



Babylonia

English.ch
Anglais.ch
Englisch.ch
Inglese.ch
Ingles.ch

Responsabili di redazione per il tema:
Jean Rudiger-Harper e Gé Stoks

Con contributi di
Ruth Benvegnen (Bottens)
Victor Boutellier (Luzern)
Martine Brunschwig Graf (Genève)
David Crystal (Bangor)
Urs Dudli (Bellinzona)
Hans Fässler (St. Gallen)
Ulla Kleinberger Günther (Zürich)
Gordon Millar (Luzern)
Heather Murray (Bern)
Albin Reichlin (Appenzell)
Jean Rudiger-Harper (Appenzell)
Michael Rundell (Brighton)
Carlo Schmid (Appenzell)
Sheila M. Spencer (Nottingham)
Gé Stoks (Gudo)
Raphael Stoll (Magadino)
Alois Stolz (Appenzell)
Daniel Stotz (Winterthur)
Alison Taylor (Wil)
Linda Taylor (Nottingham)
Arthur van Essen (Groningen)

Con due inserti didattici di
Martin Mani (Locarno)
Nicholas Willis (Bellinzona)

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 1 / anno X / 2002



Babylonia Poster



www.babylonia-ti.ch

Per il decennale di Babylonia vi proponiamo un bellissimo poster a colori con un gioco linguistico da fare in classe.
Zum zehnjährigen Jubiläum von Babylonia haben wir einen wunderbaren farbigen Poster mit einem Sprachspiel für ihre Schulklasse geschaffen.

Pour les dix ans de Babylonia nous vous proposons un très beau poster couleur avec un jeu linguistique pour votre classe.
On the occasion of Babylonia's tenth anniversary, we have printed a beautiful full colour poster.

Prezzi/Preise/Prix/Rates:

1 poster CHF 10.-

2 poster CHF 14.-

3 - 5: CHF 5.- l'uno/je/pièce/each

> 5: CHF 4.- l'uno/je/pièce/each

più le spese di spedizione/ zuzüglich Versandkosten/ plus
frais de port/ plus postage and handling

Ordinare a/bestellen bei /commander à/order at:

Babylonia

E-mail: babylonia@idea-ti.ch

Stabile Lanzi,

via Cantonale,

CH-6594 Contone

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

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		English.ch Anglais.ch Englisch.ch Inglese.ch Ingles.ch
	6	Introduction / Introduction au thème / Einführung zum Thema
	8	L'anglais dans l'école obligatoire / Englisch in der Volksschule , l'opinion de / Die Meinung von <i>Martine Brunschwig Graf</i> et / und <i>Carlo Schmid-Sutter</i>
	10	English is not English <i>Arthur van Essen</i>
	16	English in the New World <i>David Crystal</i>
	18	English for embryos? <i>Hans Fässler</i>
	20	War Latein einst, was Englisch heute ist? <i>Alois Stolz</i>
	22	Grenzenlose Kommunikation? <i>Ulla Kleinberger Günther</i>
	25	Englisch im Berufsschulunterricht <i>Albin Reichlin</i>
	27	UCLES Business English Certificates (BEC) <i>Alison Taylor</i>
	30	The English Presence in Switzerland <i>Jean Rudiger-Harper</i>
	32	Englisch in Zürich – no such thing as a free lunch <i>Daniel Stotz</i>
	38	Englisch an der gymnasialen Matura <i>Urs Dudli</i>
	44	English for Kids in Switzerland <i>Ruth Benveggen</i>
	46	On preparing the palate for a new blend of English breakfast* <i>Linda Taylor</i>
	47	The Lexical Approach in the classroom: collocation dominoes <i>Raphael Stoll</i>
	48	Beyond the Lexical Approach <i>Sheila M. Spencer</i>
	50	Metaphorically speaking <i>Michael Rundell</i>
	52	Acquiring business vocabulary at 'Fachhochschule' level: learner independence and the role of L1 <i>Victor Boutellier, Gordon Millar</i>
	56	WebQuest: task-based learning in a digital environment <i>Gé Stoks</i>
Ricerca	59	Are Swiss English teachers ready for Euro-English? <i>Heather Murray</i>
Inserto didattico		No. 40 Skilled readers versus skilled readers <i>Martin Mani</i> No. 41 A Mini-Project <i>Nicholas Willis</i>
Curiosità linguistiche	64	Words of Double Lineage <i>Hans Weber</i>
Finestra	66	Babylonia à Expo.02! <i>Jacques-André Tschoumy</i>
Finestra sul Forum	67	Eine Entgegnung zu Philippe Perrenouds Artikel in Babylonia 4/2001 <i>Daniel Stotz</i> Some thoughts on three articles that appear in Babylonia 4/2001 <i>Anthony Wood</i>
Bloc Notes	69	L'angolo delle recensioni
	74	Informazioni
	75	Agenda
	76	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



The increasing influence of the English language is often associated with globalisation. In northern Europe, English has had a strong position for many decades. In southern Europe, French has long maintained the position of the most widely learnt foreign language. This position has been increasingly challenged as the importance of English grew. The international developments have not left Switzerland untouched. A recent survey shows that a large part of the French-speaking population find it easier to express themselves in English than in German, whilst a large part of the German speaking population find it easier to express themselves in English than in French. For the Italian speaking population French remains the language in which they feel most at ease. The importance of English for business, science and technology, also in Switzerland, cannot be denied, even though not everybody welcomes this development. English is sometimes seen as a threat to national unity and some consider it almost an inferior language, the language of the new economy, of trivial American films and songs. It is sometimes assumed that English can be learnt for economic purposes and French (and to a lesser degree also German) for a person's personal growth and cultural development.

Yet, there is no reason for the learning and teaching of English to be restricted to purely utilitarian purposes, as is emphasized by many contributors to this special edition of *Babylonia*. English does not only give students access to the popular and – as some believe - trivial culture, but also to a very rich culture, not only of the traditional countries whose 'Englishes' are taught, but also to the cultures of other countries where that language is spoken. In this way, English offers many opportunities to develop students' intercultural awareness.

Teachers of other language sometimes react strongly against this strong influence, the increasing presence of English in young people's everyday lives. The articles in this edition of *Babylonia* show the wealth of English, its importance for the people in this country and offer many didactic ideas. Since it is *Babylonia's* mission to build bridges between the languages we hope that also teachers of other languages will read these articles with an open mind and consider also their value for their teaching practice.

L'influenza crescente della lingua inglese viene sovente associata alla globalizzazione. Nel nord dell'Europa l'inglese assume un ruolo importante ormai da diversi decenni, mentre nell'area meridionale del continente questa posizione l'ha avuta per lungo tempo il francese, ora insidiato appunto dall'avanzata dell'inglese.

Quest'evoluzione internazionale non ha lasciato intoccata la Svizzera. Una recente inchiesta mostra che una buona parte dei romandi preferisce esprimersi in inglese piuttosto

che in tedesco, e analogamente sembra atteggiarsi la popolazione della Svizzera tedesca. Per contro i Ticinesi continuano a preferire il francese. Benché non tutti apprezzino questa tendenza, l'importanza dell'inglese per l'economia, la scienza e la tecnologia è innegabile. A volte l'inglese viene considerato una sorta di lingua d'uso, soprattutto per la nuova economia, latrice di una cultura americana di second'ordine e nella sua avanzata taluni intravedono una minaccia per l'unità nazionale. Pure si pretende che il suo apprendimento abbia finalità economiche, mentre il francese – e, in misura minore, il tedesco – verrebbero appresi nell'ottica di una crescita personale e culturale.

A ben vedere però non c'è una buona ragione per ridurre l'apprendimento dell'inglese a finalità meramente utilitaristiche come tendono a fare gli autori di alcuni contributi in questo numero di *Babylonia*. L'inglese non permette agli studenti solo l'accesso ad una cultura popolare, ma anche ad una cultura estremamente ricca non solo dei paesi anglofoni tradizionali, ma anche di quei paesi dove oggi si parla l'inglese. In questo modo l'inglese offre molte opportunità per lo sviluppo di una sensibilità multiculturale.

Gli insegnanti di lingue spesso reagiscono in modo aspro all'influenza dell'inglese e alla sua crescente presenza nella realtà giovanile. Gli articoli di questa *Babylonia* mostrano la ricchezza dell'inglese e la sua importanza per la Svizzera. Inoltre contengono numerosi suggerimenti didattici. Siccome *Babylonia* vuole contribuire a gettare ponti fra le diverse lingue e culture, speriamo che questo numero, concepito all'interno della serie dedicata alle lingue in Svizzera, possa essere letto e apprezzato da tutti gli insegnanti.

Der wachsende Einfluss der englischen Sprache wird oft mit der Globalisierung in Verbindung gebracht. In Nordeuropa hat das Englisch schon seit Jahrzehnten eine starke Stellung, während in Südeuropa das Französisch für lange Zeit die am weitesten verbreitete Zweitsprache war, eine Bedeutung, die immer mehr zurückgedrängt worden ist je mehr das Englisch an Wichtigkeit gewonnen hat. Diese Entwicklung ist nicht spurlos an der Schweiz vorbeigegangen. Eine kürzlich durchgeführte Untersuchung zeigt, dass ein grosser Teil der französischsprachigen Bevölkerung es leichter findet, sich auf Englisch statt auf Deutsch auszudrücken, während viele Deutschschweizer sich leichter auf Englisch statt auf Französisch zu verständigen scheinen. Für die Italienischsprachigen bleibt Französisch die Sprache, in der sie mit den Landsleuten am besten kommunizieren. Die Rolle des Englischen in Wirtschaft, Wissenschaft und Technologie kann auch in der Schweiz nicht bestritten werden, auch wenn nicht alle diese Tendenz gerne anerkennen. Englisch wird bisweilen als Bedrohung für die nationale Einheit angesehen, und gewisse Kreise

betrachten es fast als minderwertige einfache Gebrauchssprache, die Sprache der modernen Wirtschaft, der trivialen amerikanischen Film- und Musikszene. Man behauptet daher, Englisch werde aus nur praktischen, materiellen Überlegungen gelernt, hingegen diene das Französisch (und bis zu einem gewissen Grad auch das Deutsch) der persönlichen Entwicklung und der kulturellen Bildung.

Jedoch gibt es keinen Grund, das Lernen und Lehren des Englischen auf rein utilitaristische Bedürfnisse zu reduzieren, wie es einige Beiträge für diese Sondernummer von *Babylonia* suggerieren. Englisch gibt den Studenten nicht nur Zugang zu einer populären Kultur, sondern auch zu einer sehr reichen Kultur der traditionell englischsprachigen Länder, sowie zu den Kulturen anderer Länder, wo diese Sprache gesprochen wird. In dieser Weise bietet Englisch viele Gelegenheiten für die Entwicklung einer Sensibilität für interkulturellen Austausch.

Die Lehrerinnen und Lehrer anderer Fremdsprachen reagieren manchmal ziemlich ungehalten über den grossen Einfluss und die zunehmende Präsenz des Englischen im Alltag der Jugendlichen. Umso mehr möchte diese *Babylonia*-Nummer den Reichtum des Englischen, seine Bedeutung für die Menschen in diesem Land aufzeigen, und sie bietet viele didaktische Ideen an. Da *Babylonia* Brücken zwischen den Sprachen und Kulturen bauen will, hoffen wir, dass auch Lehrpersonen anderer Sprachen diese Ausgabe lesen und schätzen werden, eine Sondernummer, die Teil einer Reihe über die Sprachen in der Schweiz ist.

Anglais et globalisation: une association fréquente. Si au nord de l'Europe l'anglais joue depuis longtemps un rôle important, dans le sud cette position était l'apanage du français, aujourd'hui menacé par l'avancée de l'anglais.

Cette évolution internationale n'a pas épargné la Suisse. Il semble en effet que bien des Romands préfèrent s'exprimer en anglais plutôt qu'en allemand, et les suisses alémaniques feraient de même. Les Tessinois, par contre, préfèrent encore le français. Quoique cette tendance ne soit pas du goût de tout le monde, l'importance de l'anglais pour l'économie, la science et la technologie est indéniable. L'anglais est parfois considéré comme une simple langue d'usage, surtout pour la nouvelle économie, porteuse d'une culture américaine populaire, et certains voient dans sa percée une menace pour l'unité nationale. On prétend aussi qu'apprendre l'anglais a des finalités économiques alors que le français – et, en moindre mesure, l'allemand – seraient étudiés dans une optique d'enrichissement personnel et culturel.

Mais réduire l'apprentissage de l'anglais à des fins purement utilitaires, comme le fait quelque auteur de ce *Babylonia*, n'est pas fondé. L'anglais ne permet pas seulement d'accéder à une culture populaire et triviale: il ouvre les portes des pays anglophones traditionnels ainsi que des pays où

aujourd'hui on parle anglais. Que d'opportunités pour le développement d'une sensibilité multiculturelle !

Souvent les enseignants de langues réagissent de manière hostile à l'influence de l'anglais et à sa croissante présence parmi les jeunes. Les articles de ce numéro de *Babylonia* montrent la richesse de l'anglais et son importance pour la Suisse, et contiennent de nombreuses pistes didactiques. Comme *Babylonia* veut jeter des ponts entre les différentes langues et cultures, nous espérons que ce numéro, conçu à l'intérieur de la série dédiée aux langues en Suisse, puisse être lu et apprécié par tous les enseignants.

L'influenza creschenta dal linguatg englais vegns savens attribuì a la globalisaziun. En il nord da l'Europa ha l'englais acquistà gia dapi divers decennis ina rolla impurtanta, entant che questa rolla era en il sid da l'Europa occupada surtut dal franzos che vegnoz concurrenzà da l'avanzament da l'englais. Questa evoluziun internaziunala ha er tutgà la Svizra. Ina retschertga pli nova mussa ch'ina pulita part dals Romands preferescha plitost da s'exprimer per per englais che per tudestg, mo er la populaziun da la Svizra tudestga para da sa cuntegnair a moda analoga. Ils Tessinai percunter cuntinueschan a preferir il franzos. Er sche betg tuts apprezzieschan questa tendenza è l'impurtanza da l'englais per l'economia, la scienza e la tecnologia betg na snegar. Mintgatant vegn l'englais considerà sco ina sort linguatg d'adiever, surtut per l'economia nova, ed expressiun d'ina cultura americana da segund rang e betg paucs vesan en ses avanzament ina smanatscha per l'unitad naziunala. I vegn pretendì bler ch'emprerder englais haja ina finamira economica, entant che l'acquist dal franzos e damain forsa dal tudestg persequiteschia in enritgiment persunal e cultural.

Cun mirar pli exactamain na datti nagina buna raschun reducir l'acquist da l'englais a finamiras puramain utilitaristas sco quai ch'insaquants auturs da contribuziuns en quest numer da *Babylonia* tendeschan da far. L'englais na permetta betg be l'access ad ina cultura populara, mabain er ad ina cultura extremamain ritga, betg sulettamain dals pajais anglofons per propi, mabain er da quels pajais, nua ch'ins discorra oz englais. Uschia offrescha l'englais er bleras chaschuns per sviluppar ina sensibilitad multiculturala.

Ils magisters da linguatgs reageschan magari a moda plitost aspra en vista a l'influenza da l'englais e sia presenza creschenta en la realitad da la giuventetgna. Ils artitgels da questa *Babylonia* mussan la ritgezza da l'englais e sia impurtanza per la Svizra. Ultra da quai cuntegnan els numerus tips didactics. Uschia sco *Babylonia* vul contribuir a far punts tranter differents linguatgs e culturas sperain nus che quest numer, ch'è fa part da la seria dedicata als linguatgs en Svizra, possia vegnir legì ed apprezzà da tut ils scolasts.

Introduction / *Introduction au thème /* Einführung zum Thema

Babylonia has published a series of thematic issues about languages spoken in Switzerland. Earlier issues include the editions on the national languages: Romansh (3/98), French (3/99), Italian (2/00) and German (2/01). With the present edition the horizon is being extended to another language. For obvious reasons it is now the turn for English, since its role as a world language is also felt in Switzerland. English, however, has also given rise to a fierce language policy discussion in this country.

With this edition of Babylonia, we hope to offer our readers, in particular teachers, administrators, politicians and researchers, an edition which highlights the most important aspects of the English issue, but at the same time, gives ample space to the traditional didactic contributions.

After the views expressed by two Swiss politicians, Brunshawig Graf and Carlo Schmid-Sutter, the following issues are addressed:

- Theme 1: The development of English as a world language and its significance as important lingua franca in many social domains. Is English English? The English language's global and cultural meaning with contributions by Crystal, Van Essen and Fässler).
- Theme 2: English and business: the economic meaning of the English language, the new English business certificates and the teaching of English in vocational schools with contributions by Kleinberger Günther, Reichlin and Taylor.
- Theme 3: English in Switzerland: examples of the English presence in Switzerland and its connections with

Babylonia a créé une série de numéros thématiques dédiée aux langues parlées en Suisse. Les numéros précédents présentaient les langues nationales: le romanche (3/98), le français (3/99), l'italien (2/00), et l'allemand (2/01). Avec ce numéro-ci nous ouvrons l'horizon sur une nouvelle langue. Pour d'évidentes raisons, l'anglais entre dans la série, en tant que langue internationale d'une part, et aussi pour le crédit qu'on lui accorde en Suisse, de même que pour le fait qu'il est au coeur de la polémique sur les langues en Suisse.

Nous voulons offrir à nos lecteurs (corps enseignant, responsables dans l'administration, politiciens et chercheurs) un numéro qui éclaire les aspects importants de la question de l'anglais mais qui laisse aussi un ample espace aux habituelles contributions didactiques. Après les prises de position de deux politiciens suisses, Marion Brunshawig-Graf et Carlo Schmid-Sutter, les thèmes suivants sont discutés:

- *Thème 1: le développement de l'anglais comme langue internationale et sa signification actuelle comme importante lingua franca dans de nombreux domaines sociaux. L'anglais est-il vraiment l'anglais? La signification culturelle et politique de l'anglais (articles de Van Essen, Crystal, Fässler et Stolz).*
- *Thème 2: "English and business": l'importance économique de la langue anglaise, les nouveaux certificats de "business english" et l'enseignement de l'anglais dans les écoles professionnelles (articles de Kleinberger Günther, Reichlin et Taylor).*

Babylonia hat eine Reihe mit thematischen Nummern zu den in der Schweiz gesprochenen Sprachen gestaltet. Bereits erschienen sind die Hefte zu den Landessprachen: Rätoromanisch (3/98), Französisch (3/99), Italienisch (2/00) und Deutsch (2/01). Mit der vorliegenden Nummer wird nun der Horizont auf eine weitere Sprache geöffnet. Englisch ist aus naheliegenden Gründen nun an der Reihe, zumal deren Bedeutung als Weltsprache den Kredit begründet den sie auch in der Schweiz genießt. Englisch ist aber auch zum Kernelement der neu entfachten Sprachpolemik in unserem Lande avanciert.

