden hier mit freundlicher Erlaubnis des Cornelsen Verlags wiedergegeben.

Arbeitsblatt 1

1 **Arbeite zusammen mit einem Partner oder in einer Kleingruppe. Betrachtet das Puzzleteil, das euch vorliegt:**

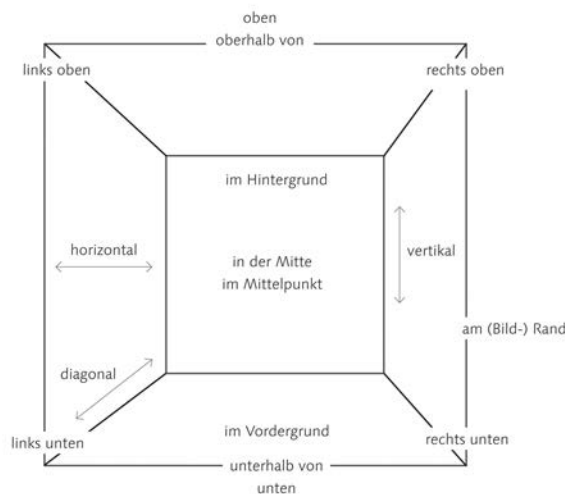
- Beschreibt kurz, was ihr erkennen könnt.

- Bei dem Teil handelt es sich nur um einen kleinen Ausschnitt aus einem Gemälde: Findet den Inhalt / das Thema des Bildes heraus.

- Gebt dem Bild einen (möglichen) Titel.

2 **Arbeite zusammen mit einem Partner oder in einer Kleingruppe. Setzt das Gemälde zusammen. Vergleicht das Bild und den Titel mit euren Vorschlägen: Stellt Unterschiede und Gemeinsamkeiten fest.**

3 **Arbeite zusammen mit einem Partner oder in einer Kleingruppe. Beschreibt das Bild mithilfe der Grafik. Was stellt Picasso wie dar?**





Hans H. Reich & Hans-Jürgen Krumm (2013). *sprachbildung und mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht.* Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 192 S.

Der Mehrsprachigkeit und der Mehrsprachigkeitsdidaktik hat *Babylonia* kontinuierlich ihr Interesse gewidmet, wie im Kapitel 14 des thematischen Archivs der Zeitschrift zu verfolgen ist. Denn seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts mehren sich die einschlägigen Veröffentlichungen mit Vorschlägen und Modellen aller Art (wie nicht zuletzt der ausführliche Literaturbericht der Autoren beweist) – freilich, ohne dass dadurch kohärente Lehrpläne entstanden, geschweige denn in den Schulen systematisch ausprobiert und evaluiert worden wären. Um hier Bewegung in die Sache zu bringen, legen jetzt Hans H. Reich und Hans-Jürgen Krumm mit „sprachbildung und mehrsprachigkeit“ ein sog. „Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht“ vor. Dabei beziehen sie sich ganz konkret auf die Gegebenheiten vor Ort, indem sie die an österreichischen Schulen gültigen Lehrpläne der sprachlichen wie auch der nichtsprachlichen Fächer auf Ansätze und Implikationen für ein Mehrsprachigkeitskonzept durchforschten. So konnten sie immer wieder Möglichkeiten zur Anknüpfung aufspüren, z.B. die Nutzung des reichen Spektrums sprachlicher Aktivitäten in den Sachfächern oder Formen des Sprachenvergleichs im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Sie entdeckten jedoch auch Mängel, die mit einem Curriculum der Mehrsprachigkeit korrigiert werden könnten, besonders dort, wo im muttersprachlichen Unterricht Deutsch mit Sprache

überhaupt gleichgesetzt wird oder Sprachrichtigkeit als zentrales Ziel gilt. Andererseits sind die Autoren realistisch und auch sensibel genug, um tradierte, aber eher unwirksame Gewohnheiten – gerade in der Didaktik der einzelnen Fremdsprachen – nicht einfach zu verwerfen, sondern zu öffnen und so zu erweitern, dass die Neuerungen auch von den Lehrenden akzeptiert und selbst adaptiert werden können. Nur auf diese Weise wäre der Umsetzung des anspruchsvollen Konzeptes Erfolg beschieden.