Wir möchten unseren Lesern (insbesondere Lehrkräfte, Verantwortliche in der Administration, Politiker, Wissenschaftler) eine Nummer bieten, die besonders wichtige Aspekte der Englischfrage beleuchtet, zugleich aber die traditionellen didaktischen Beiträge nicht vernachlässigt. Nach den Stellungnahmen zweier Schweizer Politikern, Brunshawig Graf und Carlo Schmid-Sutter, werden folgende Themen diskutiert:

- Thema 1: Die Entwicklung des Englischen zur Weltsprache und seine jetzige Bedeutung als wichtigste Lingua franca in vielen gesellschaftlichen Bereichen. Ist Englisch gleich Englisch? Die weltpolitische, kulturelle Bedeutung des Englischen mit Beiträgen von Van Essen, Crystal, Fässler und Stolz.
- Thema 2: Englisch und "business": die ökonomische Bedeutung der englischen Sprache, die neue business English Zertifikate und der Englischunterricht an den Berufsschulen mit Beiträgen von Kleinber-



Milton Avery, *Mountain and Lake*, 1962.

local culture; English in Swiss primary schools and gymnasiums; contributions by Rudiger-Harper, Stotz, Dudli und Benvegen.

- Theme 4: English didactics: developments and examples of language teaching methodology for English as a foreign language with contributions by Taylor, Spencer, Rundell, Stoll, Boutellier & Millar, Stoks, Mani und Willis.

We wish our readers much reading pleasure and hope that the contributions to this issue will provide inspiration for their classroom practice.

- *Thème 3: l'anglais en Suisse: aperçu de la présence de l'anglais dans notre pays, le rapport de l'anglais avec les cultures locales, l'anglais à l'école primaire et au degré secondaire (Rudiger-Harper, Stotz, Dudli et Benvegen).*

- *Thème 4: l'anglais et la didactique: développement et exemples de didactique de l'anglais langue étrangère (Taylor, Spencer, Rundell, Stoll, Boutellier & Millar, Stoks, Mani et Willis).*

Nous souhaitons à tous nos lecteurs une agréable lecture et nous espérons que les articles de ce numéro puissent servir de stimulus et d'inspiration pour la classe de langue et le travail de chacun.

ger Günther, Reichlin und Taylor.

- Thema 3: Englisch in der Schweiz: Hinweise zur Präsenz des Englischen in unserem Lande die Beziehung des Englischen zu lokalen Kultur; Englisch in Schweizer Grundschulen und Gymnasien mit Beiträgen von Rudiger-Harper, Stotz, Dudli und Benvegen.
- Thema 4: Englisch und Didaktik: Entwicklung und Beispiele zur Didaktik des Englischen als Fremdsprache mit Beiträgen von Taylor, Spencer, Rundell, Stoll, Boutellier & Millar, Stoks, Mani und Willis.

Wir wünschen unseren Lesern viel Vergnügen und hoffen, dass die Beiträge dieser Nummer Inspiration für die eigene Praxis liefern werden.

L'anglais dans l'école obligatoire / *Englisch in der Volksschule*

L'opinion de / *Die Meinung von* Martine Brunschwig Graf et / *und*
Carlo Schmid-Sutter

*Nous avons demandé à Mme
Martine Brunschwig Graf,
Conseillère d'Etat en charge du
DIP Genève, et à M. Carlo
Schmid-Sutter, chef du
gouvernement du canton
d'Appenzell Rhodes intérieures,
leur opinion sur l'introduction de
l'enseignement de l'anglais dans
l'école obligatoire.*

*Wir haben Frau Martine
Brunschwig Graf,
Regierungsrätin in Genf, und
Carlo Schmid-Sutter,
Landammann in Appenzell
Innerrhoden um eine Meinung zur
Einführung des obligatorischen
Englischunterrichts in der
Volksschule gefragt.*

Martine Brunschwig Graf: Non à l'anglais à l'école primaire

Babylonia: *Considérez-vous que l'introduction de l'anglais à l'école obligatoire puisse apporter une contribution intéressante au développement de l'école suisse et des réponses aux besoins de la culture, de l'économie et de la politique de notre pays?*

Martine Brunschwig Graf: L'introduction de l'anglais pour tous à l'école obligatoire est une nécessité pour nos élèves avant tout, dans la perspective de leur parcours scolaire, professionnel et personnel futur. L'anglais constitue une langue considérée par beaucoup comme universelle.

A Genève, comme dans l'ensemble de la Suisse romande, nous avons décidé d'introduire l'anglais obligatoire dès la 7^e année du Cycle d'orientation. Cela devrait permettre à chaque élève de bénéficier de connaissances de base pour la poursuite de leur scolarité, quelle que soit la voie choisie ensuite. Jusqu'ici, les jeunes qui suivaient une formation professionnelle (CFC) n'avaient pour beaucoup jamais l'occasion d'apprendre l'anglais avant la fin de l'apprentissage et avaient ensuite d'autant plus d'efforts linguistiques à fournir dans la perspective d'une maturité professionnelle.

Je ne suis pas pour autant favorable à l'introduction précoce de l'anglais dès la 2^e ou 3^e primaire. La Suisse romande a d'ailleurs choisi de privilégier dès la 3^e primaire l'enseignement de l'allemand. De plus, l'enquête PISA 2000 - enquête internationale - vient de démontrer la nécessité de faire un

certain nombre d'efforts pour améliorer la maîtrise de la langue standard ou locale (le français pour la Suisse romande). Les lacunes constatées doivent nous rendre très prudents sur le rythme auquel doit être introduit l'enseignement des langues étrangères à l'école. Enfin, il serait utile de se préoccuper de la façon dont l'italien peut être pris en compte dans cette politique globale.

Babylonia: *Estimez-vous que l'introduction d'un tel enseignement risquerait d'augmenter le potentiel de conflit entre les régions linguistiques de notre pays? En quoi? Dans quelle mesure?*

Martine Brunschwig Graf: Le problème n'est pas l'enseignement de l'anglais à l'école puisque tout le monde, en Suisse, est d'accord pour dire que les élèves doivent avoir bénéficié, à la fin de l'école obligatoire, d'un certain bagage de connaissances et de compétences en anglais. Le débat porte sur le choix de certains cantons de privilégier l'anglais au profit de l'apprentissage d'une langue nationale en 3^e primaire.

Nous vivons dans un pays plurilingue, c'est une chance et cela implique aussi quelques responsabilités. Apprendre la langue du voisin - ainsi que le veut le concept européen des langues - signifie que l'on se préoccupe de connaître sa langue mais aussi et surtout la culture qu'elle transmet! On a trop tendance à traiter la langue comme un instrument de communication uniquement. En oubliant ses

composantes culturelles et identitaires. C'est pourquoi il est essentiel que la première langue étrangère apprise soit une langue nationale. L'école n'est pas un supermarché et elle a par ailleurs pour tâche, en complément de l'enseignement qu'elle dispense, de former de futurs citoyens.

La vraie question est la suivante: imagine-t-on qu'en Suisse, d'ici 10 ans, l'anglais devienne la langue de communication des habitants de ce pays? En ce qui me concerne, j'y suis opposée, dans l'intérêt des langues nationales et de l'anglais. A voir la façon dont chacun s'autorise à massacrer aujourd'hui cette langue, on peut se demander s'ils ne devraient pas y avoir des défenseurs de l'anglais qui se décident à la protéger plutôt qu'à en faire un "véhicule tous terrains", sans identité et sans culture!

Martine Brunshwig Graf



Carlo Schmid-Sutter: Wir wollen keine Zweiklassengesellschaft

1. Wachsender Bedeutung der englischen Sprache

Die englische Sprache ist nicht nur Weltsprache. Sie ist die Sprache der Naturwissenschaften, der Technik und der Wirtschaft sowie in zunehmendem

dem Masse auch die Sprache der internationalen Politik geworden. Weltweit hat sie gerade im Bereiche der internationalen staatlichen und nicht-staatlichen Beziehungen der französischen Sprache den Rang abgeliefert.

Die globale Beachtung naturwissenschaftlicher, technischer und wirtschaftswissenschaftlicher Publikationen ist heute nur noch dann gewährleistet, wenn sie in englischer Sprache abgefasst sind. Die Erreichung von Kaderpositionen in der Wirtschaft, aber auch in staatlichen Stellen ist heute ohne die Beherrschung der englischen Sprache kaum mehr möglich. Die Beherrschung der englischen Sprache gehört zunehmend zu den Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Berufstätigkeit.

Eine erhebliche Bedeutung hat die englische Sprache indessen auch für das tägliche Leben in nicht englischsprachigen Gebieten durch die Informatik und die Unterhaltungsindustrie erhalten. Die Jugend wächst mit Elementen der englischen Sprache auf.

2. Wachsende Nachfrage nach Englischunterricht – private Anbieter

Die Nachfrage nach Englischunterricht hat sich dementsprechend in den vergangenen Jahren verstärkt und sich nicht nur auf die Nachfrage im Rahmen der Erwachsenenbildung beschränkt. Immer mehr entstand auch ein Bedürfnis nach Englischkursen für Kinder. Die Antwort auf diese steigende Nachfrage wurde rasch durch private Anbieter gegeben: in den vergangenen Jahren haben sich die privaten Bildungsangebote für die englische Sprache vervielfacht.

Diese Privatinitiative ist seitens des Staates sehr zu begrüßen. Soweit es sich um Erwachsenenbildung handelt, ist der Staat auch nicht veranlasst, an diesem Zustand etwas zu ändern; wenn überhaupt, so stellt sich höchstens die

Frage, ob nicht eine gewisse subjektbezogene Förderung und Unterstützung in diesem Bereich möglich und sinnvoll wäre.

3. Chancengleichheit für alle Jugendliche – Englisch in der Volksschule

Anders verhält es sich dagegen im Bereiche der Schulung von Kindern und Jugendlichen. Es gehört zu den Bildungsaufgaben eines demokratischen, in der Tradition der Rechtsgleichheit stehenden Staates, allen Kindern und Jugendlichen den ungehinderten Zugang zu den Grundausbildungen unabhängig von ihrer wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit oder jener ihrer Eltern zu ermöglichen. Nimmt der Staat diese Aufgabe nicht wahr, so ist die Chancengleichheit der Jugendlichen für den Eintritt in das Erwerbsleben nicht mehr gewährleistet, es droht eine Zweiklassengesellschaft: die vermöglichen Schichten können den Kindern eine umfassende Grundausbildung – sei es durch private Zusatzbildungen oder letzten Endes durch die Platzierung der Kinder in Privatschulen – zukommen lassen, während die nichtvermöglichen Schichten mit dem beschränkten Bildungsangebot der unentgeltlichen öffentlichen Schulen Vorlieb nehmen müssen.

Dies bewog die Landesschulkommission seit dem Sommer 1998, die Einführung der englischen Sprache auf der Primarschulstufe zu prüfen und auf das Schuljahr 2002/2003 einzuführen. Von der 3.-6. Primarklassen werden 2 Englischlektionen pro Woche erteilt; dafür mussten andere Fächer entsprechend gekürzt werden. In der 5. und 6. Klasse entschloss man sich, auf den Französischunterricht zu verzichten, diesen dafür auf der Sekundarstufe I zu intensivieren.

Carlo Schmid-Sutter

Arthur van Essen
Groningen

English is not English

Cet article discute des conséquences du développement de l'anglais comme lingua franca pour la profession d'enseignant d'anglais. Après une discussion de la politique linguistique de la Communauté européenne, l'auteur mentionne les facteurs-clés qui ont contribué à la montée de l'anglais comme langue mondiale. Il considère dès lors que l'enseignement de l'anglais, aujourd'hui, n'a plus pour but principal de préparer les apprenants aux interactions avec des locuteurs natifs d'un pays voisin, mais de leur donner accès à une communauté globale. Ainsi, plutôt que d'enseigner les connaissances culturelles traditionnellement proposées à l'école, il s'agirait plutôt d'amener les apprenants à acquérir une compétence de communication sans relation de dominance. Avec le développement de plusieurs variétés d'anglais "non-natif", la question s'est posée de la possibilité d'établir un standard commun. Ainsi, pour que l'anglais puisse bien fonctionner en tant que lingua franca, il est avant tout nécessaire qu'une intelligibilité mutuelle soit assurée. Pour l'anglais écrit, cela ne semble pas constituer un problème. La grammaire et le vocabulaire sont enseignés pour ainsi dire sans tenir compte des variations à travers le monde. C'est au niveau de la prononciation que des problèmes risquent de surgir. Néanmoins, un modèle international de prononciation a récemment été développé: le Jenkin's Lingua Franca Core. (Réd.)

Preamble

Many non-native speakers (NNSs) associate 'English' with native-speaker (NS) English and culture, as they were taught to do at school. But many more NNSs the world over use English to interact with other NNSs without giving a single thought to anything related to the English of England or the language and cultures of English native-speaking nations. For such language users (and their numbers are growing by the day) English is not 'English' in the restricted sense of 'relating to England or its people or language' (*New Oxford Dictionary of English*, 1998), but just a useful tool for communication between people of varying linguistic and cultural backgrounds in a variety of communicative contexts.

The rise of English as a *lingua franca* and the resultant status of English as a medium for global communication (predicted by Sapir as long ago as 1931; Sapir 1931:66) poses new challenges to the English Language Teaching (ELT) profession. It is my purpose in the following sections to outline some of these challenges in relation to the various roles of English in the world and to suggest ways in which each of these challenges could be met.

English in Europe

Over the last thirty years or so it has become received opinion in Europe that foreign-language instruction should be aimed at (primarily) spoken interaction between NSs and NNSs across the frontiers of the nation states. Underlying this view is the ideal of European citizenship, which requires learners to familiarise themselves not just with the other language but also with the culture concerned (often in-

volving extensive literary studies). The target language and culture are viewed as potential sources of enrichment which supposedly contribute to the formation of an 'open and multiple identity' (Sheils 2001:16). This ideal has a long tradition in Europe. Over the past decades it has received support from different quarters: linguistic, psycholinguistic, and anthropological ones. Thus it has been assumed for years now that all languages have a universal base that is largely genetically determined, and a culture-specific superstructure (probably the bigger part), which is fully integrated with the base. So much of what is transmitted through language, whether this has a referential or a social/expressive function is therefore not so much universal as culture-bound (cf. Lyons 1981). It is considerations like these which have legitimised the existence of a *Landeskunde* component in European foreign-language education, even if *Landeskunde* and the cultural referents of a language need not be co-extensive. No one would blame European language teachers for wanting to continue to cherish this ideal (after all to them English is just another national language of just another European state), had not the unprecedented growth of English as a *lingua franca* (ELF) upset the apple cart. This I shall take up in the following sections. But as we go along we shall have to keep in mind that our discussion is ineluctably bound up with European language policy as a whole. Apart from paying lip service to linguistic equality, plurilingualism and pluriculturalism ("letting all the flowers bloom"), European (here in the more restricted sense of the 15 states making up the EU) language policy is still far from transparent. As some

languages turn out to be more ‘international’ than others (a fact recognised by most EU citizens), the equality of the 11 official Union languages has largely remained a myth (Phillipson 2001:80). For a smooth functioning of the EU institutions, the use of ELF would therefore be infinitely better (House 2001:83). This is indeed a separate though related issue, which does not concern us here (for further discussion, see Phillipson [2001]).

Since legislation on educational, linguistic, and cultural matters is in principle the prerogative of the individual member state, all attempts at European curriculum development and syllabus design (such as those put forward by the Council of Europe’s Modern Languages Projects [CEMLP group) cannot be other than ‘recommendations’. Despite the various updates of such a well-known specification of English language teaching/learning objectives as the Threshold Level, the CEMLP does not, as yet, seem to have taken the idea of ELF on board.

To give an example of the intrinsic vagueness of supranational language policy, in 1995 the Council of the EU (not the Council of Europe) adopted a resolution suggesting that “pupils should, as a general rule, have the opportunity of learning two languages of the Union other than their mother tongue”. Now the EU is home to over 200 indigenous languages, in addition to several hundred immigrant languages. So what are we to make of ‘mother tongue’ here? It could be any one of the hundreds of languages within the Union. In everyday educational practice the other two languages referred to would probably be a national language as well as English. And it is likely that English will always be included in the choice of languages. But official policy is loath to recognise this. This has led some scholars to accuse the EU of a hypocritical language policy (e.g. House

[2001]). They argue that the role of English as a *lingua franca* (ELF) is irreversible and that a distinction is therefore to be made between languages for communication (such as ELF) and languages for identification (used for interpersonal exchange across cultures and for expressing one’s identity as a member of a particular cultural community). The latter are traditionally objects of study in Europe, the former concern us here.

English, a world language

The rise of ELF cannot be viewed in isolation from the global spread of English. Few people today will contest the fact that English is a world language. But what *is* a ‘world language’? Numbers of NSs are not decisive here. When it comes to numbers English is probably outdone by Chinese or Urdu. Saying that English is a world language does not mean that everybody on earth speaks English, or that everybody views it as such. That English has become a world language has nothing to do with the intrinsic qualities of the language ei-

ther, even if it has a rich vocabulary, thanks to its contact with other European and non-Western languages. Some would view this richness as proof of its flexibility, others see in it a helpful bridgehead to learning other languages (and thus a considerable asset for a linguistic passkey). Still others would aver that English is businesslike, with a lucid syntax, exuding masculinity (Jespersen 1938:1-16). Even so the global spread of English has been the result of totally different factors, namely political, military, and economic (Crystal 1997:7-8; Kennedy 2002). In the 19th century and the early half of the 20th Britain was one of the world’s leading industrial and trading nations, the biggest colonial power of the world and one of the world’s leading military powers. After World War Two this leadership role was taken over by the US. This seamless transition has helped English a lot to root itself outside its natural habitats and to ensure its position as a world language.

For the spread of English the end and the aftermath of the Second World War have been decisive. During the war the populations of the occupied



Winslow Homer, *Crab fishing*, 1883.

countries looked to the English-speaking nations for help in their liberation from tyranny; the English-language broadcasts from the UK and the US stood for freedom and peace. Had the English-speaking nations lost the war, German and Japanese had now been world languages! After 1945 English chiefly symbolised progress and a better material future (cf. the Marshall Plan). Though it may require military power to establish a dominant language, it takes economic power to expand it and to keep it up. After the last war, during the decline of its Empire, Britain had to face up to the consequences of this reality, as it had to withdraw from its numerous overseas bases, unable to foot the bill for a continued military presence (cf. Neillands 1996). These days the US is virtually the only nation to have the economic resources to maintain and promote English around the globe.

Other factors that have contributed to the worldwide spread of English over the past century are the development and explosive growth of the new communication technologies (e.g. wireless, telephony, telegraphy, the Internet, satellite-tv). They have enabled us to communicate (in English!) on a truly global scale. If we add to these the various international organisations using mainly English as their working language (such as the United Nations, the World Health Organisation, the International Monetary Fund, or the World Bank) and it will be obvious why English became a world language (Crystal 1997:8-10). The only real rival to English in international forums is French, which is, however, not seldom used as a means of resistance to the hegemony of English (Graddol 1997:9).

But this is not all. English has also become the language of science and technology. This is particularly true of the natural sciences. In Germany, for example, 98 p.c. of all physicists claim English as their working language, as against 8 p.c. of all students

The primary purpose of learning English is not to prepare learners for interpersonal interaction with native speakers of neighbouring countries, but to procure them with access to a global community.

of law. It will be obvious that a person's lack of proficiency in English (or French for that matter) may result in inequality, in science just as in politics. Some of us, having submitted an article to an international journal and having found it rejected on the grounds of 'poor' English, and others, like our Europarliamentarians, having had to struggle in their debates in a non-native language (even though translation services are provided), have found this to their cost (cf. Van Essen 1989:113-26). This may not be fair, but it is a fact of life.

While for a language to become a world language it need not have a large number of NSs, the latter may facilitate a wider communicative range. It will be clear that a large body of NSs has the capacity to produce a greater variety of culture goods (e.g. literary works of art, motion pictures, (pop) music, news broadcasts, etc., as well as dictionaries, grammar books, educational materials, etc.) than a small number and that it will also create more opportunities for interactions with its NSs (Graddol 1997:12). This may all be very well but today English increasingly acts as a *lingua franca* between NNSs (thanks to the fact that it has become a world language). Therefore if one wishes to understand fully the position of English in a world where the majority of its speakers are NNSs, one needs to consider the place English holds *vis-à-vis* the other languages that are used alongside it. In Europe, for example, the view is universally held that each language has its natural home (e.g.

German in Germany, French in France, Italian in Italy, English in England, etc.) and that a bilingual speaker is somebody who can converse and/or correspond with unilingual speakers from more than one country (i.e. from their own country and the other country). In other words the ideal bilingual speaker is imagined to be someone who is unilingual in two languages at the same time (*co-ordinate bilingualism*). Elsewhere in the world, especially in the former British colonies, where a more or less independent variety of English has evolved, one may come across a situation where bilingual or multilingual speakers will communicate with other multilingual speakers in English, not because English is the only language they share (more often than not they share more than one language), but because in that particular (e.g. formal or official) communicative context English is regarded as the most appropriate language in the verbal repertoire available to that multilingual speaker. In such multilingual countries it is equally possible that a speaker will switch from one language to another during a conversation (*code-switching*), indeed even within a single sentence, in ways that are fully appreciated only by other members of the same speech community. In these societies English occupies a position of its own in the linguistic hierarchy, mostly at the apex. It is not inconceivable that within the EU a similar hierarchy will evolve. Recent surveys into the use of non-native languages within the EU already show English at the top, followed by German and French, which are in turn followed by national and regional languages. Along with Graddol (1997:12-3) on whose work I am basing myself here, one may conceptualise a linguistic world hierarchy with English and French at the top, but with the position of French on the decline and that of English becoming more clearly the world's *lingua franca*. All the more reason to re-

consider the position of English in the EU curriculum.

English for specific purposes

A special case of English as an international language (EIL) is its use for specific purposes (ESP). Like other varieties of English as a *lingua franca* ESP is chiefly learnt not to indulge in social talk with NSs but to acquire a passkey to a global community of experts so as to become a member of that community and communicate with other members of that community (medical doctors, airline pilots, engineers, business people, lawyers, scientists, bankers, etc.), in the language (*register*) of that community, irrespective of their cultural backgrounds, about topics of common concern. In a word, ESP is a variety of English used not so much for *interactional* as for *transactional* purposes and learnt not so much as a language for identification than as a language for communication.

Widdowson (1997:144) has argued that EIL is ESP: “otherwise it would not have spread, otherwise it would not regulate itself as an effective means of global communication. And otherwise there would, for most people, be little point in learning it at school or university”. This would apply as much to places where English is said to be a foreign language (as in Europe), as to where it is said to be a second language (as in former British colonies). Though there is much to be said in favour of Widdowson’s argument that IEL and ESP are co-terminous, I cannot (yet) go along with his identification of the two. For as far as I am able to make out some uses of ELF are not even remotely related to ‘expert communities’ in Widdowson’s sense, for example, the ELF used by backpackers in a hostel in Nepal. But if Widdowson’s argument is valid that the primary purpose for learning English worldwide is *not* to prepare learners for interpersonal interaction across cultures with NSs from a neighbouring state (as is the case in Europe) but to

procure them access to a global community (not of experts but of ELF speakers, as I would like to believe), this too would have to have drastic consequences for curricula and syllabuses across Europe, as we shall see below.

Culture. What culture?

The majority of ELF interactions worldwide take place between speakers for none of whom English is the mother tongue and for none of whom English is a cultural symbol. For example, if a Swiss person conducts business in China, English is likely to be used. And if any cultural elements enter the conversation at all (which is unlikely; see House 1999:84) they are likely to be part of the socio-cultural make-up of the individual interactants. The kind of traditional cultural knowledge acquired at school will not do here. What will rather be needed is the teaching of transcultural politeness strategies so as to prevent offending the other participant. What would also be required is an awareness of dominance behaviour, i.e. teaching learners to be communicatively competent without being dominant (cf. Janssen 1999). Dominance behaviour is often, though not always, a trait of NSs. Apart from a plethora of metatheoretical reflections on NNS interactions (for a review, see House 1999) very little research has been done on the actual nature of this kind of discourse, but it is “likely to have characteristic features, reflecting complex patterns of politeness and strategies for negotiating meaning cross-culturally” (Graddol 1997:13). What little empirical research there is in this area suggests that they stem not from any deep-seated cultural differences between NNSs but rather from a lack of pragmatic fluency. This would point to the need for teachers to aim at increasing their learners’ verbal repertoire so as to enable them to try out



Francis Bacon, *Self-portrait*, 1971.

more successful interactional styles and to leave aside cultural studies in the traditional, humanistic sense (House 1999).

Content-and-language-integrated learning (and teaching) for ELF

As we have observed more than once, while traditional language-and-culture-integrated teaching may be acceptable for Europe, it is unlikely to be suitable for English in the global context. Here we need, first and foremost, the kind of English that is used by both NSs and NNSs in professional (and less professional!) circles around the world. And we would like to prepare our learners to become potential members of those communities (even the community of backpackers). A more appropriate approach to instruction here would be so-called content-and-language-integrated learning (CLIL), i.e. the teaching of subjects like geography, history, maths, etc. in English instead of in the learner’s mother tongue. In CLIL English is no longer the ‘object of study’ but the means of instructing other subjects across the whole of the school curriculum. CLIL currently takes place in many schools within Europe, and not just in English. Re-

cent research shows that the results are encouraging (Huibregtse 2001). If anything, CLIL marks a fresh approach to the teaching of ELF in Europe. In the upper forms of secondary schools it could be supplemented with more traditional assignments such as writing business letters, letters of application, reports, along with taking minutes, drafting memos, agendas, and calling and chairing meetings.

Evolving a global standard for ELF

With the development of so many varieties of native and non-native English, regional (e.g. Indian English) as well as functional (e.g. ESP), the question arises whether some sort of common standard can be established for ELF. For it will be obvious that for ELF to function properly mutual intelligibility must be ensured. This question will be discussed in the next sub-sections.

Written English

Two major developments have con-

tributed to the evolution of English as a standard language: the invention of the printing press and the rise of the nation state. The standard language solidified the nation and gave an identity to its citizens. The standard language was thus linked with ideas about correctness, while the grammar book gradually evolved into a legal code. Printers' conventions and editorial policies put the finishing touches to it (Graddol 1997:56). As a result written English, apart from a few minor spelling variants, formed a fairly monolithic whole across the English-speaking world. This situation has allegedly now come to an end. Rather than fixing the language, as printing did, electronic communication has come to act as a de-stabilising force, which will subject English to various new influences which are likely to alter and extend it (Clear 1999:8). De-standardisation is rife. So is 'informalisation', which tends to close the gap between written and spoken English. Notice that ESP comprises, for the most, written varieties. The ensuing uncertainty will definitely aggravate the position of the teacher, who is

to provide guidance to the learner. Help, however, is bound to come from the ELT industry in the various native-speaking countries. It is likely to follow markets (as it has always done) and provide materials in several standards. But at the end of the day it will be up to the NNS teachers to decide whether a British model, an American one, or one based on an ELF variety, will be taught, learnt, and used. They can take comfort from the fact that the grammar and vocabulary of English are taught virtually without variation throughout the world (Graddol 1997:56) and that grammatical change is very slow.

Though the choice of the British model for European countries, obvious enough in the past, may not be so obvious now, we would do well to consider the possible consequences of dismissing British English too readily. For much of the negative reaction to English around the world is directed towards the American variety. This was the case before 11 September 2001 and probably even more so now. The development of a separate (not: autonomous) ELF standard may obviate the need for a choice here. At the same time it would remove ELF (and part of the ELT profession) from the domination of any one NS variety as ELF favours neither of the existing NS varieties.

Spoken English

The standards for spoken English that we used to have, have largely evaporated., due to a variety of causes (e.g. a lesser deference to authority, a greater tolerance of diversity and individual styles, etc.). Radio and television broadcasting, once powerful centralising forces, will probably no longer be able to serve this function, following the mushroom rise of regional stations.

What with the fragmentation and regionalisation of pronunciation models it is all the more remarkable that NSs of English are the least tolerant



John W. Waterhouse, The Lady of Shalott, 1888.

where phonological deviations from the norms are concerned, but that “they can live with semantic deviance” (James 1998:47). Naturally NNSs are less certain in passing judgments on cases involving pronunciation, as they lack the knowledge and experience of the NS. This often makes them the butt of derision by NSs. On the other hand NNSs may take heart from the fact that they are often better understood by one another than they understand NSs.

The most recent and convincing attempt so far to fill the need for an international pronunciation model is Jenkins’s *Lingua Franca Core* (LFC). Its aim is international intelligibility among NNSs, rather than the imitation of NSs (though learners wishing to sound as native-like as possible, e.g. prospective teachers, may pursue this ‘higher’ aim, provided that they familiarise themselves with the LFC in order to equip themselves for international communication). The model is empirically based, focusing on genuine interactional speech data. It is artificial in that it contains elements derived from Standard British, Standard American, and varieties of EFL/ESL. It is also a prescriptive programme, at least insofar as the core is concerned, while offering individual speakers the chance to express their identity through the phonological features of their own language. The LFC, which tries to keep sounds as close as possible to spelling (this is one of the reasons why American /r/ is preferred to Standard British /r/, and British intervocalic /t/ to American intervocalic /t/, which has a tendency to become /d/ intervocalically, thus endangering intelligibility), has a segmental and a suprasegmental part. The segmental part comprises all the consonants (some with the addition of phonetic features like aspiration, as in /p,t,k/ initially, to prevent confusion with /b,d,g/ here). Worth noting for NNSs is the possibility to substitute /f/ and /v/ for voiceless and voiced /th/

respectively. In the vowels length is all-important. Of the diphthongs only three remain (/au/, /ai/, and /oi/), due to the addition of American /r/ word-finally. In the suprasegmental part ‘weak’ forms are not recommended (unless one wants to sound native-like). Accentuation and especially contrastive stress are regarded as more important than intonation, which appears to have no clear-cut grammatical function.

Lack of space forbids us to go into more detail here. It goes without saying that anyone taking a serious interest in Jenkins’s proposal should refer to the work itself (Jenkins 2000). But it will be obvious from the few examples given that the LFC may drastically reduce the teacher’s task by removing from the pronunciation syllabus many time-consuming items which are either unteachable or irrelevant for ELF. It is equally obvious that CLIL needs to take the LFC on board as well.

References

- CLEAR, J. (1999): *The Changing English Language*, Issues 149, p. 8-9.
 CRYSTAL, D. (1997): *English as a global language*, Cambridge, CUP.
 ESSEN, A.J. van (1989): *The Continental European Contribution to EFL, Past and Present*, in: EDELHOFF, C. / CANDLIN, C.N. (hg.): *Verstehen und Verständigung*. Bochum, Kamp, p. 113-25.
 ESSEN, A.J. van (1997): *English in mainland Europe – a Dutch perspective*, World Englishes 16/1, p. 95-103.
 GRADDOL, D. (1997): *The Future of English?*. London, The British Council.
 HOUSE, J. (1999): *Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as lingua franca and the myth of mutual intelligibility*, in: GNUTZMANN, C. (ed.): *Teaching and Learning English as a Global Language*, Tübingen, Stauffenburg Verlag, p. 73-89.
 HOUSE, J. (2001): *English as a lingua franca for Europe*, in: PULVERNESS, A. (ed.): IATEFL 2001, p. 82-4.
 HUIBREGTSE, I. (2001): *Effecten en didactiek van het tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*, Utrecht, RUU.
 JAMES, C. (1998): *Errors in Language Learning and Use*, London, Longman.
 JANSSEN, H. (1999): *Linguistic dominance*

or acculturation – problems of teaching English as a global language, in GNUTZMANN, C. (ed.): *Teaching and Learning English as a Global Language*, Tübingen, Stauffenburg Verlag, p. 41-55.

- JENKINS, J. (2000): *The Phonology of English as an International Language*, Oxford, OUP.
 JESPERSEN, O. (1938): *Growth and Structure of the English Language*, Leipzig, Teubner.
 KENNEDY, P. (2002): *Alleen een gek zou de politiemann van de wereld aanvallen*, NRC/Handelsblad 7/02/02, p. 8.
 LYONS, J. (1981): *Language and Linguistics*, Cambridge, CUP.
 NEILLANDS, R. (1997): *A Fighting Retreat. The British Empire 1947-97*, London, Hodder and Stoughton.
 PHILLIPSON, R. (2001): *Principles and policies for a multilingual Europe*, in: PULVERNESS, A. (ed.): IATEFL 2001, p. 80-2.
 SAPIR, E. (1931): *The function of an international auxiliary language*, in: SHENTON, H.N. / SAPIR, E. / JESPERSEN, O. (eds): *International Communication*, London, Kegan Paul, p. 65-94.
 SHEILS, J. (2001): *The Modern Languages Projects of the Council of Europe and the development of language policy*, ELC Information Bulletin 7, p. 16-9.
 WIDDOWSON, H.G. (1997): *EIL, ESL, EFL: global issues and local interests*, World Englishes 16/1, p. 135-46.

Arthur van Essen

University of Groningen, The Netherlands.

David Crystal
Bangor

English in the New World

Après avoir rappelé pourquoi on pouvait désormais considérer que l'anglais était bel et bien devenu la "langue globale", mondiale, qu'on prédisait depuis longtemps (en montrant en particulier que l'élément décisif n'est bien sûr pas le nombre de locuteurs natifs mais le nombre de ceux qui l'utilisent à des degrés divers comme L2 ou comme langue étrangère), l'auteur examine diverses conséquences de cette situation qui, elles, n'avaient pas vraiment été envisagées : le fait que l'anglais n'est plus la propriété de personne et qu'il ne possède plus un centre unique d'influence, l'apparition de nouvelles variétés (singlish, spanglish...) liées au besoin des gens d'exprimer leur identité via la différenciation linguistique, etc. Malgré ces forces centrifuges incontrôlables, D. Crystal estime toutefois que l'anglais n'est guère menacé par un processus de fragmentation dialectale tel que le latin, par exemple, en a connu. En effet, les forces centralisatrices – liées au poids à l'écrit de l'anglais standard, au développement des nouvelles technologies, d'internet, etc. – sont aujourd'hui sans commune mesure avec ce qu'elles étaient au temps du latin. Mais, loin de se satisfaire d'une telle situation, l'auteur en retire surtout une injonction à éviter le piège du monolinguisme – tant pour les locuteurs anglophones qui se doivent d'autant plus d'apprendre d'autres langues pour s'ouvrir à d'autres visons du monde que pour les autres qui doivent impérativement soigner leurs propres langues et dialectes au risque qu'elles disparaissent. (Réd.)

The emergence of English as the world's first genuinely global language has been predicted for a long time. Now that it is here, its presence raises some unexpected and unprecedented questions.

But is it here? To be worthy of the designation 'global', a language needs to be present, in some sense, in every country in the world. English has probably now achieved this position. It is used as a first language by some 400 million people, mainly in the USA, Canada, Britain, Ireland, Australia, New Zealand, and South Africa. It has achieved special status as a 'second' language in over 70 countries, such as Ghana, Nigeria, India, Singapore, and Vanuatu, spoken by at least another 400 million. And in most – perhaps now all? – of the remaining countries, it has become the foreign language which children are most likely to learn in school. The number of foreign learners may now exceed a billion.

Although estimates vary greatly, 1,500 million or more people are today thought to be competent communicators in English. That is a quarter of the world's population. So, is English a global language, when three out of four people do not yet use it? Given the areas of world influence where it has come to have a pivotal role, the answer has to be yes. The evidence suggests that English is now the dominant voice in international politics, banking, the press, the news agencies, advertising, broadcasting, the recording industry, motion pictures, travel, science and technology, knowledge management, and communications. No other language has achieved such a widespread profile – or is likely to, in the foreseeable future.

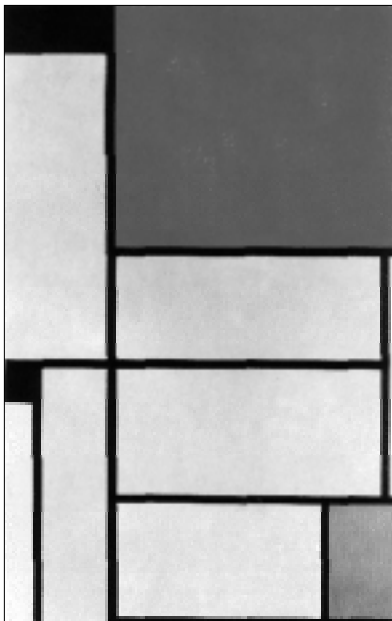
Several other languages have an important international presence, of course. Two, indeed, have far more

mother-tongue speakers than English. A 1999 survey puts Mandarin Chinese and Spanish ahead of English, and although there is some uncertainty about the latter's statistics, there is no doubt that Spanish is currently growing faster than any other language, especially in the Americas. But the reason for the global status of English is nothing to do with the number of first-language speakers it has. There are some three times as many people who speak it as a second or foreign language, and this ratio is increasing, given the differentials between such low population-growth countries as the UK and USA, on the one hand, and such high ones as India and Nigeria, on the other. The future of the language is evidently out there in the ELT (English-language teaching) world.