Ausgangspunkt war eine Konferenz in Graz 2008, bei der die Frage gestellt wurde: „Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch?“ Das zeugt von der Anerkennung gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, der die Schule mit entsprechenden Inhalten und Methoden begegnen muss, indem sie die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden aufnimmt und fördert. Im idealen Fall könnte das in einem eigenen Unterrichtsfach geschehen, dotiert mit ein oder zwei Wochenstunden, es wäre aber auch als gemeinsame Aufgabe einer Gruppe von FachlehrerInnen mit einem genauen Stoffverteilungsplan denkbar oder schliesslich in wechselnder Verantwortung eines Faches pro Schulstufe. Wichtig ist die Koordination innerhalb der ganzen Schule von Fach zu Fach und von Stufe zu Stufe. Die Vorschläge, die sowohl die allgemeinen Ziele als auch die didaktischen Grundsätze und Lehrstoffe genau strukturiert von der ersten bis zur Abschlussklasse – und dies auch für die beruflich ausgerichteten Schulen – darstellen, untergliedern sich in vier Bereiche, nämlich die titelgebende Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt, das Vergleichen von Sprachen, das Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen sowie die Aneignung von Sprachlernstrategien. Das bleibt aber nicht nur theoretische Zielvorstellung, sondern wird durch ausgewählte Beispiele und Materialien ergänzt.

In das Curriculum eingearbeitet wurden Überlegungen aus der Fachliteratur vor allem der letzten 15 bis 20 Jahre, die in einem kommentierten Lite-

raturbericht vorgelegt werden. Das ermöglicht es dem Leser, sich relativ leicht einen Überblick zu verschaffen, fokussiert auf pädagogisch-didaktische Aussagen zu sprachenübergreifenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen (S. 78 ff). In diesem Bereich untersuchen die Autoren vier zentrale Themen, nämlich Language Awareness, Mehrsprachigkeitskonzepte in der Fremdsprachendidaktik, interkulturelle sprachliche Bildung in der Deutschdidaktik und Verbindungen zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen. Als Ertrag ihrer Lektüre finden sie eine grosse Zahl an programmatischen Forderungen sowie an einzelnen Unterrichtsbeispielen und Empfehlungen von Materialien – wengleich mit deutlicher Vernachlässigung der höheren Klassen –, jedoch viel seltener Berichte über tatsächliche Erprobungen im Unterricht oder über Vergleiche und Bewertungen der verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten. Vermisst werden vor allem breiter angelegte empirische Untersuchungen und die Behandlung von Fragen der Progression und Strukturierung. Dazu wäre eine umfassende Theorie der Mehrsprachigkeit nötig, an deren Ausarbeitung sich noch niemand so recht gewagt zu haben scheint. Mit einer Diskussion über die Konsequenzen für eine adäquate Lehrerbildung schliessen die Autoren ihre Überlegungen ab. Es versteht sich von selbst, dass sie für eine integrative Ausbildung eintreten, die gerade in den Anfangssemestern auf Sprachensensibilisierung ausgerichtet ist, damit die zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen aller Fächer die Lernenden bei der Entwicklung persönlicher Sprachenprofile wirksam unterstützen können (S. 184 f.). Solange jedoch die entsprechenden Ausbildungsmodule noch nicht zum Pflichtprogramm gehören, müssen systematische und regelmässige Fortbildungsveranstaltungen die LehrerInnen dazu befähigen, mit der Problematik der Mehrsprachigkeit in ihren Klassen umzugehen. Besondere Aufmerksamkeit ist laut Beobachtung der Autoren den Übergängen von

einer Schulform zur nächsten – und in erhöhtem Masse dem Übergang vom Kindergarten zur Grundschule – zu widmen; dabei sollte man sich nicht durch Restriktionen des Datenschutzes behindern lassen, wenn es darum geht, nützliche Informationen über die Herkunft und das Sprachprofil der Kinder zu erhalten. Solche Bemühungen können aber wiederum nur greifen, wenn sie in adäquaten Lehrplänen ihre Entsprechung finden. Hier schliesst sich der Kreis der Empfehlungen, die nicht nur dem österreichischen Unterrichtswesen dienlich sein sollten.

Hannelore Pistorius, Genève



Alessandro De Giuli, Carlo Guastalla & Ciro Massimo Naddeo (2013). *Nuovo Magari. Livello B2*. Firenze: Alma edizioni, 128 pp.

Rispetto alla prima edizione di *Magari*, *Nuovo Magari* è diviso in due volumi (vol. 1: B2, vol. 2: C1/C2). Una grande novità è rappresentata dal fatto che ogni unità è accompagnata da una sezione di attività video, che offrono numerosi spunti per entrare in contatto con la dimensione sociale e culturale italiana. I video sono disponibili sul sito di Alma edizioni dedicato a *Nuovo Magari*, insieme a numerosi altri materiali da utilizzare in classe.