As a consequence, nobody owns English now. That is the message we have to take on board as we begin the new millennium. The language may have begun in Britain, and achieved its current world presence chiefly because of the USA, but the combined total of 300 million or so first-language speakers of those two countries is still only a fifth of the world total. Once a language comes to be so widespread, it ceases to have a single centre of influence. The changes taking place in the way English is used in such areas as South Africa, India, Ghana, and Singapore are outside of anyone's control. Not even a World English Academy could affect them. So what will happen to the language, as a result? The most immediate result will be the development of new varieties of English, spoken by grass-roots populations all over the world. Some of these 'New Englishes' already exist, going under such names as 'Singlish' (short for Singaporean

English) and ‘Spanglish’ (for the Hispanic/English mixed language heard in the USA). They exist simply because people want them to – that is, they want a distinctive form of language to express their local or ethnic identity. They therefore develop very different vocabulary, grammar, and pronunciation from that found in Standard English; and these differences will only increase over the next generation.

Does this mean that English is going to fragment into a ‘family of English languages’, in much the way that Vulgar Latin broke up into the Romance languages a millennium ago? At the most colloquial level, there will certainly be considerable mutual unintelligibility, especially if a great deal of local language mixing takes place. The sentence ‘You wanted to beli some barang-barang’ is a recent example from a conversation between two Malaysians: they are speaking English, but they have put some Malay words into it (the meaning is ‘buy some things’). This kind of mixing is a perfectly normal linguistic development, and it will be increasingly heard



Piet Mondrian, Composition.

in multicultural settings everywhere, whether in Malaysia, Ghana, Zimbabwe - or Wales.

On the other hand, there are several centralizing forces at work in the world, fostering mutual intelligibility. Standard English is the chief force, existing as an international reality in print, and available as a tool for national and international communication by people from all these countries. Anyone with a reasonable level of education will be able to read it. Many will be able to speak it. Certainly, everyone will be under some pressure to learn it. In August 1999, Prime Minister Goh of Singapore spent several minutes of his National Day address arguing that, if Singaporeans wanted to be understood by the outside world, they must replace Singlish by Standard English.

A replacement philosophy, however, will not work. The need to express one’s local linguistic identity in a distinctive way is too deep-rooted. Nor is there any need to think in replacement terms. Because of the idiosyncrasies of my personal background, I am able to speak Welsh English, Liverpool English, and Standard English. When I learned the latter, in school, I did not drop the former two. And I am not alone. Many people have two dialects at their disposal – one for home, one for away. In Britain we have learned how pointless and counter-productive it is to expect children to acquire Standard English at the expense of their home dialect. Today, our curriculum teaches them to be proud of both. And the same kind of ‘bidi-alectism’ will, I believe, eventually become routine abroad.

There are too many centralizing factors keeping Standard English in the forefront of world attention for the old Latin scenario to obtain. And its position is being reinforced by new technologies. Satellite television is beaming Standard English down into previously unreachable parts of the world, thereby fostering greater levels of

mutual intelligibility. And the Internet currently has a predominantly (70%) English voice - though this figure is rapidly falling, as other languages come on-line. The vast majority of the World Wide Web is in Standard English, albeit in many specialized varieties.

However, nothing is entirely predictable, in the world of language. Who would have believed, a millennium ago, that hardly anybody would know Latin a thousand years later? It takes only a shift in the balance of economic or political power for another language, lurking in the wings, to move centre-stage. But I am a great believer in the snowball effect. I think English has become so large, now, given the momentum of its history, that it is unstoppable. Too many people around the world have found it a useful tool for there to be any serious likelihood of a reversal - at least, not in the near future.

Where we need to take special care is to avoid the monolingual trap. People who speak English as a mother-tongue still need to learn foreign languages, both for the insight these give into different ways of seeing the world, and for the economic and social competitive advantages they permit. And places where English is growing need to make special efforts to look after their indigenous languages and dialects, otherwise these will become seriously endangered, and eventually die. The flowering of an individual language is a wonderful thing; but all languages have a right to flower, and it is up to us to give them the opportunity to do so.

David Crystal

is honorary professor of linguistics at the University of Wales, Bangor. His authored works include *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, *The Cambridge Encyclopedia of Language*, and *Language and the Internet*. *Shakespeare’s Words* appears in 2002. He is also the editor of a family of general encyclopedias.

Hans Fässler
St. Gallen

English for embryos?

L'articolo è critico verso l' "English boom" svizzero. I giovani sembrano prediligere nell'inglese non tanto la sua ricca letteratura o la sua cultura, quanto il fatto che l'inglese è "cool", permette di accedere ad Hollywood come all'Internet, ed è utilissimo in viaggio. Urge uno sguardo critico sui cosiddetti vantaggi dell'apprendimento dell'inglese, se questi ci riducono ad apprezzare le più banali manifestazioni della cultura popolare americana, a fare più viaggi e ad avere più contatti con altri popoli. Come se tutto ciò portasse necessariamente ad un mondo migliore. (Red.)

Natürlich wünscht man seinen Kindern eine gute Ausbildung. Sicher sind gute Englischkenntnisse in vielen Berufen und beim Reisen wichtig. Natürlich ist Englisch eine ziemlich schöne Sprache. Und zweifellos macht das Sprachenlernen den Kindern grossen Spass und ist tendenziell je einfacher, desto früher der Unterricht einsetzt.

Trotzdem meine ich, es sei angesichts von Frühenglisch, zweisprachigen (Deutsch/Englisch) Gymnasien, Englisch als Unterrichtssprache an Universitäten, "English for Kids" und jetzt auch noch bilingualen (D/E) Privatkinderkärten und -primarschulen Zeit, einmal etwas Kritisches oder vielleicht Ketzerisches zur politisch-kulturellen Dimension des grassierenden Englisch-Booms zu sagen.

Robert Phillipson hat in seinem Buch "Linguistic Imperialism" nachgewiesen, dass noch nie in der Geschichte der Menschheit soviel finanzielle und personelle Mittel in die weltweite Förderung einer einzigen Sprache geflossen sind wie im Falle des Englischen. Und so wie im 19. Jahrhundert die Verbreitung des Englischen eng verknüpft war mit dem Aufbau und der Erhaltung des "British Empire", so eng ist der Zusammenhang zwischen der politischen und kulturellen Dominanz der USA im 20. und im beginnenden 21. Jahrhundert und der aktuellen "Hausse" des Englischunterrichts.

Zugegeben, für Englischlehrerinnen und -lehrer ist es sehr angenehm, dass die Lernenden für "unsere" Sprache so motiviert sind. Und wenn ich höre, wie etwa unter Kindern und Jugendlichen über das Französischlernen geredet wird, so beneide ich die Kolleginnen und Kollegen von der Romanistik gar nicht. Aber seien wir doch mal ehrlich! Worin besteht denn diese

Motivation, die unsere Arbeit im Klassenzimmer so einfach macht? In der Begeisterung für Shelley und Keats? Im dringenden Wunsch, einmal Shakespeare zu verstehen? Im Verlangen, hinter die Bilder und Metaphern von Bob Dylan zu kommen? Im Interesse an einem Interview mit Arundhati Roy in Originalsprache?

Nein, für die ganz überwiegende Mehrheit der Lernenden ist Englisch cool und geil, weil es scheinbar den Zugang zu Hollywood, zu Rap und Hiphop und zur grossen Illusionswelt des Internets eröffnet und weil es verspricht, bei jener Eroberung der Welt, die man Tourismus nennt, nützliche Dienste zu leisten.

Oder, um es noch einmal etwas zuzuspitzen: Englisch ist nicht einfach nur eine nützliche Sprache, sondern es wird zunehmend zum Schmiermittel der Globalisierung im Zeichen der Dominanz des US- oder allenfalls noch des transatlantischen Kapitals. Englisch ist nicht einfach nur eine schöne ("coole") Sprache, sondern sie wird zunehmend zum Einfallstor für die amerikanische Populär- und Trivialkultur. Und Englischlernen ist nicht einfach nur Spass für Kinder, sondern bei Fr. 20'000.- pro Jahr pro Kind zunehmend auch Bildungspolitik der Besitzenden.

Zu argumentieren, mehr Englisch führe doch zu mehr Gedankenaustausch, "kulturellen Fähigkeiten" und Völkerverständigung ist etwa so naiv wie der Glaube des 19. Jahrhunderts, der Bau von Eisenbahnen führe zum Frieden, weil nun alle Menschen miteinander in Kontakt treten könnten. In Wirklichkeit half der Eisenbahnbau mit, den Krieg von 1914 zu einem Weltkrieg zu machen. Oder, um es in der Sprache der Handy-Werbung zu sagen: "The future" ist nicht einfach

“bright”, weil wir alle mehr miteinander sprechen werden.

Ich bin der Meinung, es sei höchste Zeit, dass die Diskussion über das Frühsprachenlernen in der Schweiz oder – verkürzt gesagt – die Diskussion “Englisch vs. Französisch” um die politische und globale Dimension der Dominanz und Ausbreitung des Englischen angereichert wird. Ich bin oft erschreckt, mit welcher Naivität gerade auch unter Lehr-Kolleginnen und -kollegen die oben angesprochenen Aspekte ausgeblendet werden: “Es ist doch schön, wenn die Kleinen so spielerisch Englisch lernen!” oder “Englisch ist doch heute einfach eine wichtige Sprache.”

Die Naivität ist oft eine ähnliche wie diejenige, die sich in Diskussionen um die Problematik von Tourismus und dem ungebrochenen Drang zu Fernreisen (v.a. mit dem Flugzeug) zeigt. Dass Reisen einfach per se den Horizont erweitert und dass mehr internationale Kontakte, Studienreisen, Sprachaufenthalte, Auslandspraktika, etc. das Verständnis zwischen den Menschen wie ein Naturgesetz för-

derden und die Leute offener und toleranter machen und erst noch den Bereisten Wohlstand und Entwicklung brächten, halte ich für eine ganz grosse Dummheit. Und vermutlich hängen die beiden Diskussionen, diejenige über das Englischlernen als flächendeckende Segnung und über das Reisen als vermeintliches Menschenrecht für die Wohlhabenden der ersten Welt und als angebliche Wohltat für alle Beteiligten, sehr eng zusammen.

Hans Fässler

Jahrgang 1954, geboren und aufgewachsen in St. Gallen, Kantonsschule mit Matura B, Studium der Anglistik und der Geschichte an der Universität Zürich, Abschluss mit dem Lizentiat und dem Höheren Lehramt. Unterricht auf verschiedenen Stufen (Einführungsklassen, Primarschule, Sekundar- und Realschule, Berufsvorbereitungsjahr, Erwachsenenbildung), seit 1992 Lehrer für Englisch und Geschichte an der Kantonsschule Trogen AR. Politische Aktivitäten als SP-Sekretär, Mitglied des Grossen Rates des Kantons St. Gallen, VPOD-Mitglied, in verschiedenen weiteren Gruppierungen und als politischer Kabarettist und Kolumnist. Vater von zwei jugendlichen Söhnen und Teilzeithausmann.



Roy Lichtenstein

Alois Stolz
Appenzell

War Latein einst, was Englisch heute ist?

*Tu regere imperio populos, Romane, memento,
hae tibi erunt artes ... (Vergil, Aen. VI, 851f)*

L'articolo ripercorre la parabola storica del latino, analizzandone la posizione di lingua franca all'epoca del Impero romano, la sua progressiva perdita di importanza dopo che l'Impero si suddivise in occidentale e orientale e il greco ridiventò la lingua dell'Impero d'oriente, fino alla grande ripresa del latino, di nuovo lingua ufficiale nel Medio Evo. Vi sono notevoli parallelismi tra lo sviluppo del latino durante l'impero romano e la posizione dell'inglese ai nostri giorni. Popoli con una cultura progredita come i greci si resero conto della necessità di imparare il latino, lingua franca di quel periodo, proprio come ai giorni nostri la gente è cosciente della necessità di imparare l'inglese. Nelle scuole svizzere, l'inglese rivendica oggi un suo spazio curricolare a spese del latino, ma non lo ha sostituito. L'inglese potrebbe essere ciò che fu il latino - e forse l'inglese diverrà ciò che il latino ha smesso di essere. (Red.)

Als unter Kaiser Traian (98 - 117 n. Chr.) das römisch Reich seine grösste Ausdehnung erreicht hatte, bedeckte es immerhin eine Fläche, welche die Territorien von mehr als 20 modernen Staat ganz oder teilweise umfasste. Dieses (selbst nach heutigen Massstäben) riesige Reich zu verwalten war auch - aber nicht nur - angesichts der damaligen technischen Möglichkeiten der Kommunikation eine sehr schwierige Aufgabe. Dass es dafür eine einheitliche Sprache brauchte, war eine *condicio sine qua non*, und dass diese Sprache Latein war, war eine Selbstverständlichkeit. Latein war also die Amtssprache des römischen Reiches und es war demnach (auch) eine Frage des praktischen Nutzens, ob ein Nicht Römer diese Sprache erlernen wollte. Dieser praktische Nutzen musste allfällige Widerstände überwinden, die sich etwa daraus ergaben, dass Latein auch die Sprache der Eroberer, der Besetzer, der (arroganten) Herren und der - mitunter gnadenlosen - Ausbeuter war. Es kam hinzu, dass viele Reichsbewohner - ich denke da etwa an die Griechen - als Angehörige einer Kultur, die der römischen weit überlegen war, nicht sonderlich motiviert waren, die Sprache der Barbaroi zu erlernen. Wie weit und wie nachhaltig Latein sich schliesslich in den verschiedenen Gebieten des Reiches hat durchsetzen können zeigt uns heute die Landkarte mit den Ländern, in denen eine romanische Sprache gesprochen wird. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass unter Kaiser Theodosius das Reich um 395 n. Chr. geteilt

wurde, und dass im Osten spätestens seit damals wieder ausschliesslich Griechisch gesprochen wurde. Für Zentral- und Westeuropa muss schliesslich auf die sog. Germanische Wanderung (ab ca. 375 n. Chr. durch die Hunnen ausgelöst) und das Vordringen des Islam (seit dem 7. Jhd.) hingewiesen werden, wodurch das politische, gesellschaftliche und kulturelle Gefüge ohnehin völlig auseinander fiel.

Durch die Franken wurde Europa schliesslich wieder geeinigt, und es verwundert nicht, dass mit ihnen auch Latein als Amtssprache wieder offiziell wurde. Karl der Grosse spricht vom *sermo patrius*¹ neben dem nun aber die einzelnen "Muttersprachen" sich stärker herausbilden.

Die folgende Entwicklung führte mehr und mehr dazu, dass die staatlichen Grenzen auch die sprachlichen Grenzen bildeten, dass also alle Bewohner eines Staates dieselbe Sprache sprachen, sodass eine zusätzliche Amtssprache überflüssig wurde. Damit wurde Latein ins Ghetto der Schule zurückgedrängt, wo es aber - neben Griechisch - eine herausragende Stellung behielt, erstens, weil eben alle Bildungsinhalte aus der Wissenschaft, der Literatur und der Kunst der Griechen und der Römer stammten oder von den Griechen und den Römern aufgenommen und weitergetragen wurden, und zweitens, weil die schulische Bildung ausschliesslich durch die Klöster wahrgenommen wurde, wo ja Latein als Liturgiesprache eine Art *sermo patrius* geblieben war².

Die weitere Entwicklung müsste nun

zeitlich und geographisch sehr viel differenzierter betrachtet werden³. Für unser Ziel genügt es, das Verfahren abzukürzen und darauf hinzuweisen, dass im 20. Jhd. zuerst Griechisch fast völlig aus der Schule verschwand, und dass in jüngster Zeit Lateinschüler zu Bildungsexoten zu werden drohen. Griechisch wurde im Fächerkanon zweifellos durch Englisch ersetzt oder anders gesagt, die Schulen boten als Alternative zu Griechisch eben Englisch an und Englisch war und ist (unter anderem) auch ein Grund dafür, dass die Unterrichtszeit für Latein reduziert wurde⁴.

Hat Englisch also Latein ersetzt oder wird Englisch Latein ersetzen?

Wenn wir den Vormarsch des Englischen heute vergleichen mit der Ausbreitung des Latein im gesamten römischen Reich, stellen wir fest, dass Englisch heute nicht so - wie damals das Latein - auf die Unterstützung als Amtssprache zählen kann. Andererseits muss es aber auch nicht gegen



Thomas Eakins, John Biglin in a single scull, 1870.

Widerstände kämpfen, die der Sprache eines militärischen Eroberers entgegenstehen.

Nein, wir kennen die Antwort schon längst: Es ist auch heute eine Frage des praktischen Nutzens, der Menschen dazu bringt, diese Sprache zu lernen.

Nach dem zweiten Weltkrieg galt für das völlig ausgeblutete Europa Amerika als das Schlaraffenland - insbesondere als das technologische Schlaraffenland. Die Kernkraft, deren gigantische Wirkung die bedauernswerten Einwohner von Hiroshima und Nagasaki traf, und die uns da vorgeführt wurde, galt - friedlich genutzt - als "energetisches Tischleindeckdich", die Erfolge der Amerikaner in der Weltraumtechnik, die Landung auf dem Mond, waren beste Propaganda für ihre Überlegenheit in Forschung, Technik und Wirtschaft, kurz, von Amerika kam "das Heil", und um an diesem Heil teilhaftig zu werden, wollte man Amerikas Sprache lernen. Dass schliesslich von Amerika auch der entscheidende Durchbruch in der Informationstechnologie kam, gab dieser Entwicklung nur noch einen zusätzlichen Schub.

Wir stehen also heute vor der alltäglichen Situation, dass eine Apparatur, die sich PC nennt, in jedem Haushalt steht, und dass es von grossem Vorteil, um nicht zu sagen, unerlässlich ist, dass der "User", also der Bediener selbiger Apparatur, aus Gründen, die nicht mehr erläutert werden müssen, der englischen Sprache einigermassen mächtig ist. Die Eroberung, die da stattgefunden hat, ist eine friedliche und deshalb eine akzeptierte gewesen, und die Beherrschung der englischen Sprache ist eine Frage des praktischen Nutzens - sie ist keine Frage eines Bildungsideals. Man könnte sogar so verwegen sein, und Parallelen zum Verhältnis des Griechischen zum Latein ziehen: Die Griechen lernten allenfalls Latein, weil es für sie praktisch war; das Bewusstsein, einer sehr viel höheren Kultur, einer

gehobeneren Sprachgemeinschaft anzugehören, machte das Lateinlernen für sie erträglich.

Dies führt mich zum Schluss meiner Betrachtungen: Englisch hat Latein aus dem Fächerkanon etwas verdrängt, Englisch hat Latein nicht ersetzt, Englisch kann Latein nicht ersetzen. Aber Englisch ist für die heutige Welt das, was Latein für die römische Welt damals war: eine Sprache, die jeder beherrschen musste, der sich in der damaligen Welt einen Platz erobern wollte, eine Sprache, die zu beherrschen eine praktische Notwendigkeit war, eine Sprache, die zu beherrschen die militärische und politische Überlegenheit Roms aufdrängte, aber eine Sprache auch, die einem Kulturkreis entsprang, der die Überlegenheit der anderen, der griechischen Kultur mit mehr oder weniger Neid stets anerkennen musste.

Englisch ist heute wohl das, was Latein einst war - und Englisch wird vielleicht werden, was Latein aufgehört hat zu sein.

Anmerkungen

¹ s. Einhardus, vita Caroli Magni, 25, 1 f.

² Natürlich war Latein nicht nur in den Klöstern lebendig, Latein war die Kirchensprache schlechthin.

³ Schon die Darstellung der Sachlage bis hierher musste sehr undifferenziert und kurz gehalten werden.

⁴ Dass natürlich auch Bildungsideale und Bildungsziele, damit eo ipso auch Bildungsinhalte sich geändert haben und noch ändern, ist die logische Voraussetzung für diese Feststellung.

Alois Stolz

ist Gymnasiallehrer in Appenzell.

Ulla Kleinberger Günther
Zürich

Grenzenlose Kommunikation?

Englisch als “lingua franca” in Wirtschaftsbetrieben*

*Dans une perspective d'effici-
ence économique, l'exigence d'un code
linguistique unique apparaît
compréhensible. Toutefois: une
seule langue internationale de
travail peut-elle vraiment garantir
une communication sans
frontières? Qu'en est-il de cette
exigence par rapport aux
compétences langagières
disponibles? Et par rapport aux
connaissances linguistiques et
interculturelles effectivement
nécessaires dans les activités
économiques?*

*Avec en arrière-plan la situation
linguistique de la Suisse, Ulla
Kleinberger Günther aborde ces
questions sur la base de données
empiriques concernant les
compétences linguistiques
observées dans de grandes
entreprises suisses. Il en ressort
clairement que, dans les
situations exolingues internes à
l'entreprise, l'anglais occupe une
place importante, comparable à
celle du français ou de l'italien.
Afin de satisfaire à des enjeux
économiques fort divers, le
plurilinguisme suisse, assorti de
compétences fonctionnelles en
anglais, apparaît comme un
avantage évident. (Résumé.)*

Englisch wird in vielen beruflichen Bereichen der Industrieländer als die wichtigste “lingua franca” der Gegenwart angesehen und wahrgenommen, die als sekundär erworbenes Sprachsystem der interkulturellen Kommunikation im mündlichen und schriftlichen Bereich dient. In der Schule, der Aus- und der Weiterbildung der Deutschschweiz werden die Leute vermehrt dazu angespornt, sich der sprachlichen Herausforderung einer einzigen wirtschaftlichen “Handels- und Berufssprache” zu stellen und entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Begründet wird dies verschiedentlich damit, dass man so den ständig wachsenden international vernetzten wirtschaftlichen Anforderungen genügen und berufliche Chancen ausweiten beziehungsweise erhalten könne. Dieser Ansatz steht in enger Beziehung mit den “Globalisierungstendenzen”, die gegenwärtig die wirtschaftliche Entwicklung zu dominieren scheinen und die auch vor dem beruflichen Alltagsleben keinen Halt machen.

Gegen diese Globalisierungstendenzen, wie sie sich auch auf sprachlicher Ebene manifestieren, lassen sich inzwischen auch eindeutige Widerstände ausmachen - nicht nur in Genua. Neben dem Trend zur Vereinheitlichung finden sich verschiedene Strömungen wieder, die zu einer erneuten Diversifikation tendieren.

Die theoretischen Konzepte von einer einheitlichen Sprachform, die von allen in einem gewissen Sinne beherrscht und geteilt wird und dadurch eine “grenzenlose” Kommunikation ermöglicht, funktionieren schon seit Alters her nur bedingt in der konkreten Umsetzung. Zwar ist die Forderung der Wirtschaft nach einer ein-

heitlichen Sprachform hinsichtlich des Effizienz-Gedankens - temporal, monetär etc. - durchaus verständlich, im beruflichen Alltag zeigt sich die Situation jedoch keineswegs so klar und eindeutig. Englisch wird im internationalen Kontakt gebraucht, das ist keine Frage, sie dient sozusagen als “Sprungbrettsprache” im schriftlichen und mündlichen Bereich, mit der Kontakte hergestellt werden können. Ob im weiteren Verlauf der Interaktion diese Sprachform beibehalten wird, ist jedoch ein ganz anderer Punkt.

Fremdsprachen im beruflichen Alltag: empirische Befunde

Aufgrund von Ergebnissen aus Befragungen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in sechs international tätigen Schweizer Grossbetrieben muss die Rolle des Englischen im beruflichen Alltag differenzierter betrachtet werden.¹ Die Erhebungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Forderung nach Englisch in allen Bereichen und für alle Begebenheiten zu pauschal ist und in Bezug auf unterschiedliche Konstellationen überdacht werden sollte. Die Ergebnisse aus den Befragungen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die auf mittleren und unteren hierarchischen Stufen tätig gewesen sind, zeigen, dass die meisten von ihnen in vielfältiger Form und mit unterschiedlichen Kompetenzen mehrsprachig sind, wobei erwartungsgemäss die überwiegende Anzahl der SprecherInnen Deutsch, Englisch und Französisch angegeben hat. Daneben finden sich aber auch andere romanische Sprachen wie Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Rumänisch und zusätzlich dazu Dänisch, Holländisch,

Sesotho sowie Griechisch und Latein. Grundwissen von Französisch, Italienisch, Englisch, Spanisch, Latein und Griechisch wurde in der Regel in Schule und Ausbildung vermittelt; in den Weiterbildungsprogrammen, die von den Firmen finanziert waren, wurde auf den Erwerb von Französisch, Italienisch, Englisch und Spanisch gesetzt, und in den privat finanzierten Sprachkursen fand sich folgende Auswahl: Französisch, Italienisch, Englisch, Spanisch, Portugiesisch und Dänisch.

Für den Bereich des gesteuerten Sprachenlernens haben die Befragten eine Vielfalt an Sprachen angegeben, wobei Englisch eindeutig eine dominante Position einnimmt (dahingestellt bleibt dabei aber die effektive Sprachkompetenz, die im einzelnen nicht erhoben worden ist).

Vertieft man sich jedoch in den Bereich des ungesteuerten Spracherwerbs, der ohne Schulung und Kurse erfolgt, verliert Englisch die deutlich vorherrschende Spitzenreiterposition, die es in der gesteuerten Spracherwerbssituation noch inne hat. Beim Sprachenlernen, das in der alltäglichen fremdsprachigen Situation stattfindet, wird Englisch zwar nach wie vor im privaten und beruflichen Umfeld als häufigste Fremdsprache erwähnt, jedoch dicht gefolgt von Italienisch/Französisch im privaten Umfeld und Französisch/Italienisch im beruflichen Umfeld. (Berücksichtigt werden muss bei diesen Ergebnissen, dass sie auf der Selbsteinschätzung der Befragten basieren, das heisst, dass die InterviewpartnerInnen von sich aus angegeben haben, dass ihre Englisch-, Französisch- oder Italienischkompetenz im beruflichen Alltag ausgeweitet wurde.) Festzuhalten ist, und das gilt es besonders hervorzuheben: In innerbetrieblichen fremdsprachigen Situationen spielt Englisch neben Französisch und Italienisch eine vergleichbar wichtige Rolle.

Die Diskrepanz zwischen diesem empirisch erhobenen Resultat und der

Forderung, zugunsten von Englisch den Erwerb anderer Schweizer Landessprachen zurückzustufen, ist beachtenswert, sind doch damit weitreichende und langfristige Auswirkungen auf die sprachliche Gestaltung nicht nur im wirtschaftlichen, sondern auch in anderen Bereichen im intranationalen Umgang über die verschiedenen Sprachgrenzen hinweg verbunden.

Immerhin orientieren sich inzwischen auch Personen unterer und mittlerer hierarchischer Positionen an der Forderung nach Englisch und lernen berufs begleitend Englisch, vielfach aus eigenen privaten Mitteln finanziert - obwohl sie in ihrem beruflichen Alltag gegenwärtig Englisch nicht gebrauchen können oder müssen. Als Erklärung gaben InterviewpartnerInnen an, dass sie vorbereitet sein wollen, falls es denn soweit sei, dass Englisch notwendig wäre. Pointiert kann man hier durchaus von "self-fulfilling prophecy" sprechen: Man wartet darauf, dass ein Zustand eintritt, von dem alle sprechen.

Bei der Betrachtung der ausgesprochen komplexen innerbetrieblichen Sprachsituationen müssen unterschiedliche Bereiche berücksichtigt werden: Sicherlich spielt die innerbetriebliche Position und das Aufgabengebiet der MitarbeiterInnen eine bestimmende Rolle. Für Kaderleute, die auch international tätig sind, macht es Sinn und ist es unerlässlich, dass sie über eine gute Englischkompetenz verfügen. Auf mittleren und unteren hierarchischen Stufen, die beruflich keine internationalen Kontakte pflegen, sondern im nationalen Bereich aktiv sind, sieht die Situation grundlegend anders aus.

Experimente mit Englisch

Einer der Betriebe, die an der Befragung teilgenommen haben, führte beispielsweise unter den KadermitarbeiterInnen - von denen man ja annehmen sollte, dass sie über eine gute

Englischkompetenz verfügen - ein, dass Sitzungen selbst dann auf Englisch abzuhalten seien, wenn ausschliesslich Deutschschweizer DialektsprecherInnen teilnahmen. Dieser Versuch misslang komplett und musste abgebrochen werden. Ebenso musste das Projekt im selben Betrieb sistiert werden, die hausinterne Zeitung für KadermitarbeiterInnen auf Englisch zu publizieren. Nach einer Befragung der LeserInnen wurde dieses Experiment eingestellt und die Zeitschrift erschien wieder auf Deutsch.

Mehrsprachigkeit im Betrieb – Differenzierungen nötig

Mehrsprachigkeit kann aber auch aus dem Blickwinkel der jeweiligen Verwendungsweisen und Textsorten betrachtet werden. So muss primär eine Aufschlüsselung in mündliche und schriftliche Texte stattfinden und in einem weiteren Schritt die mediale Verwendung unterschieden werden. Nicht in allen Bereichen wird Englisch gleichwertig eingesetzt: Es ist ein grundlegender Unterschied, ob ein schriftlicher Vertrag in Englisch verfasst wird oder ob mündlich eine kurze Anfrage erfolgt, ob eine E-Mail verschickt wird oder eine Videokonferenz stattfindet. Sprachkompetenz hat dabei einen grossen Einfluss: Inwiefern ist die verwendete Begrifflichkeit rechtlich abgesichert und verbindlich, entsprechen die Formulierungen den jeweiligen Usancen, etc. Ausserdem ist die Graduierung der Mehrsprachigkeit von Belang: von Anglizismen (oder Entlehnungen aus anderen Sprachen) in einem ansonsten deutsch verfassten bis zu einem vollständig fremdsprachig formulierten Text findet sich die ganze Bandbreite. Dabei fallen Texten mit offiziellem Charakter eine andere Rolle zu als beispielsweise private Notizen eines Mitarbeiters in einer Sitzung - auch wenn beides, innerbetrieblich gesehen, weitreichende Folgen haben kann.

Anforderungen im Betrieb

Globalisierungstendenzen sind in den letzten Jahren selbst für Laien nicht zu übersehen, Wirtschaftsunternehmen wollen ihre Konkurrenzfähigkeit auf internationalen Märkten beibehalten und sichern. Aber bereits in den 90er Jahren hat sich gezeigt, dass dies allein mit Globalisierungsstrategien nicht gelingt. Und schon in einer frühen Phase dieser Prozesse wurde eingesehen, dass passable Kenntnisse einer gemeinsamen Fremdsprache bei weitem nicht genügen, um internationale Erfolge zu garantieren. Die Erfahrung, dass reine Fremdsprachenkompetenz und das Wahrnehmen von Kulturunterschieden, beispielsweise bei Verhandlungen, noch keine Erfolgsgarantie sind, hat die Hinwendung zur interkulturellen Kommunikationsforschung forciert und eine Annäherung in einem interdisziplinären Umfeld ermöglicht. Seither werden im Rahmen von internationalen "Business Studies" Entwicklungen von früher dominantem fachbezogenen Fremdsprachenunterricht hin zu interkulturellen Studieninhalten gefördert. Da sich die Rentabilität von Auslandsengagements vor allem danach bemisst, inwieweit die beteiligten UnternehmensmitarbeiterInnen in der Lage sind, in fremdkulturellen Kontexten erfolgreich zu interagieren, hat die entsprechende Gewichtung von Faktoren aus dem Bereich der "Softcommu-



Andy Warhol, *Dracula*, 1981.

nication" erheblich an Bedeutung gewonnen. Betont wird damit, dass Gesprächssituationen, die im betrieblichen Alltag unstrukturiert stattfinden, nicht minder zum Gelingen der betrieblichen Abläufe notwendig sind als vorstrukturierte Gesprächssituationen wie Sitzungen und Besprechungen. Mit diesem Wissen haben sich in den vergangenen Jahren auch die an ManagerInnen gestellten Qualifikationsanforderungen erheblich verändert. Während in den 70er Jahren noch Vertriebs-, Produktions-, Markt- und Verwaltungskennnisse als wichtigste Faktoren genannt wurden und Fremdsprachenkenntnisse bzw. Gewandtheit im interkulturellen Umgang und Know-how über das entsprechende Land ein relativ geringer Stellenwert eingeräumt wurde, rangieren Fremdsprachenkenntnisse heute vor Marktkenntnissen auf dem ersten Platz. Entsprechend gestaltet sich der Bedarf bei Personalentwicklungsmaßnahmen: An erster Stelle stehen Fremdsprachenkenntnisse, vor Marktkenntnissen, und an dritter Stelle folgt Interkulturelles Management. Terminologiekenntnisse oder auch Übersetzungskompetenzen im Wirtschaftsalltag verlieren an Wichtigkeit; Interaktionserfolge basieren vorwiegend auf einer wirtschaftsbezogenen "Umgangssprache" mit Kompetenzen in den Bereichen der Gesprächsführung, Präsentation und medialer Kommunikation, wobei der mündlichen Kommunikation ein grosses Gewicht zukommt.

Sprachpolitische Empfehlungen und Realität in Wirtschaftsbetrieben

Sprachpolitische Empfehlungen des Europarats sind dahingehend, dass keine "lingua franca" vorgegeben werden soll, obwohl die Realität in den Wirtschaftsbetrieben, wie weiter oben aufgezeigt, gegenteilige Tendenzen aufweist. Dem Problem der Wirtschaftssprache oder auch der interkulturellen Wirtschaftskommunikation ist ange-

sichts der Komplexität der Fragestellungen, Anforderungen und Bedürfnisse nicht mit einfachen linguistischen Modellen beizukommen. Es handelt sich nicht um reine Fachsprachenphänomene, sondern um komplexe kommunikative Situationen, deren Interaktionsprozesse analysiert werden müssen und deren Entwicklungen begründet sein sollten, um Prognosen wagen und Synergien nutzen zu können. Für die unterschiedlichen Bereiche und wirtschaftlichen Ansprüche wird daher ein kompetenter Umgang mit Fremdsprachen angestrebt, durch den interkulturelle Phänomene, wirtschaftliche Fragestellungen und Anforderungen eher bewältigbar sind. Dass hierzu vorzugsweise mehrere sprachliche Varianten von den MitarbeiterInnen eingesetzt werden können, scheint ein unmittelbarer Vorteil zu sein, den man in der viersprachigen Schweiz, ergänzt mit passablen Englischkenntnissen, mitbringen könnte.²

Anmerkungen

* Überarbeitete Fassung eines Artikels, der am 12./13. Januar 2002 in der NZZ erschienen ist. Vgl. Kleinberger Günther, Ulla: Verständigungsschwierigkeiten im globalen Dorf. Englisch als "lingua franca" in Wirtschaftsbetrieben, ebd., S. 83.

¹ Ca. 50 Personen aus verschiedenen international tätigen, in der Schweiz ansässigen Grossbetrieben wurden sowohl schriftlich wie auch mündlich in einstündigen halbgeleiteten Interviews befragt, die qualitativ ausgewertet worden sind.

² Siehe dazu auch weiterführende Beiträge in Watts, Richard J., Murray, Heather (Hrsg., 2001): Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz. Akademische Kommission, Universität Bern. Zürich, vdf., und Kleinberger Günther (im Druck): Kommunikation in Betrieben. Wirtschaftslinguistische Aspekte innerbetrieblicher Kommunikation. Bern et al., Lang (= Zürcher Germanistische Studien).

Ulla Kleinberger Günther

ist Privatdozentin für Germanistische Linguistik an der Universität Zürich, Dozentin an der Fakultät für Kommunikationswissenschaft der Universität Lugano und an der Fachhochschule für Wirtschaft in Luzern. Wirtschaftslinguistik ist neben Medienkommunikation und Fachsprachenforschung einer ihrer Forschungsschwerpunkte.

Albin Reichlin-Boos
Appenzell

Cette contribution donne un aperçu informatif et dense de l'enseignement des langues au sein des écoles professionnelles suisses, et en particulier en ce qui concerne le rôle de l'anglais. Albin Reichlin démontre que l'intégration des langues dans les différentes filières des écoles professionnelles s'opère de façon pragmatique. Ceci signifie, entre autres, que les sections commerciale, artisanale et industrielle modulent les combinaisons de langues et la dotation horaire réservée aux langues étrangères. Une façon prometteuse d'envisager l'apprentissage des langues est présentée sous forme d'un projet pilote bilingue dans lequel une partie de l'enseignement professionnel ou général est dispensée en anglais. (Réd.)

Englisch im Berufsschulunterricht

200'000 Schülerinnen und Schüler besuchen die Berufsschulen in der Schweiz. Ein Teil erlernt als Fremdsprache Englisch. Dabei wird auf den berufsbezogenen Umgang mit der Fremdsprache grossen Wert gelegt.

Fremdsprachen in der Praxis

Die Berufsschulen bereiten zusammen mit den Lehrbetrieben die Schülerinnen und Schüler auf ihren gewählten Beruf vor¹. Dabei wird der Vertiefung und der praxisnahen Übung der Muttersprache ein wichtiger Stellenwert eingeräumt. Eine zweite Landessprache wird an der Berufsmaturitätsschule und in der kaufmännischen Ausbildung obligatorisch vermittelt. Englisch ist als dritte Sprache (zweite Fremdsprache) in diesen Ausbildungsgängen wählbar. In den Maschinenbauberufen wird obligatorisch Technisches Englisch unterrichtet.