Il livello B2 di *Nuovo Magari* comprende nove unità didattiche e sezioni video. Tutte le unità sono raggruppate in cinque macro-aree tematiche (Geografia, Società, Arti, Lingua, Storia). Il volume presenta a corredo dell'opera una ricca sezione di esercizi, test di autovalutazione, bilanci e una grammatica che approfondisce i temi morfosintattici presentati nelle unità. Alla

fine del libro sono disponibili le soluzioni degli esercizi e dei test.

Nuovo Magari parte da un approccio fortemente testuale, presentando la lingua scritta in una prospettiva di analisi dei generi testuali e del discorso e la lingua orale in una dimensione di analisi conversazionale e pragmatica. Un importante rilievo è inoltre dato allo studio del lessico che è basato sul concepimento della lingua non più come un insieme di sistemi separati (lessico e grammatica) da analizzare quindi in modo distinto, ma come un sistema integrato da affrontare nella sua totalità e complessità. Ad esempio, nell'Unità 2, dedicata al classico e al moderno, viene affrontato il tema del "panino d'autore", esposto in un museo romano, mettendolo in relazione al condizionale semplice e composto e facendo una panoramica sulle bellezze artistiche presenti nelle diverse regioni italiane. Gli esercizi, poi, concernono tra l'altro la città di Pompei, la Pinacoteca di Brera e Silvio Berlusconi opera da museo.

Questo agile volume, con le sue molteplici macro-aree, consente di conoscere degli aspetti della cultura italiana. Le tematiche grammaticali combaciano bene con i temi trattati nei nove capitoli – anche se a volte richiedono materiale supplementare per l'approfondimento e per un trattamento più esaustivo delle strutture grammaticali o degli aspetti culturali.

Donato Sperduto, Sursee



*** Raphaël Pasquini (2013). *Quand les récits de pratique enseignante parlent d'apprentissage*. Presses de l'Université de Laval, 228 p.**

Cet ouvrage est construit autour de huit récits relatant des situations vécues issues de la pratique d'enseigne-

ment de l'auteur. Tous centrés autour d'événements significatifs, de «moments pédagogiques» dans lesquels l'enseignant s'est trouvé confronté à la complexité de sa profession, ils ont été reconstruits de façon à pouvoir être porteurs d'enseignement et sont présentés sous une forme les rendant susceptibles d'être exploités pour la formation.

L'auteur, maintenant formateur à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, a ainsi soumis les récits à des groupes d'étudiants en formation initiale; pour chaque récit, il a reformulé en question ouverte l'enseignement pédagogique principal qu'ils en ont dégagé et a proposé pistes de réflexion et d'action dans un texte d'analyse. Celui-ci se subdivise en deux parties, la première synthétisant les enseignements pédagogiques relevés par ses étudiants, la seconde proposant une mise en lien avec des notions théoriques. On trouve également en fin de chaque chapitre quelques questions supplémentaires en lien avec le récit. Le lecteur rencontre ainsi Delphine, qui aimerait que l'école n'existe pas, Abdoul, qui panique à l'approche de chaque test ou Marc qui amène un serpent en classe pour rendre son exposé plus vivant. On apprend comment l'enseignant auteur de ces récits cherche à accueillir un nouvel élève étranger dans sa classe ou à mobiliser ses élèves dans le cadre du cours de géographie. Dans les analyses, on trouve des notions théoriques relevant entre autres de la métacognition, de l'apprentissage coopératif, de l'approche par compétences, ou de l'auto-évaluation.

L'auteur propose plusieurs modes de lecture de cet ouvrage: en entrant par les récits, par la question ouverte, par les questions connexes données en fin d'analyse, ou encore par l'étude de l'articulation entre le récit et son analyse, pour une utilisation dans un contexte de formation.

Brigitte Gerber, Genève



19^{ème} semaine de la langue française et de la francophonie en Suisse

Du 14 au 23 mars 2014

En mars, comme chaque année, la Délégation à la langue française (DLF) de la CIIP coordonne en Suisse la «Semaine de la langue française et de la francophonie» (SLFF). Manifestation intercantonale, présente dans les quatre régions linguistiques, la SLFF vise à sensibiliser le public à la question de la langue, en organisant nombre d'événements culturels francophones.

«Langue en folies»

Depuis des siècles, l'image du français est celle d'une langue de la raison, de la sagesse et de l'argumentation. Langue «mesurée» de la diplomatie, à la grammaire très régulée, le français n'est pourtant pas rigide, ni limité. Il permet bien sûr l'expression de l'affectivité, des émotions, comme de la démesure et des délires les plus divers !