Die Einbindung der Sprachen in die Ausbildungsreglemente geschah und geschieht pragmatisch. Der Fokus wird auf die Lebensaufgabe "Beruf" gerichtet. So werden ganz unterschiedliche Sprachen in den kaufmännischen, den gewerblichen und den industriellen Lehrgängen vermittelt. In der momentan aktuellen Phase ist Englisch als Sprache für den Verkauf und die Förderung der Dienstleistungen in der Schweiz aber auch die Montage und den Unterhalt unserer Maschinen und Apparate in der ganzen Welt absolut "in".

Als Ausbildungsziel wird eine fremdsprachliche Handlungsfähigkeit angestrebt, die das Hör- und Leseverständnis in den Mittelpunkt rückt. Die Schule sucht nach bedarfsgerechtem Englischunterricht und ändert die Konzepte nach der Vermittlung der Grundkenntnisse hin zu ei-

nem prozess- und handlungsorientierten Unterricht. Die Anteile von Rechtschreibung und Grammatik müssen zugunsten vermehrter Kommunikation verschoben werden. Englisch soll sich an der gesamten Persönlichkeit der Lernenden und ihrem beruflichen Umfeld orientieren. Eine konsequente Verzahnung von schulischen mit betrieblichen Handlungsräumen ist die Grundbedingung für einen motivierenden Unterricht².

Französisch/Italienisch und Englisch in den kaufmännischen Berufen

Die Ausbildung in den kaufmännischen Berufen ermöglicht den jungen Auszubildenden eine Arbeitsstelle im vielfältigen Dienstleistungsland Schweiz. Da die Sprachen eine wichtige Voraussetzung sind, um mit den Kunden in Kontakt zu treten und die eigene Leistung zu verkaufen, schreibt das Ausbildungsreglement neben der Muttersprache eine zweite Landessprache und als Variante zur dritten Landessprache die Fremdsprache Englisch vor. Gesamthaft werden in den drei Jahren bis zu 420 Lektionen oder 25% des Unterrichts für die Fremdsprachen verwendet, dabei entfällt ca. die Hälfte auf Englisch. Der Unterricht orientiert sich am Aufbau eines grundlegenden Verständnisses der Sprache legt aber in den Abschlusssemestern viel Gewicht auf das Hör- und Leseverständnis sowie die Kommunikationsfähigkeiten.

Die Reform der Ausbildung bringt ab 2003 eine verstärkte Position des Englischen, indem eine Landessprache plus Englisch obligatorisch erklärt werden³.

Französisch und Italienisch im Verkauf und Detailhandel

In den Ausbildungsgängen für den Verkauf und Detailhandel muss obligatorisch zwischen Französisch und Italienisch gewählt werden. Dabei werden in einem sehr berufsbezogenen Konzept insb. das Hörverständnis und die Sprechfähigkeiten geschult. Der Ausbildungsanteil ist in den Verkaufsberufen angemessen (80 von 720 Lektion, 11%), während die Detailhandelsangestellten mit einer Lektion mehr 16% Fremdsprachenunterricht besuchen. Englisch wird nur als Freifach angeboten.

Die Revision dieser Ausbildungsgänge sieht für das Jahr 2004 den Wechsel zur Fremdsprache Englisch vor.

Technisches Englisch in den Maschinenbauberufen

Seit den Lehrplanrevisionen der swissmem Berufe⁴ von 1998 werden die Maschinenbauer (Polymechaniker und Konstrukteure) über die vier Jahre mit dem Fach Technisches Englisch in der praxisbezogenen Fachsprache unterrichtet. Die Schüler werden dabei in zwei Leistungsniveaus eingeteilt und entsprechend ihrer Fähigkeiten geschult. Der Anteil an der Gesamtausbildung liegt zwischen 80 und 120 Lektionen (4.4% und 5.5%). Sie erreichen nach dem Unterricht auf der Sekundarschule I mit diesem ergänzenden berufsbezogenen Unterricht ein erstaunlich hohes Sprachniveau. Wenn auch die Aussprache oft noch schweizerisch klingt, so sind die jungen Maschinenbauer doch in der Lage, auf Montage rund um die Welt ihr fachliches Wissen in einer allgemeinverständlichen Sprache – dem Englischen – auszudrücken und erreichen nach einigen Jahren Praxis ein hohes Fachenglisch-Niveau. Das Lehrmittel, das bereits wieder überarbeitet wurde, spricht die Jungen in ihrem Ausbildungsgebiet an. Es ist sehr erfreulich zu sehen, was mit Motiva-

tion und Lebensechtheit an Ausbildungserfolg erreicht werden kann⁵.

Englisch in der Berufsmaturität

Wie bereits Ghisla⁶ ausgeführt hat, ist die Bedeutung der Weltsprache Englisch im Umfeld der Berufsmaturität unbestritten. Die gewählte Fremdsprache (auch Englisch) wird mit Grundlagenunterricht, ergänzenden Lektionen und Diplomunterricht soweit perfektioniert, dass auch Sprachzertifikate angestrebt werden können.

Fremdsprachen in den gewerblichen Berufen – Freifachkonzepte

Das Berufsbildungsgesetz⁷ ermöglicht das Angebot von Freifächern. Schülerinnen und Schüler können in Absprache mit dem Lehrbetrieb einen halben Tag die Angebote ausnützen. Es werden berufsspezifische Fächer und Fremdsprachen angeboten. Die zusätzliche Erlangung von Zertifikaten ist sehr beliebt (für Englisch: PET und English First Certificate). Dadurch ist es auch möglich, dass Berufsgruppen ohne Fremdsprachenunterricht eine weitere Sprache erlernen können.

Das BBG und die Kantone ermöglichen das berufsbezogene Angebot von Weiterbildungskursen. An den Berufs- und Weiterbildungszentren findet so eine breite Bevölkerung Ausbildung und Vertiefung in den verschiedensten Fremdsprachen, dabei stehen Englisch inkl. die Zertifikatskurse im Mittelpunkt der Nachfrage⁸.

billi – bilingualer Unterricht an den Berufsschulen

Ein vielversprechender Weg ist der zweisprachige Unterricht an den Berufsschulen. Er hat sich auf anderen Stufen, in anderen Ländern und mit unterschiedlichen Sprachen bewährt.

Eine solche Erfahrung stützt lebenslanges Lernen und verbessert die Chancen auf dem mehr und mehr globalen Arbeitsmarkt. Für viele Lernende ist es ein Training in der Sprache, die sie auch im Lehrbetrieb antreffen. Im Pilotprojekt "billi" wird an unterschiedlichen Berufsschulen in mehreren Kantonen die Anwendung und Vertiefung von Englisch durch zweisprachigen Unterricht erprobt. Ein Teil des berufskundlichen oder allgemeinbildenden Unterrichts (auch Sport) findet in englischer Sprache statt. Mit dem Einbezug von Alltags- und Fachenglisch wächst bei Lehrenden und Lernenden das Sprachbewusstsein generell, auch was Deutsch angeht. Die Lehrpersonen werden für ihre Aufgabe methodisch-didaktisch ausgebildet und begleitet. Ziel des Projekts ist es, die inhaltlichen, pädagogischen und organisatorischen Möglichkeiten von zweisprachigem Unterricht an Berufsschulen zu klären⁹.

Anmerkungen

¹ alle Berufe und Weiterbildungen der Schweiz: www.berufsberatung.ch.

² Baumgartner/Nabholz, 1999. Technisches Englisch in den neuen ASM-Berufen, panorama 6/99.

³ Reform der kaufmännischen Ausbildung: www.rkg.ch.

⁴ Maschinenbauberufe und Technisches Englisch: www.swissmem.ch.

⁵ Autorengruppe 2001, Going Global with Technical English. Swissmem/Sauerländer.

⁶ Ghisla, Gianni 2001. In: Babylonia 3/2001, 16-18.

⁷ Berufsbildungsgesetz: BBG, SR 412.10.

⁸ Weiterbildungsinstitutionen der Schweiz: www.w-a-b.ch, 12.2.02.

⁹ Projekt bilingualer Unterricht: www.bildungsentwicklung.ch/fremdsprachen/biliweb/index.htm, 12.2.02.

Albin Reichlin

ist Rektor am Berufsbildungszentrum Uzwil und Dozent für Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik an der Universität St.Gallen (albin.reichlin@bbz-uzwil.ch).

UCLES Business English Certificates (BEC)

UCLES EFL certificates have been well-known in Switzerland for many years, but recognition of the BEC (Business English Certificates) is growing rapidly as these are now being used by an increasing number of companies as a focus for in-company training courses, and are also being used in schools and universities as a business-related language qualification.

The Revised BEC

This revised examination was introduced in March 2002, as a result of a review begun in 1999, in line with UCLES EFL's policy of reviewing all its tests at regular intervals. The three levels are: **Preliminary** (equivalent to ALTE level 2/PET), **Vantage** (equivalent to ALTE level 3/FCE) and **Higher** (equivalent to ALTE level 4/CAE). At all three BEC levels, the 'business' aspect of the examination affects the vocabulary, the types of texts selected and the situations presented in the texts. The format of the three tests is similar, with task-types, vocabulary and assessment criteria graded according to the level.

The Four Skills

The BEC examinations cover the four language skills: Reading, Writing, Listening and Speaking. Each skill represents 25% of the total marks available. In BEC Preliminary, the tests of Reading and Writing are combined on one paper, whereas in BEC Vantage and BEC Higher, these papers are separate.

Reading

The emphasis in the Reading papers is on testing different reading skills, such as reading for gist and global mean-

ing, reading for specific information and testing understanding of discourse features, vocabulary and structure. The texts are based on real world material: notices, graphs, advertisements, articles, reports, and other authentic business-related material, depending on the level. Cloze, proof-reading and editing exercises are also included in this paper.

Writing

In the Writing papers at all three levels, candidates have to produce two pieces of writing, usually an internal company communication, such as a memo, and a longer piece of business correspondence, such as a letter, report or proposal. These vary in length and complexity, and involve different input material: rubrics, graphics or texts, such as advertisements, depending on the level.

Listening

The Listening paper also tests different skills, such as listening for specific information, identifying topic, function, context and attitude, with various test types, such as gap-filling, multiple matching, and multiple choice.

Speaking

The Speaking test is always taken in pairs with two examiners (except where an uneven number of candidates necessitates a group of three). At all three levels, the test consists of three parts. The first part is a conversation between the interlocutor and each candidate, based on personal information and opinions. In the second part each candidate gives a mini-presentation on a business theme, based on written prompts. In the third part

there is a discussion between the two candidates on a business-related topic, supported by written or visual prompts, which is then extended by the interlocutor joining the conversation with further verbal prompts.

Grading and Results

At BEC Preliminary, results are reported as two passing grades (Pass with Merit and Pass) and two failing grades (Narrow Fail and Fail). For BEC Vantage and BEC Higher, results are reported as three passing grades (A,B and C) and two failing grades (D and E). For all three levels, candidates receive a graphical profile of their performance in each skill. The overall grade is based on the total score gained in all papers. It is not necessary to achieve a satisfactory

level in each paper in order to pass the exam.

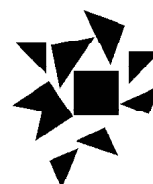
Further Information

Schools and teachers who would like further information on these examinations should visit the UCLES website at www.cambridge-eft.org, which gives information on all the examinations. It also lists the names and addresses of the Local Secretaries in Switzerland, who can supply handbooks, examination dates and any further information required.

Alison Taylor

MA, PGCE, DTEFLA teaches Cambridge courses from PET to PROFICIENCY, including the BEC exams, to adults and apprentices at the Berufsbildungszentrum Wil.

**Stai facendo la formazione come insegnante di lingue?
Bist Du in der Ausbildung als Sprachenlehrer/lehrerin?
Est-ce que tu es en formation comme enseignant de langues?**



Invia la tua richiesta con il nome e l'indirizzo della scuola dove sei in formazione e riceverai l'abbonamento a Babylonia gratis per il prossimo anno.

Schicke uns Deine Anfrage mit Name und Adresse der Schule wo Du in der Ausbildung bist und Du wirst ein Jahresabonnement gratis erhalten.

Envoie-nous ta commande avec nom et adresse de l'école où tu es en formation et tu recevras un abonnement gratuit pour une année.

**Babylonia
gratis**
per un anno / für ein Jahr /
pour une année

**babylonia@idea-ti.ch
www.babylonia-ti.ch**

Jean Rüdiger-Harper
Appenzell

The English Presence in Switzerland

La cultura anglosassone vive ed è tranquillamente incontrabile fin nel piu remoto angolo d'Elvezia. Si tratta di una lunga storia d'amore iniziata con W. Turner, Byron e Shelley, e continuata poi con una folta schiera di viaggiatori, innamorati della bellezza della natura. Ma nel ventesimo secolo, la minuta storia quotidiana non può non registrare anche la crescente presenza di donne anglosassoni sposate a svizzeri, da cui una ricca presenza femminile nel campo dell'insegnamento dell'inglese, sempre più richiesto. Accanto alla nascita di organizzazioni professionali di insegnanti (ETAS), si assiste allo sviluppo della Chiesa anglicana e di altre numerose organizzazioni comunitarie e culturali di grande vivacità. (Red.)

In whichever country you may find yourself, any foreigner knows that if anything should go desperately wrong you will always find help and succour in the safety of a piece of home know as an embassy or consulate. And of course Switzerland is no exception, being more than adequately supplied with both. However, the English presence in Switzerland does not stop outside these walls of British sovereignty. If you know where to look, the Anglo Saxon presence can be found almost everywhere, quietly going about its business.

It is a fact generally acknowledged that for some time now, for over two centuries to be exact, the English Lion has been having a love affair with Lady Helvetia.

This love affair can perhaps be said to have started to blossom in 1802 when that great English artist William Turner arrived in the Swiss Alps and was fascinated by everything he saw. He returned home and painted his images of Switzerland in his own inimitable style, bringing the magic of Swiss light to a smog-ridden London. He was one of the first of many famous English people to come to Switzerland to enjoy her beauties. The poets Byron and Shelley both found inspiration here. The author Sir Arthur Conan Doyle loved Switzerland and chose the Reichenbach Falls in the Bernese Oberland as the place dramatic enough to have his turbulent detective 'Sherlock Holmes' murdered. And it might be *fair* to say that following their example the British Aristocracy also discovered the Swiss Alps in the nineteenth century. They began to turn the Alps into their personal playground, climbing in summer and skiing and bobsleighting in

winter.

In the twentieth century, Switzerland remained a favourite place for the well-to-do Englishman and woman and it is a tradition that looks as if it will be carried on for some time into the twenty-first century, if Prince Charles and his off spring are anything to go by.

But compared to the nineteenth century, in the twentieth century the Swiss themselves became wealthy enough to travel and one of the countries which seemed to attract them was Britain. And at this point the love affair between England and Switzerland stopped being purely platonic and moved into another sphere entirely. The Swiss male developed a most inexplicable penchant for British womanhood. He returned to Switzerland without souvenirs but with a British wife. The nineteen sixties and seventies began to see the beginning of a very strong female British presence in Switzerland, and then later as Swiss males moved further afield, American wives began to join the growing number of Anglo Saxon spouses.

At the same time, as the Swiss were importing English and American ladies, the growing influence of English and American culture on technology, science and economics caused a demand for knowledge of English as a foreign language on the home market. The Anglo-American women turned their hands to teaching.

From these beginnings there is now a strong English Language professional presence in Switzerland in the form of ETAS.

ETAS (English Teachers Association Switzerland) was started in Zurich and St. Gallen by English and Ameri-

can women teachers in the middle of the nineteen eighties, and it now has branches in every canton in Switzerland. It has spread and become more professional every year, so professional in fact that it is well-known outside Switzerland. Its 1500 members are no longer exclusively mother tongue speakers, nor are they exclusively female, but they are all dedicated to improving the standards of a profession that began as a 'job' that anybody could do as long as they spoke the language. Its branches meet regularly for seminars and workshops, and every year there is a large Annual General Meeting with speakers from Switzerland, Britain and other European Countries.

A large community has other needs apart from professional ones and one of the most pressing is the spiritual need.

The Anglican Church of St. Andrews was founded one hundred and two years ago, at first for those wealthy Englishmen of the late nineteenth century. Now, like ETAS, the Church community has grown as the Anglican presence has grown and there are

twenty-six daughter communities throughout Switzerland. Apart from in Zurich the main churches are to be found in Geneva, Lausanne, Bern and Basle. The churches' members are very active and hold many different events during the year, such as coffee mornings, fairs, and carol services open to the public. On any Sunday the average congregation in Zurich numbers 120 members, a far bigger congregation than one could expect in Britain.

Anglo-Swiss and Anglo-American Societies abound and can be found in many places in Switzerland. They provide cross-cultural social activities for many people with English and American roots or contacts.

Another aspect of social Anglo-American presence can be found in the world of the theatre. There are excellent British and American Drama groups in Switzerland, The Zürich Comedy club springs to mind. Their performances are eagerly awaited by everyone who enjoys the English Language and people are prepared to travel considerable distances to be able to enjoy the English-spoken plays and

musicals.

And on an everyday basis too, there are many English speaking men and women at work in Switzerland involved in the day to day working world of the country. Many Canton schools employ English and American teachers. The Swiss pharmaceutical industries employ English and American veterinary surgeons and scientists. Hospitals employ English nurses and Swiss dentists like to employ American and Canadian dental hygienists. And finally, people like myself (an imported spouse from the Scottish border) find themselves working on Swiss magazines and in the Swiss state education training systems.

It appears that the two hundred year love affair is still going strong and that it has now spread across the pond. In *Dombey and Son*, Charles Dickens has his character Mrs. Skewton exclaim, "What I have ever sighed for, has been to retreat to a Swiss farm, and live entirely surrounded by cows - and china." Dickens knew then the English passion for all things Swiss. It is nice to know that some things do not change.



J. W. M. Turner, Chatel Argent near Villeneuve, Switzerland, 1836.

Addresses

ETAS Administration, rue de l'Hôpital 32
1400 Yverdon

St-Andrews Church, Promenadengasse 9
8001 Zürich.

For cultural Events

Please contact the British Council in Bern.

Jean Rüdiger-Harper

is a teacher at Gymnasium St. Antonius Appenzell and a teacher trainer for EFL teachers at tertiary, secondary and primary level. She is a member of the editorial team of *Babylonia*.