La Suisse, la France, le Québec, la Fédération Wallonie-Bruxelles et l'OIF ont choisi 10 mots pour donner le ton de cette 19^{ème} édition de la SLFF:

Ambiancer | *À tire-larigot* | *Charivari* | *S'enlivrer* (néol.)
Faribole | *Hurluberlu* | *Ouf* | *Timbré* | *Tohu-bohu* | *Zigzag*

Avec ces mots pour guides, penchez-vous sur la centaine d'expos, de films, de spectacles, de conférences et de concerts surprenants qui jalonnent cette Semaine. Participez au jeu-concours et profitez-en pour réinventer le français, en vous laissant aller aux jeux de mots les plus fous.

Activités pédagogiques

La Délégation à la langue française propose en outre des activités destinées aux écoles et aux apprenants du français.

Des animations dans les classes de Suisse

Sur le thème «Langue en folies», la DLF propose dans les classes des animations à caractère théâtral. Une occasion offerte aux élèves, francophones ou non, de développer leur créativité et de pratiquer le français «avec un brin de folie».

Le jeu-concours

Basé sur les Dix mots de la francophonie, la SLFF invite le grand public à jouer avec les mots. Cette année, il s'inspire du «Glossaire» de Michel Leiris et invite jeunes et moins jeunes, amoureux et apprenants du français, à s'inspirer des sons des mots pour revivifier leur sens.

Informations supplémentaires, programme complet, visuels et participation au concours en ligne sur: www.slff.ch

La littératie en Suisse romande. PISA 2009: qu'en est-il des compétences des jeunes romands de 11eH, neuf ans après la première enquête?

Neuf ans après la première enquête PISA sur la littératie, qu'en est-il des compétences des élèves romands de 11e Harmos? Cette étude a pour objectif non seulement de comparer les compétences des élèves de 2000 et de 2009 mais également de mettre en évidence les facteurs explicatifs de la réussite dans ce domaine. La motivation et l'intérêt pour la lecture, la diversification des types d'écrits tout comme les stratégies utilisées jouent un rôle déterminant dans le développement des compétences en lecture. Le rôle de l'école est également déterminant. Les différentes mesures mises en place dans les cantons peuvent également avoir contribué à améliorer les compétences.

Le rapport apporte également des éclairages sur les profils de lecteurs en fonction des stratégies utilisées ou considérées comme efficaces par les élèves tout comme le temps consacré à la lecture de différents types d'écrits. Ces profils varient en fonction de différentes caractéristiques sociodémographiques (genre, origine socio-économique, langue parlée à la maison, lieu de naissance, etc.) et de l'appartenance aux différentes filières (à exigences élevées, moyennes ou plus limitées).

D'autres analyses complémentaires mettent en évidence les liens entre les compétences en littératie et certaines dimensions liées à l'école, telles que le climat de classe, l'encouragement à la lecture, le soutien et l'orientation des enseignants.

Soussi, A., Broi, A.-M., Moreau, J. & Wirthner, M. (2013). *La littératie en Suisse romande. PISA 2009: qu'en est-il des compétences des jeunes romands de 11eH, neuf ans après la première enquête?* Neuchâtel: IRDP.

Pour commander: documentation@irdp.ch

Tagung Die Zukunft des HSK-Unterrichts in der Schweiz: Qualitätssicherung, Weiterentwicklung und Integration

Samstag, 18. Januar 2014, Bern

Die Ausschreibung der Tagung hat ein grosses Echo erfahren, erwartete zweihundert Teilnehmer und Teilnehmerinnen hatten sich viele Tage vor Anmeldeschluss eingetragen, einige mussten auf der Warteliste bleiben. Die seit Jahren zunehmende Aktualität der Thematik und die Notwendigkeit der Umsetzung hat mobilisiert. Einmal mehr ist in aller Deutlichkeit in Referaten, Workshops und Diskussionen die Einsicht bestätigt worden, dass nicht nur anderssprachige Familien betrof-

fen sind, sondern wir alle, unsere ganze Gesellschaft im nicht EU-Land Schweiz.

HSK-Lehrkräfte sollten im Regelschulalltag einbezogen sein, aus ihrer Isolation des muttersprachlichen Unterrichts in Randstunden oder während schulfreier Nachmittage heraustreten können. Sie wünschen sich einen selbstverständlichen Umgang mit dem Schweizer Schulkollegium und Anteil am Unterricht in heterogenen Klassen.

Schweizer Lehrkräfte haben viele Reformen anzuwenden, stehen immer grösseren Klassen gegenüber, im Kindergarten auch immer jüngeren Kindern. Dazu kommt die integrative Begleitung durch spezialisierte Lehrpersonen, was zu sehr vielen zusätzlichen Absprachen führt. Begreiflich also, dass die Kapazitätsgrenzen oft erreicht und die Ängste vor *noch mehr* gross sind.