Pubblicità Klett

Daniel Stotz
Winterthur

Englisch in Zürich – no such thing as a free lunch

Il progetto di riforma della scuola dell'obbligo avviato nel Canton Zurigo e denominato "Schulprojekt 21" offre le opportunità tipiche di un progetto innovativo a largo respiro. La valutazione scientifica evidenzia alcune lacune accanto ad aspetti interessanti come ad es. la possibilità di comparare i risultati di allievi di lingua tedesca con quelli degli allievi di altre lingue. Alla base del progetto vi è una motivazione economica: gli allievi dovrebbero poter costruire le risorse per la loro carriera sin dall'inizio della scuola dell'obbligo. La scuola dovrebbe pertanto offrire le opportunità anche per l'inglese senza produrre carenze nelle altre materie. Nell'articolo si mette in dubbio che questa equazione sia realistica. Sicuramente si possono trarre i dovuti insegnamenti dagli errori fatti nell'ambito di un altro progetto, quello per l'introduzione del francese precoce nel Canton Zurigo, tuttavia sarebbero necessari sforzi notevoli per dare continuità al lavoro avviato e per realizzare libri di testo adeguati sul piano didattico e metodologico. D'altro canto si presta troppa poca attenzione al sovraccarico degli insegnanti in un contesto favorevole alle riforme. In una seconda fase della valutazione sarà necessario affrontare alcune questioni urgenti che permettano di evitare ulteriori semplificazioni che potrebbero mettere a repentaglio l'obiettivo delle due lingue seconde per tutti. (Red.)

Einleitung

Die Debatte um die Mehrsprachigkeit der Schweiz und die Zukunft der Volksschule verläuft mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten. Während einige Stimmen zur Rückbesinnung und grundsätzlichen Überlegungen ermahnen (Perrenoud, 2002), sind andere bereits daran, erste Fazite aus den Umwälzungen der letzten Jahre zu ziehen. Catherine Cossy spielt an auf die mögliche Schadenfreude, die den Zürcher Promotoren des Englischen entgegenschlagen könnte, wenn sie in *Le Temps* vom 24.1.02 schreibt: "Les faibles prestations des élèves zurichois confrontés à l'anglais précoce peuvent faire ricaner sous cape: voilà ce qui arrive aux arrogants Zurichois."

Die Konferenz der Erziehungsdirektoren hängt mit ihrem Entscheid, keine Empfehlungen zur Koordination des Sprachenunterrichts zu erlassen (13 zu 12 für die zweite Landessprache gegen Englisch) irgendwo dazwischen und provoziert vielerorts Kopfschütteln.

Wir wissen es seit drei Jahren: Der Kanton Zürich (und in seinem Windschatten das kleine Appenzell Innerrhoden) ist mit Englisch in die Unterstufe der Volksschule vorgeprellt und hat, mit einer Begründung von wenigen knappen Sätzen, nicht nur viel Staub aufgewirbelt, sondern nebenbei auch noch den umfassendsten Schulversuch lanciert, der in Sachen Fremdsprachen in Schweizer Primarschulen je organisiert wurde. Seit 1999 lernen in über 100 Schulklassen in 12 Land-, Stadt- und Agglomerationsgemeinden ungefähr 2000 Kinder von der 1., 2. oder 3. Klasse an Englisch.

Zugang zu wertvollen Ressourcen

Die Absicht, die dem Teilprojekt Englisch¹ zu Grunde liegt, wurde in den Projektausschreibungen und in verschiedenen Aussagen des Bildungsdirektors vor den Medien wie folgt umrissen:

- Englisch ist die Sprache, die die weltweit vernetzte Wirtschaft dominiert. "Die Sprache der Kommunikationsgesellschaft wird zu einem grossen Teil Englisch sein. Die Beherrschung von Computer und Englisch sowie die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen gehören zu den unabdingbaren Schlüsselqualifikationen der Gesellschaft von morgen", heisst es im 'Businessplan'.
- Immer mehr Eltern schicken ihre Kinder in private Englischkurse; die Schule ist verpflichtet, ein derart nachgefragtes Bildungsgut zur Verfügung zu stellen.
- Die auf der Webseite gegenwärtig verfügbare Kurzversion verweist auch auf eine zweite Sprache: "The Swiss citizens of the future should be able to understand and communicate effortlessly in two or more foreign languages. School project 21 is a pilot reform project which introduces teaching and learning in English from the first grade of the Primary school."²

Wie hat sich diese Motivationslage im bisherigen Projektverlauf konkretisiert? Ist das Projekt nur schon durch seine scheinbare Popularität zum Erfolg verdammt? Was sind die Implikationen der bisherigen Erfahrungen für die landesweite Debatte um die Mehrsprachigkeit? Und wie ist die neue Sprache Englisch in den Unterricht, den Schulalltag und die Gemeinschaft eingebettet? Eine unabhängige Arbeitsgemein-

schaft von Forschenden des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich und der Zürcher Hochschule Winterthur hat im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich und mit finanzieller Unterstützung der Gebert-Rüf-Stiftung die erste Etappe des Experiments begleitet und analysiert. In ihrem Schlussbericht (Stöckli, Büeler, Stebler und Stotz, 2001) setzt sie sich kritisch mit der Umsetzung der Projektziele auseinander, empfiehlt konkrete Verbesserungen und warnt vor einer vorschnellen Generalisierung.³

Auch nach 2 Jahren Schulversuch mit zum Teil ernüchternden Erfahrungen ist die Unterstützung des Teilprojekts Englisch von Seiten der Schulen und der Eltern ungebrochen: es rangiert im Grad der Zustimmung zu den Lernzielen hinter den Schlüsselqualifikationen (Teamfähigkeit, Lern- und Arbeitsstrategien, Problemlösefähigkeit, Selbständigkeit und Kreativität) und dem Umweltbewusstsein auf dem dritten Platz, noch vor dem Umgang mit Informationstechnologie und den klassischen Arbeitstugenden (Lernbereitschaft, Fleiss, Disziplin und Kritikfähigkeit). Besonders interessant ist, dass die befragten Eltern der Wichtigkeit der Lernziele im Englischunterricht signifikant mehr zustimmen als die Lehrkräfte (Stöckli et al. 2001:36).

In einer anderen Befragung der Arbeitsgemeinschaft kommen auch die Kinder selbst zu Wort.⁴ Auf die Frage, welche Sprache sie später einmal gut können möchten, wählten 70% der Kinder aus den Versuchsklassen Englisch, 8.6% eher Englisch und 21.4% (eher) eine andere Sprache (Stöckli et al. 2001:196). In den Kontrollklassen erstaunt der hohe Prozentanteil der Schülerinnen und Schüler von 44.3%, die (eher) für eine andere Sprache als Englisch votierten. In der zweiten Befragung im Juni 01 wurde differenziert die Sprache erfragt, welche die Kinder am liebsten zuerst lernen würden. Mit der ver-

gleichsweise starken Wahl des Italienischen zeigt sich indirekt, dass wohl einige der Zweitklässler die Sprache ihrer Herkunft dem Englischen vorziehen würden (siehe Abbildung 6.17 aus Stöckli et al., 2001:197).

Die Schule wäre also von dieser Warte aus in erster Linie für das spätere wirtschaftliche Wohlergehen der Heranwachsenden verantwortlich, und dieses Ziel könne am besten erreicht werden, wenn möglichst früh mit der

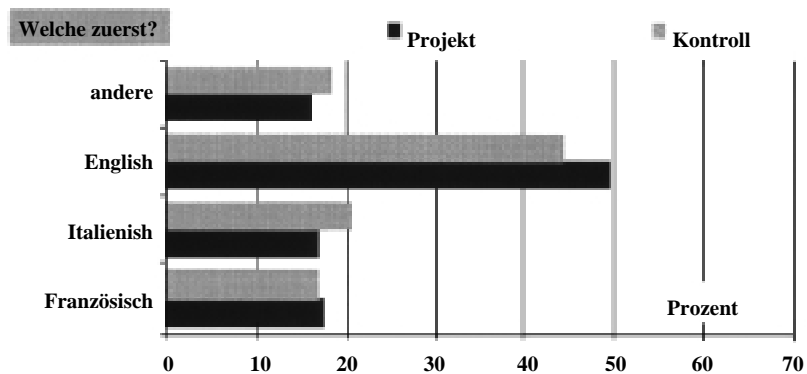


Abbildung 6.17: Von den Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern genannte Sprache, die sie in der Schule zuerst lernen möchten (Ergebnis der Zweitbefragung).

Kenntnisse und Fähigkeiten in einer zweiten (oder dritten) Sprache werden von allen Beteiligten als wertvolle Ressource angesehen, es gibt jedoch eine subtile Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern. Aus den Daten lässt sich ableiten, dass für die Eltern und Vertreter der Schulbehörden der Einstieg in den Beruf und eine spätere Karriereförderung im Vordergrund stehen, während für die Kinder die Sprache eher eine identitätsstiftende Bereicherung und Möglichkeit der Verständigung ist.

Die Eltern geben damit ungefiltert wieder, was der Sprachökonom François Grin in seiner Analyse (Grin, 1999) festgestellt hat: Kompetenz in einer oder mehreren Fremdsprachen zahlt sich für erwachsene Berufsleute aus. Auf die Deutschschweiz fokussiert heisst das, dass gute oder sehr gute Kompetenz in Englisch mit höheren Salären verbunden ist, wenn man den Grad der Ausbildung, die Stellung und die Berufserfahrung konstant hält, und zwar bei Männern um bis zu 20% und bei Frauen bis zu 50% (Grin, 1999:67, vgl. auch Kleinberger Günther, 2002).

Sprache der globalisierten Wirtschaft begonnen werde. Diese Haltung bedeutet gleichzeitig einen grossen Vertrauensbeweis an die Schule, nämlich der, dass aus der für die Fremdsprache Englisch gewonnenen Lernzeit auch Kapital geschlagen werden kann. Es besteht die hohe Erwartung, dass mit einem früheren Beginn eine grössere Wirksamkeit erzielt wird.

Die Handschrift des Homo oeconomicus

Im Subtext des ganzen Schulprojekts 21 schwingen dauernd die negativen Erfahrungen mit, die scheinbar mit dem Vorziehen des Französischunterrichts auf die 5. und 6. Klasse gemacht wurden (vgl. etwa Aeberli, 2001 oder NZZ, 21./22.10.2000). Mit Englisch soll alles anders werden:

1. Englisch wird früher eingeführt, in einem Alter, wo das Fenster zum Sprachenlernen weiter offen steht als mit 11 oder 12 Jahren, wo bei manchen Kindern die Pubertät bereits einsetzt.
2. Englisch wird nicht als Fach und

damit Unterrichtsgegenstand erteilt, sondern "eingebettet" in den Sachunterricht als Kommunikations- und Lernwerkzeug.⁵

3. Es werden Lernziele gesetzt, die sich bei Stufenübertritten beschreiben und für die Bewertung operationalisieren lassen.⁶ Damit wird ein wirksamer Stufenübergang angestrebt, der verhindern soll, dass Oberstufenlehrkräfte die Kompetenzen der Primarschülerinnen und -schüler entwerten.

4. Die Ausbildung der Lehrkräfte wird professionell betrieben und ein grosser Teil der finanziellen Ressourcen wird dafür verwendet.

Wenn man diese Massnahmen mit einer kritischen soziolinguistischen Brille liest, kommt man nicht umhin, auch in ihnen eine Ökonomisierung der Bildung zu erkennen. Da es aus schulpolitischen Gründen kaum praktikabel wäre, zwei oder mehr Unterrichtslektionen Englisch zusätzlich in den Stundenplan einzufügen oder einem anderen Fach Lektionen wegzunehmen, wird die neue Sprache in den Lehrplan und die Stundentafel eingebettet; das ursprüngliche methodische Konzept wurde dementsprechend "Embedding" genannt. Nun sei in kei-

ner Weise bestritten, dass das immersive Sprachenlernen bzw. der bilinguale Sachunterricht methodisch-didaktisch, lernpsychologisch und spracherwerbstheoretisch grosse Meriten haben. Es gibt auch gute und nicht nur personalpolitische Gründe dafür, dass die Klassenlehrkräfte den Unterricht in und mit der neuen Sprache einführen und dass sie diesen Unterricht nach eigenem Gutdünken jederzeit täglich in den Stundenplan einbauen können.

Nur scheint die Konzeption speziell des Zürcher Projekts so geradlinig den kleinsten gemeinsamen Nenner gesucht zu haben, dass die Handschrift des Homo oeconomicus und des New Public Management unverkennbar am Schulversuch haften bleibt. Mit anderen Worten: Es sollen die im gültigen Lehrplan der Volksschule festgehaltenen Lernziele erreicht und dazu noch "gratis" eine neue Sprache erworben werden. Das methodisch-didaktische Konzept basiert auf dem Prinzip des simulierten natürlichen Spracherwerbs, das heisst auf dem sprachlich wenig beeinflussbaren Ablauf eines genetischen Programms. Das tönt verkürzt, reflektiert aber das Verständnis, das die ausgebildeten Lehr-

kräfte an das Projekt herantrugen: Embedding = Teaching in English, eigentlich etwas sehr Einfaches.

Doch wie jeder früh- oder spätenglisch Beglückte wissen müsste: *There is no such thing as a free lunch*. Welchen Preis zahlt das Projekt denn für die etwas simplifizierende Grundkonzeption?

Lernen aus dem Schulversuch

Die Folgen der ökonomischen Prämissen lassen sich aus drei Perspektiven betrachten, die hier mit je einer These verbunden seien:

- a) *Es kommt zwangsläufig zu einer Anpassung an die Wirklichkeit bei der Umsetzung des Konzepts*

In der Unterrichtsbeobachtung, die im Rahmen der Evaluation durchgeführt wurde, waren immer wieder Sequenzen zu sehen, in denen zuerst auf Deutsch erarbeitete Lernthemen auf Englisch rezykliert und vertieft oder mit einer Lernaktivität geübt wurden. Diese Wiederholung kann im besten Fall dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler die Lerninhalte besser begreifen und dazu noch über einen sachbezogenen Wortschatz in zwei Sprachen verfügen. Die Ergebnisse der Leistungstests lassen den Schluss aber nicht zu, dass ein solcher Wortschatz systematisch aufgebaut wird; produktive Wortschatzkenntnisse in Englisch beschränken sich bei der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler nach 20 Monaten auf die wichtigsten Farbwörter, Zahlen und Tiernamen. Weit weniger präsent waren ihnen die Bezeichnungen für Schulgegenstände, die bei der Verwendung des Englischen als Unterrichtssprache eigentlich eine grosse Rolle spielen müssten.

Wenn die Ergebnisse in den Hörverstehenstests etwas unter den Erwartungen bleiben, hat dies auch mit dem Konzept des Embedding zu tun. Wenn die neue Sprache implizit und



Edward Hopper, *People in the sun*, 1960.

handlungsorientiert verwendet wird, sind Kinder oft in der Lage, Anweisungen und Aufforderungen aus dem Kontext zu erschliessen oder routinemässige Handlungsmuster anzuwenden und so eine Aufgabe auszuführen, die sie sprachlich nicht dekodiert haben. In den Tests schnitten schliesslich diejenigen Klassen am besten ab, die eine Mischung aus implizitem und explizitem Unterricht genossen hatten. Wir interpretieren diese Ergebnisse so, dass nicht genügend durch Interaktion vermittelter Input zur Verfügung steht, damit der "natürliche" Spracherwerb von allein einsetzen und sich systematisch entwickeln würde. Was im Immersionsmodell mehr oder weniger erfolgreich als Sprachbad praktiziert wird, kommt in den täglichen 20 Minuten nur noch als Dusche aus der Brause.

Das Schulprojekt 21 visiert den *kontextualisierten natürlichen Spracherwerb* an, aber beinahe alles unterscheidet sich in den Zürcher Klassenzimmern von diesem natürlichen Kontext:

- die Zeitdimension ist eingeschränkter als beim ungesteuerten Spracherwerb
- die existentielle Notwendigkeit, in der neuen Sprache zu kommunizieren, fehlt weitgehend
- der kulturelle Hintergrund, vor dem man eine Sprache im gewachsenen Umfeld erwirbt, wird ausgeschlossen und kommt allenfalls durch die Hintertür des Singens und der Kinderreime wieder hinein
- als *lingua franca* kann Englisch auch nicht dienen, da man sich gegenseitig ohnehin versteht
- der schulische Handlungsrahmen versetzt die Kinder in eine eher empfangende, passive Rolle, und sie können die Sprache weniger oft produktiv brauchen als zum Beispiel ein Kind, das Deutsch auf dem Spielplatz erwirbt (vgl. Stöckli et al., 2001:168 ff.)

Für die Eltern und Vertreter der Schulbehörden stehen der Einstieg in den Beruf und eine spätere Karriereförderung im Vordergrund, während für die Kinder die neue Sprache auch eine identitätsstiftende Bereicherung und Möglichkeit der Verständigung ist.

b) Der Ansatz entspricht den Möglichkeiten der Volksschule und gewährt allen die gleichen Chancen.

Es ist nicht von der Hand zu erweisen, dass Alternativen zum Embedding oder CLIL im Bereich des frühen Sprachenlernens mit eigenen Problemen befrachtet sind. So zeigt etwa das oft als Erfolg dargestellte kanadische Immersionsmodell dreissig Jahre nach seinen Anfängen Risse in der Fassade. Die Akzeptanz des Modells, das schon immer hauptsächlich der Förderung der englischsprachigen Mehrheit und weniger der innerkanadischen Verständigung diente, ist je nach Provinz sehr unterschiedlich (vgl. Schofield, 2000). Nach den Gründen für die Wahl der *French immersion* befragt, gaben Eltern an erster bis dritter Stelle Faktoren an, die darauf schliessen lassen, dass Immersionsklassen zu Elitenschmieden geworden sind.⁷ Die Lehrkräfte mit den "Normalklassen" müssen sich mit überproportional vielen Schülern mit Lernproblemen und anderen Schwierigkeiten beschäftigen, während sich die Kinder aus sozio-ökonomisch besser gestellten Familien in den Immersionsklassen auf die Universität vorbereiten.

Indem das Schulprojekt 21 die neue Sprache in das bestehende System einbaut, läuft es weit weniger die Gefahr des Elitismus. Es gibt ein Test-

resultat, das diesen Befund erhärtet: in den beiden Leistungstests (Hörverstehen und Sprechen in Interaktion) schnitten die Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft bzw. mit einer anderen Erstsprache als Deutsch genau gleich gut ab wie die Deutschsprachigen (Stöckli et al. 2001:153, 165). Dies ist allerdings nur eine Überraschung, wenn man vergisst, dass alle diese Kinder schon einschlägige Erfahrungen beim immersiven Erwerb der deutschen Sprache (Dialekt und/oder Standard) gesammelt und dabei mit Strategien gearbeitet haben, die ihnen nun beim Englisch-Embedding zu Gute kommen.