Österreich macht es vor, hat den muttersprachlichen Unterricht in die Regelschule integriert und bezahlt dementsprechend auch die Lehrpersonen, die sich nach den Lehrplänen der verschiedenen Bundesländer richten. Organisationsformen werden auf dieser Basis je nach Gegebenheiten gesucht und gefunden, als zusätzliche Übung zum Unterricht, unterrichts-parallel, unterrichtsintegrativ (Team Teaching) oder in stufen- und klassenübergreifenden Mischformen, wobei oft nach einem gemeinsamen Thema gearbeitet wird. In diesen Erfahrungen zeigen sich sehr positive, allgemeine Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, die sich in ihrer Identität durch sprachlich-kulturelle Menschenrechte gestärkt fühlen. Nicht nur erwerben anderssprachige Volksschulkinder die erforderliche Zweitsprache, sondern es profitieren auch die deutschsprachigen vom Wert der integrativen Begegnung mit dem Andersartigen, vom Austausch und Vergleich. (www.schule-mehrsprachig.at/)

Ganz ähnlich die Erfahrungen im Kanton Waadt (Etablissement Baulmes-Chavornay-Orbe), wo die Ankunft einer fünfjährigen, portugiesischen Schülerin einen wahrhaften Schneeballeffekt unter den Lehrpersonen auslöste. Man hat mit dem Möglichen angefangen, die Lehrerin für portugiesischen Muttersprachunterricht um Unterstützung gebeten, mit deren Begleitung zur Integration des Kindes Erfolg gehabt, weitere Interessen in ähnlichem Kontext geweckt und ein breitangelegtes, fünfjähriges Projekt mit Betreuung durch Fachkräfte der Pädagogischen Hochschule Lausanne erwirkt. Fazit: der Einbezug von HSK-Lehrpersonen für verschiedenste Erstsprachen hat viel Freude an der Mehrsprachigkeit hervorgerufen, hat Eltern durch Wertschätzung ihrer Herkunft zu mehr Mitarbeit bewogen und den Lehrkräften der Regelklassen aufgezeigt, dass ein didaktisches Umdenken anstelle von zusätzlicher Belastung viele Problemlösungen bringen kann.

Bewegung an der Basis tut Not, il faut mettre les mains à la pâte!

Kathrin Luginbühl

„Musikalischer“ Englischunterricht auf der Primarstufe im Kanton Thurgau

Seit Beginn des Schuljahrs 2009/10 wird in den Thurgauer Primarschulen schon ab der 3. Klasse English als erste Fremdsprache unterrichtet. Aus diesem Anlass stellten einige Dozentinnen aus den Fachbereichen Musik und Englisch eine Sammlung englischer Lieder zusammen und passten sie an die Lektionen des Englischlehrmittels an. Diese Sammlung kann im Musikunterricht verwendet werden und soll zur Vertiefung des im Englischunterricht Gelernten beitragen.

Da nicht gleich in allen Klassen diese Liedersammlung verwendet wurde, bot sich die Möglichkeit, in einer quasi-experimentellen Situation die Wirkung zu überprüfen.

Die Lehrpersonen der Interventionsgruppe, also jener Klassen, die im Musikunterricht die englischen Lieder sangen, nahmen an mehreren didaktisch ausgerichteten Treffen mit den Entwicklerinnen des Liedmaterials teil und hatten nach der ersten Hälfte des Schuljahres mittels Fragebogen die konkrete Umsetzung des Singens englischer Lieder einzuschätzen (Häufigkeit und Dauer des Singens, aufgewendete Zeit pro Lied, Anzahl verwendete Lieder pro Lerneinheit und Aufnahme der Lieder durch die Kinder). Am Ende des Schuljahres hatten sie zudem auf einer Liederliste anzugeben, welche Lieder sie intensiv bearbeitet und öfter gesungen, welche sie nur kurz und welche sie gar nicht bearbeitet hatten. Am Ende des Schuljahres wurde in beiden Gruppen ein in vier Teiltests gegliederter Englischtest durchgeführt. Zwei Teiltests beinhalteten Aufgaben zum Hörverstehen, zwei Teiltests Aufgaben zum Leseverstehen, wovon einer das Verstehen und Zuordnen von ganzen Sätzen und der andere das Gruppieren von Wörtern verlangte (Vokabulartest). Es zeigte sich, dass die Kinder der Interventionsgruppe nahezu durchgehend die besseren Leistungen erbrachten; einzig im Vokabulartest zeigte sich kein signifikanter Unterschied. Die Leistungssteigerungen waren ausserdem bei den Knaben stärker ausgeprägt als bei den Mädchen.

Morger, V., Berger, E. & Brechbühl, A. (2010). *Musikalischer Englischunterricht in der 3. Primarklasse – Schlussbericht*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau, 37 S.

Schlussbericht abrufbar unter: <http://www.phtg.ch/forschung/projekte/abgeschlossene-projekte/abgeschlossen-2012/musikalischer-englischunterricht-in-der-3-primarklasse/>

Mars

- 18.03- 6.04 2014** **Marguerite Duras - una voce intensa**
Omaggio alla scrittrice e regista francese, a 100 anni dalla nascita.
CH-6500 Bellinzona
Informazioni: www.cicibi.ch • www.sbt.ti.ch/bcb/home/manifestazioni/
- 20-22.03.2014** **41. Jahrestagung des Fachverbandes für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache (FaDaF)**
Westfälische Wilhelms-Universität, , Schlossplatz 2, D-48149 Münster
Informationen: <http://www.fadaf.de/de/jahrestagung/> • alexis.feldmeier@uni-muenster.de
- 25-29.03.2014** **Didacta 2014 – die Bildungsmesse**
Landesmesse Stuttgart GmbH, Messepiazza 1, 70629 D-Stuttgart
Informationen: <http://www.messe-stuttgart.de/didacta/>

Avril

- 3.04.2014** **Kolloquium Sprachen und Citoyenneté: Sprache als Instrument der sozialen Einbindung oder Ausgrenzung**
PROGR, Spreichergasse 4, Eingang D, 1. Stock, CH-3011 Bern, 16.15-18 Uhr.
Informationen: <http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/de/veranstaltungen1/2014/3.-april-2014-kolloquium-sprachen-und-citoyennete>
- 11.04.2014** **Erstes DaZ-ExpertInnen-Forum in der Schweiz: Was ist guter DaZ-Unterricht?**
Theaterstrasse 15c, CH-8401 Winterthur
Informationen: www.linguistik.zhaw.ch/lcc/daz-forum • info.linguistik@zhaw.ch
- 28-30.04.2014** **3rd Linnee+ International Conference Linguistic and cultural diversity in space and time**
Inter-University centre, Don Frana Bulica 4, HR-20000 Dubrovnik, Croatia
Information: <http://www.linee.co.nf> • iuc@iuc.hr

Mai

- 6.05.2014** **Second and Third Generation: Integration and Identity on Children of Migrants**
Seminario Vescovile, via Seminario 8, I-37129 Verona
Informazione: <http://www.progettoalteritas.org>
- 15.05.2014** **Vortrag von Prof. Dr. Evelyn Ziegler, Universität Duisburg Essen**
„Metropolenzeichen: Visuelle Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet“
Institut für Mehrsprachigkeit, Murtengasse 24, CH-1700 Freiburg
Informationen: <http://www.institute-multilingualism.ch/en/events/2014/15-may-2014-public-lecture-evelyn-ziegler>
- 22-23.05.2014** **2e Colloque international du GRAC: Descriptions linguistiques et descriptions pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage du français**
Université de Jyväskylä, Bâtiment Agora, SF-40014 Jyväskylä
Information: <http://www.jyu.fi/grac2014> • grac2014@jyu.fi
- 29-31.05.2014** **Matters of the Mind: Psychology and Language Learning**
RESOWI Building, Universitätsstraße 15, A-8010 Graz
Information: www.unifdz.at/pll2014 • pll2014@uni-graz.at

Juin

- 19-21.06.2014** **8th Days of Swiss Linguistics: Dynamics of variation**
Universität Zürich, Rämistrasse 71, CH-8006 Zürich
Information: <http://events.linguistik.uzh.ch> • info@linguistik.uzh.ch
- 24-27.06.2014** **Colloque international des Etudiants chercheurs en Didactique des langues et en Linguistique**
Laboratoire LIDILEM, Université Stendhal, F-38040 Grenoble cedex 9
Informations: <http://cedil2014.u-grenoble3.fr> • cedil2014@gmail.com

Vorschau 2014 | Programmazione 2014

1/2014 Prima si comincia meglio è? L'insegnamento precoce delle lingue straniere

2/2014 La lezione di grammatica rivisitata

3/2014 2004-2014: La Svizzera e le lingue

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Martina Zimmermann | Institut für

Mehrsprachigkeit, Murtengasse 24

1700 Freiburg (coordinazione)

Jean-François de Pietro | IRDP

Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel

Brigitte Gerber | Université Genève, IUFE,
40, Boulevard du Pont d'Arve, 1211 Genève 4

Gianni Ghisla | Idea, via Cantonale

6594 Contone

Manfred Gross | Scola alta da pedagogia dal

Grischun, Scalärastrasse 17, 7000 Chur

Daniela Kappler | DFA-SUPSI

Pza S. Francesco 19, 6600 Locarno

Jeanne Pantet | Via Leoncavallo 2

6833 Vacallo

Donato Sperduto | Kantonsschule Sursee,

Moosgasse 11, 6210 Sursee

Gé Stoks | Idea, via Cantonale, 6594 Contone

Daniel Stotz | PHZH - LAB-F050

Lagerstrasse 2, 8090 Zürich

Ingo Thonhauser | HEP Vaud, UER

didactique des langues et cultures

Av. de Cour 25, 1014 Lausanne

Werner Carigiet | 7164 Dardin

(collaboratore di redazione per il romancio)

Segretaria di redazione:

Jeanne Pantet | Via Leoncavallo 2

6833 Vacallo

Organo d'informazione di:

- LEDAFIDS (Lettori e 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

Sito web: www.babylonia.ch

PCC 69-40263-5

Tiratura | abbonamento

Tiratura di questo numero 3/13: 1050 copie.

Abbonamento annuale: fr. 50.- più costi di spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 20.-.

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, tipo.torriani@bluewin.ch

Autori di questo numero

Laura Armbrust | Theodor-Heuss-Str. 11
D-76275 Ettlingen

(armbrust@em.uni-frankfurt.de)

Susanne Bernert-Rehaber | Pädagogische
Hochschule Karlsruhe, Bismarckstr. 10

D-76133 Karlsruhe

(susanne.bernert-rehaber@ph-karlsruhe.de)

Alberto Cattaneo | IUFFP, Via Besso 84

6900 Lugano Massagno

(Alberto.Cattaneo@iuffp-svizzera.ch)

Philippe Cuenat | PH Fachhochschule

Nordwestschweiz, Clarastrasse 57

4058 Basel (philippe.cuenat@fhnw.ch)

Daniela Elsner | Goethe-Universität,

Grüneburgplatz 1, D-60629 Frankfurt am

Main (elsner@em.uni-frankfurt.de)

Joris Felder | ch Stiftung, Dornacherstrasse

28A, Postfach 246, 4501 Solothurn

(J.Felder@fondationch.ch)

Carlos Fernandez | Geissrastrasse 32

5452 Oberrohrdorf (cafestou@hispeed.ch)

Nancy Grimm | Friedrich-Schiller-

Universität, Institut für Anglistik und

Amerikanistik, Ernst Abbe Platz 8

D-07743 Jena (nancy.grimm@uni-jena.de)

Susanne Heinz | Universität Augsburg,

Universitätsstraße 10, Gebäude D

D-86159 Augsburg

(susanne.heinz@phil.uni-augsburg.de)

Nina Hobi | ch Stiftung, Dornacherstrasse

28A, Postfach 246, 4501 Solothurn

(n.hobi@chstiftung.ch)

Arjan Kallço | Rr. Pali Prifti, 1,

AL-7001 Korçë (a.kallco@hotmail.com)

Uwe Klemm | Anger Gymnasium,

Karl-Liebknecht-Strasse 87, D-07749 Jena

(uwe@klemm-site.de)

Martina Lazaro | c/o CPC Locarno, Via

Capuccini 2, 6600 Locarno

(martina.lazaro@edu.ti.ch)

Renata Leimer | Maison des cantons,

Speichergasse 6, 3000 Bern 7

(leimer.renata@wbz-cps.ch)

Viviane Lohe | Goethe-Universität,

Grüneburgplatz 1, D-60629 Frankfurt am

Main (lohe@em.uni-frankfurt.de)

Nikola Mayer | PH Zürich, Lagerstrasse 2,
8090 Zürich (nikola.mayer@phzh.ch)

Jutta Rymarczyk | Pädagogische
Hochschule, Keplerstr. 87, D-69120

Heidelberg (rymarczyk@ph-heidelberg.de)

Andy Schär | Beratungsstelle Digitale

Medien Schule und Unterricht –

imedias, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch

(andy.schaer@fhmw.ch)

Gérald Schlemminger | Pädagogische
Hochschule, Postfach 11 10 62, D- 76060

Karlsruhe

(gerald.ingo.schlemminger@ph-karlsruhe.de)

Pascal Schweitzer | HEP Vaud, UER

Didactique des langues et cultures, Avenue

de Cour 25, 1014 Lausanne

(pascal.schweitzer@hepl.ch)

Karin Vogt | Pädagogische Hochschule

Heidelberg, Keplerstr. 87, D-69120

Heidelberg (karin.vogt@ph-heidelberg.de)

Eva Wilden | Ruhr-Universität Bochum,

Englisches Seminar, D-44780 Bochum

(eva.wilden@rub.de)

Shona Whyte | Université Nice Sophia

Antipolis, UFR LASH, BP3209, 98

boulevard Edouard Herriot, F-06204 Nice

(whyte@unice.fr)

Barbara Wolfer | Pädagogische Hochschule

St.Gallen PHSG, International Office,

Seminarstrasse 27, 9400 Rorschach

(Barbara.Wolfer@phsg.ch)

Immagini

La vignetta a p. 2 è di Andreas Lori,

Optingenstrasse 41, 3013 Bern.

Le due illustrazioni di Shaun Tan sono

riprodotte con il gentile permesso di

Hachette Australia.

Sito web: www.babylonia.ch

Il sommario del numero, le sintesi di tutti gli

articoli e una selezione di articoli sono

scaricabili in pdf dal sito internet. Per gli

abbonati, tramite il login, è invece disponi-

bile l'intero archivio dei numeri dal 1991.

Con il sostegno di

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



Nuovo manuale per sviluppare le competenze ricettive in italiano

Elena Maria Pandolfi, Sabine Christopher, Barbara Somenzi (2014). *Capito? Comprendere l'italiano*. Osservatorio linguistico della Svizzera italiana. ISBN 978-88-904330-4-7, 40 Fr.-, 305 pp. www.ti.ch/olsi-capito

Il manuale intende sviluppare competenze ricettive in italiano, cioè la capacità di comprendere ascoltando e leggendo, in modo da permettere un primo approccio alla lingua e alla cultura dei territori italo-foni, in particolare del Ticino e dei Grigioni italiani. Il manuale si rivolge ad adulti che conoscono la lingua francese sia come lingua prima sia come lingua seconda, una lingua genealogicamente vicina all'italiano che pertanto funge da 'lingua ponte'. L'obiettivo è quindi innanzitutto quello di rendere disponibili gli strumenti per attivare le proprie conoscenze e di facilitare l'accesso a ciò che non è ancora conosciuto.

Al manuale è allegato un DVD con le tracce audio e audio-video utilizzate per le attività di comprensione uditiva. La sezione finale del manuale riporta le trascrizioni di tutti gli audio e audio-video presenti sul DVD e le soluzioni degli esercizi.

Il materiale didattico è finalizzato sia alla modalità di auto-apprendimento sia all'uso nei corsi di lingua.

Le manuel vise à développer des compétences réceptives en italien, c'est-à-dire des compétences de compréhension orale et écrite, pour permettre une première approche de la langue et de la culture des territoires italo-phones, en particulier du Tessin et des Grisons italiens. Le manuel s'adresse aux adultes francophones ou possédant un bon niveau de français. Le français est une langue généalogiquement proche de l'italien, raison pour laquelle il est utilisé dans ce manuel comme «langue pont».

L'objectif est avant tout de rendre disponibles les instruments permettant d'activer des connaissances existantes et ainsi de faciliter l'accès à ce qui n'est pas encore connu. Le manuel est accompagné d'un DVD contenant les pistes audio et audio-vidéo utilisées dans les activités de compréhension orale. La section finale contient les transcriptions de toutes les pistes audio et audio-vidéo du DVD ainsi que les solutions des exercices.

Le matériel didactique est destiné à la fois aux modalités d'auto-apprentissage et à son utilisation dans des cours de langue.

Ziel dieses Handbuchs ist, rezep tive Kompetenzen in Italienisch zu entwickeln, d.h. die Fähigkeit, Gehörtes und Gelesenes zu verstehen, um eine erste Annäherung an die Sprache und Kultur der italienischsprachigen Gebiete, insbesondere des Tessins und Italienischbündens, zu ermöglichen. Das Handbuch richtet sich an Erwachsene, die als Erst- oder Zweitsprache Französisch können, eine Sprache, die sprachgeschichtlich mit dem Italienischen verwandt ist und daher als „Brückensprache“ dient. Die Absicht ist daher vor allen Dingen, das Werkzeug zur Aktivierung schon vorhandener Kenntnisse zugänglich zu machen, sowie den Zugang zu noch nicht Bekanntem zu erleichtern. Dem Handbuch ist eine DVD mit den Audio- und Audio-Videoaufnahmen beigelegt, die für die Hörverständnis-Aktivitäten gebraucht werden. Im Schlussteil des Buches werden die Transkripte aller Aufnahmen, sowie die Lösungen der Übungen aufgeführt.

Das Lehr- und Lernmaterial ist sowohl für das Selbststudium, als auch für den Gebrauch in Sprachkursen geeignet.