Chancengleichheit ist auch bei den Lehrkräften erwünscht. Die Verfechter des Embedding/CLIL-Modells gehen davon aus, dass die Klassenlehrkraft die geeignetste Person ist, um es umzusetzen. Die Unterrichtsbeobachtung hat den Forschenden vor Augen geführt, dass die meisten Lehrpersonen das Modell mit viel Engagement und Souplesse in die Praxis übergeführt haben. In der Tat können sich ihre mangelnden Erfahrungen im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht auch fruchtbar auswirken, indem mit einem frischen Ansatz viele Fallen des EFL (English as a Foreign Language) umgangen werden. Andererseits erfordert dieser pionierhafte Ansatz, den die Lehrkräfte mit ungenügendem Unterrichtsmaterial erproben, einen hohen Einsatz. Während bei den anderen Teilprojekten der zeitliche und psychologische Druck im Projektverlauf leicht abnahm, wuchs die zeitliche Belastung für Englisch auf hohem Niveau an (Stöckli et al., 2001:230). Am Rande der Untersuchung stellten wir informell fest, dass es den Lehrkräften schwer fällt, die geforderten 90 Minuten Unterricht in Englisch pro Woche umfassend und sinnvoll auszuschöpfen.⁸

Es gilt zu bedenken, dass diese Belastungen im Schulprojekt 21 aus der Gesamtheit der Veränderungen in ei-

nem reformfreudigen Schulumfeld und dem hohen Umsetzungstempo resultieren. Damit können nur beschränkt Aussagen gemacht werden zur Wirkung der Einführung einer neuen Fremdsprache auf der Unterstufe. Dennoch lässt das wachsende Mass an Beliebtheit, mit der ein auf dem Papier wohldefiniertes Konzept nun umgesetzt wird, eine gewisse Sorge aufkommen.

Die Lösung, eine systematische Spezialisierung von Lehrkräften und damit eine Wahlmöglichkeit, scheint immer noch ein Tabu zu brechen und wird kaum diskutiert. Der Einsatz von Fachlehrkräften oder muttersprachigen Teilzeitlehrerinnen oder -lehrern ist nach wie vor umstritten, während an der Pädagogischen Hochschule bereits Konzepte entworfen werden, die Schritte in die Richtung der Spezialisierung einleiten.⁹

Es spricht vieles für das Klassenlehrerprinzip, doch wäre aus soziolinguistischer Hinsicht zu überlegen, ob nicht der Sprachwechsel (Codeswitch) ins

Englische besser motiviert wäre, wenn nach der Pause eine andere Lehrkraft ins Zimmer träte. Sie muss nicht unbedingt Muttersprachler(in) sein, so wenig wie die Lehrerin für Biblischen Unterricht fromm sein muss. Doch liesse sich mit dem begründeten Codeswitch auch das Mass der Interkulturalität steigern, dem die Kinder ausgesetzt sind.

c) Weil scheinbar nichts weggenommen wird, kann über Verluste hinweggegangen werden.

Weder in der Projektkonzeption noch in der Evaluation wird ein Thema angesprochen, das in der Öffentlichkeit immer wieder zu reden gibt und auch von Lehrkräften nicht ignoriert werden kann: Wenn man ein Plus aus der Schule ziehen kann (Englisch für alle), wo entstehen Verluste? Weil kein einzelnes Fach aufgegeben wird, sind die Abstriche nur ungenau lokalisierbar. Um die tatsächlichen Lerndefizite bei Kindern im Schulprojekt 21 herauszufiltern, die auf die Einfüh-

rung des Englischen zurückgehen, bedürfte es eines aufwendigen Forschungsdesigns mit Kontrollklassen und vielen Variablen, denn beobachtete Wirkungen könnten ja auch auf die anderen Projektteile oder die allgemeine Belastung oder Bereicherung durch den Schulversuch zurückgehen. Es sollen hier deshalb nicht einmal hypothetische Aussagen gemacht werden. Zu untersuchen wären allerdings vordringlich zwei drängende Fragen:

1. Ist die frühe Beschäftigung mit der Zweitsprache Englisch eher vorteilhaft oder nachteilig beim späteren Erwerb der zweiten Landessprache Französisch?
2. Treten Unterschiede auf in der Kompetenz in der lokalen Standardsprache (Deutsch) zwischen Projektklassen und Kontrollklassen?

Das Schulprojekt 21 schuldet sich selbst und der weiteren interessierten Öffentlichkeit Antworten auf diese Fragen. Es wäre zu bedauern, wenn sich die Forschungsmittel für diese Untersuchungen nicht aufreiben liessen und wir damit der These c) Vorschub leisten müssten.

Nachhaltigkeit beim Sprachenlernen

Während die nationale Debatte sich weiterhin um die zwei scheinbar einzigen Fragen dreht – welche Sprache zuerst, wie viele Sprachen verkraftet unsere Jugend? – droht die Gefahr, dass die einmalige Chance eines grossangelegten Schulversuchs in der Mentalität des “anything goes” versandet. Zwar wird der Kanton Zürich in den nächsten Jahren Millionen von Franken ausgeben, um Lehrkräfte mit einem überzeugenden Konzept auszubilden. Auch sind sehr valable Bemühungen unternommen worden, die methodisch-didaktischen Grundlagen auf ein solideres Fundament zu stellen und vom diffusen Embedding zum



Jackson Pollock.

CLIL fortzuschreiten, das der Spracharbeit einen berechtigten Platz einräumt und sich auch um bessere Arrangements für produktive Fertigkeiten kümmert.

Noch wichtiger sind heute zwei Schritte:

1. Das Projekt muss weiterhin als das geführt werden, was es ist: ein Schulversuch, an dem sich auch kühne Ideen ausprobieren lassen. Das heisst aber nicht, dass Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte verheizt werden dürfen. Der Zeitpunkt der Evaluation war zu früh gewählt, als dass sich definitive Empfehlungen für eine Generalisierung machen liessen.
2. Bei einer Generalisierung muss auf die nahtlose Fortführung des Projekts "Langues 2" über Stufengrenzen hinweg geachtet werden. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (Goethe-Institut et al., 2001) bietet dafür eine gute Handhabe, wenn die verschiedenen Instrumente auch erst empirisch erprobt und umgesetzt werden müssen.

Die Verwendung des Englischen als Unterrichtssprache mag einigen als Notbehelf erscheinen: Ziel ist die Anwendung im Berufsumfeld, welche aber zu Gunsten einer Verwendung der neuen Sprache im schulischen Kontext aufgeschoben wird. Das ist legitim, bedingt aber, dass bilingualer Sachunterricht nicht Episode bleibt, sondern auch auf der Sekundarstufe I und vor allen Dingen in Maturitäts- und Berufsschulen forciert wird. Weiters gilt es den Beweis anzutreten, dass beim Lernen einer zweiten Fremdsprache nicht unbedingt derselbe Aufwand betrieben werden muss wie bei der ersten, dass mithin eine linguistische Sensibilisierung dem beschleunigten Erwerb nicht nur des Französischen, sondern auch der ‚Fremdsprache Deutsch‘ zu Gute käme. Wenn dieser Wurf gelingt, könnte man auch Kritikern wie Perrenoud (siehe S. 67) den Brennstoff für das Argu-

ment entziehen, dass das Lernen weiterer neuer Sprachen vor allem den ohnehin schon Privilegierten und der Mittelklasse nütze, während schwächere oder minderbemittelte Schüler immer weiter abfallen.

Anmerkungen

¹ Weitere Projektteile sind: Lernen mit dem Computer, altersdurchmischte Lerngruppen bzw. neue Lern- und Organisationsformen

² vgl. <http://www.schulprojekt21.ch>. Nebenbei sei angemerkt, dass das Subjekt des Satzes, Swiss citizens keinesfalls die gesamte Population des Schulversuchs umfasst. Der durchschnittliche Anteil von Kindern ausländischer Herkunft in den von uns untersuchten Klassen lag bei 47% und es ist unwahrscheinlich, dass alle von ihnen das Schweizer Bürgerrecht anstreben.

³ Der Schlussbericht der Evaluation des Schulprojekts 21 steht zum Herunterladen zur Verfügung auf: <http://www.schulprojekt21.ch>

⁴ Da in dieser Studie die Sozialkompetenz der jüngsten Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stand, handelt es sich hier um Antworten von Erst- bzw. Zweitklässlern. Neben SP21-Kindern wurden auch Kinder in Kontrollklassen befragt. Der Wortlaut der Aussage, zu der die Antwortenden Stellung nahmen hiess: *Ich möcht emol ganz guet Englisch chönne –vs.– Ich möcht lieber en anderi Sproch guet chönne.*

⁵ "English is used across the school curriculum as a means of instruction and not taught as a subject in itself. Teachers in School Project 21 teach selected parts of the following areas of the curriculum in English during a minimum of 90 minutes per week: People and their Environment, Handicrafts, Art and drawing, Music, Mathematics, Sport / Games" (Projektleitung, <http://www.schulprojekt21.ch>)

⁶ "The language skills in English have to be assessed continuously. At the end of grade 6 children receive an assessment report."

⁷ Die Faktoren waren gemäss einer Studie von Scott Hewlett: "future employment enhancement", "a more stimulating learning environment, a better student-teacher ratio" (Schofield, 2000)

⁸ Die Fallstudien, die im Rahmen der Evaluation durch X. Büeler durchgeführt wurden, bestätigten den Sachverhalt: "Im Projektverlauf sind die Lehrer/-innen dazu übergegangen, sich von unrealistischen Vorgaben abzugrenzen, eigene Perfektionsansprüche zurückzunehmen und sich am Machbaren zu orientieren. Nicht alle Lehrpersonen erleben diesen Prozess der Nivellierung von Anspruch und Wirklichkeit als sehr befriedigend. Man weiss zwar, dass man so und so lange Englisch [...] ‚machen‘ müsste, schafft aber konstant nur einen Teil davon und wird unterschwellig durch das bestehende Defizit laufend frustriert." (Stöckli et al., 2001:45)

⁹ Laufend aktualisierte Informationen dazu auf <http://www.phzh.ch/pls/ausbildung>

Literatur

AEBERLI, C. (2001): *Englisch ab der ersten Klasse*, in: WATTS und MURRAY, p. 69 - 84.
COSSY, C. (2002): *L'école zurichoise est toujours motivée par l'apprentissage précoce de l'anglais*, Le Temps, 24 janvier 2002.

GOETHE-INSTITUT INTER NATIONES, KMK, EDK und BMBWK (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin / München / Wien / Zürich / New York, Langenscheidt
GRIN, F. (1999): *Compétences et récompenses: La valeur des langues en Suisse*, Fribourg, Editions Universitaires.

KLEINBERGER GÜNTHER, U. (2002): *Verständigungsschwierigkeiten im globalen Dorf*, Neue Zürcher Zeitung, 12./13. Januar 2002.

PERRENOUD, Ph. (2001): *Trois pour deux : langues étrangères, scolarisation et pensée magique*, Babylonia 4/2001.

PREISLER, B. (2001): *Englisch von Oben und von Unten: Sprachwandel und kulturelle Identität in Dänemark*, in WATTS und MURRAY, 35 - 53

SCHOFIELD, J. (2000): *Translating Success*, in: Maclean's, 1 May 2000.

STÖCKLI, G. / BÜELER, X. / STEBLER, R. / STOTZ, D. (2001): *Lernen für das 21. Jahrhundert? Schlussbericht der externen Evaluation*, <http://www.schulprojekt21.ch>

WATTS, R. / MURRAY, H. (2001): *Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz*, Zürich, vdf Hochschulverlag.

Daniel Stotz

ist verantwortlich für die Forschung und Entwicklung im Departement Angewandte Linguistik und Kulturwissenschaften der Zürcher Hochschule Winterthur. Neben anderen Projekten im Bereich "Sprache in Bildung und Beruf" hat er die wissenschaftliche Begleituntersuchung des Schulprojekts 21 mitgestaltet. Er unterrichtet Englisch für angehende Betriebsökonominnen und Fachjournalistinnen. Er ist Mitglied der Redaktion von Babylonia.

Urs Dudli
Bellinzona

Englisch an der gymnasialen Matura

Aujourd'hui, dans les gymnases suisses, l'enseignement de l'anglais est proposé avec différents statuts: en tant que Basic English (cours de base pour des étudiants qui n'ont pas étudié cette langue durant leur scolarité secondaire), en tant que regular course (comme deuxième langue étrangère) et en tant que special option. A part "enseigner la langue", les enseignants sont tenus de contribuer aux visées pédagogiques plus larges mises en avant dans le cadre de la nouvelle maturité. Ainsi, dans les deux dernières formules (regular courses et special option), une approche littéraire et culturelle des pays anglophones est partie intégrante du curriculum. L'auteur signale cependant le risque que la troisième formule (Basic English) ne soit réduite à une approche purement fonctionnelle de la langue, et il tente de montrer comment cela pourrait être évité en exploitant les possibilités d'établir des connections entre cet enseignement et les autres matières scolaires. (Réd.)

Der Englischunterricht am Gymnasium kann sich natürlich nicht auf das bloss Erlernen der wichtigsten internationalen Sprache, also allein auf den instrumentellen, unmittelbar nutzbringenden, kommunikativen Aspekt beschränken. Die allgemeinen Bildungsziele des Gymnasiums, aber auch der ganze schulische Kontext (breites Fächerspektrum, anspruchsvolle Lerninhalte, interdisziplinäre Ansätze, dem kulturellen Wissen gegenüber offene, gut vorbereitete Schülerinnen und Schüler) verlangen nach mehr.

Im Gymnasium sind die einzelnen Fächer in vier Studiensektoren aufgeteilt (Sprachen, Humanwissenschaften, Naturwissenschaften, Kunst), wobei einerseits die Schüler, egal wie sie sich innerhalb ihrer relativ grossen Wahlfreiheit bei den Fächern orientieren, jeden Studiensektor berücksichtigen müssen, andererseits die Fächer sich im Rahmen ihres Sektors nach gemeinsamen, "höheren" Bildungszielen ausrichten müssen. Für das Englisch bedeutet das, dass die Sprache, um individuellen Bedürfnissen der Gymnasiasten (Gestaltung eines persönlichen Curriculums) gerecht zu werden, auf verschiedenen Niveaus angeboten wird (als Schwerpunkt, als Normalkurs, als *Basic English*). Und gleichzeitig ordnet das Fach sich in die Unterrichtsphilosophie des Gymnasiums ein, indem es mithilft, einen Maturanden zu formen, dessen Kompetenzen über die reinen Sprachkenntnisse hinausgehen und der Persönlichkeitsmerkmale wie Offenheit gegenüber dem Verschiedenen, Neugier, Toleranz, verantwortliches Denken und Handeln, kritischen Geist, Selbständigkeit, Fähigkeit zu entscheiden, Bereitschaft zu Teamwork, Kreativität, Freude am Schönen usw. zum Ausdruck bringt. Mit

einem solchen Persönlichkeitsprofil, also soliden Grundkenntnissen und der Gewandtheit in der Anwendung des Wissens, dank positiver Haltungen, wird die Studierfähigkeit an den Hochschulen umschrieben.

In der Logik dieses Bildungsanspruchs hat das Englisch, in Übereinstimmung mit den anderen Sprachen, im schweizerischen Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen (RLP) als allgemeine Bildungsziele festgelegt, dass die Schülerinnen und Schüler im Sprachunterricht die eigene Persönlichkeit entfalten und sich verwirklichen können, indem sie in der Fähigkeit sich auszudrücken und andere zu verstehen gefördert werden und indem ihr Denken entwickelt und systematisiert wird. Dies mit Blick auf die Heranbildung (auch im sprachlichen Bereich) kompetenter, verantwortungsbewusster und kritischer Menschen.

Unter diesen Voraussetzungen rückt der RLP Englisch, nun spezifisch für das Fach, nebst der Fähigkeit der Verständigung zwischen den Menschen in der ganzen Welt und dem Zugang zu Millionen von Daten (gedruckt und elektronisch gespeichert), noch andere Inhalte ins Zentrum: die Erschliessung der englischen Literatur, der angelsächsischen Wesensart, anglo-amerikanischer Lebensweisen, sowie die Brückenfunktion des Englischen zu einigen asiatischen und afrikanischen Kulturen. Und gerade für die künftigen Hochschulstudenten und Akademiker wird auch die enorme Bedeutung des Englischen in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik betont. Die Integration solcher wesentlicher Themen und Zusammenhänge in einen Sprachkurs, an dessen Anfang noch sehr bescheidene Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler stehen, stellt die Lehrerinnen und Lehrer vor nicht geringe Herausforderungen und er-

fordert von ihnen grosse fachliche und didaktische Kompetenz.

Wie eingangs erwähnt, findet der gymnasiale Englischkurs auf drei verschiedenen Stufen statt. Für die Absolventen des **Normalkurses** (Englisch als zweite Fremdsprache; als erste Fremdsprache ist vom Reglement eine weitere Landessprache vorgegeben), die am Ende des Zyklus kein Maturaexamen in dieser Sprache ablegen müssen, und die den weitaus grössten Teil der Gymnasiasten ausmachen, gelten etwa folgende Richtziele, was die kulturelle Dimension des Faches angeht: Sie müssen sich mit verschiedenen geschriebenen und gesprochenen Textarten wie Literatur, Presse, Film, Fernsehen auseinandersetzen können, und fähig sein Informationen zu ordnen und zu präsentieren; ebenfalls müssen sie in der Lage sein, historische und aktuelle Zusammenhänge herzustellen. Als Grundhaltung wird das Interesse am kulturellen Leben englischsprachiger Völker sowie die Sensibilität für die ästhetischen Werte ihrer literarischen und künstlerischen Werke vorausgesetzt.

Englisch als **Schwerpunktfach**, d.h. als charakterisierendes Fach eines gewählten Curriculums (mit abschliessender schriftlicher und mündlicher Prüfung an der Matura) wird von besonders interessierten Schülern belegt, die verschiedene Aspekte der Sprache und der darin zum Ausdruck gebrachten Kultur noch zusätzlich vertiefen möchten, auch auf eigene Initiative, in Form von persönlichen Untersuchungen. Die Lektüre auch anspruchsvoller literarischer Werke aus verschiedenen Epochen, Methoden der Textanalyse, das Erfassen historischer, sozialer und politischer Zusammenhänge, die differenzierte Beschäftigung mit aktuellen Themen, die Selbständigkeit in der Bearbeitung auch selbstgewählter Argumente (mit eigenen Fragestellungen) sind Komponenten, die in diesem Kurs besonders zum Tragen kommen.

Englisch eignet sich auf Grund seiner weltweiten Bedeutung ausgezeichnet, mit anderen Fächern eine Symbiose einzugehen

Das *Basic English* schliesslich wendet sich an die Gymnasiasten, die für ihr Sprachcurriculum zunächst einmal das Englisch nicht gewählt haben, es aber am Schluss des gymnasialen Zyklus in einem Anfängerkurs nachholen wollen. Hier stehen natürlich die einfachen Grundkenntnisse der Sprache im Vordergrund, ohne aber die persönlichen Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmer des Kurses ausser Acht zu lassen. Eine Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Schülern in der Programmierung und Gestaltung des Kurses ist daher eine interessante Möglichkeit. Auch für das *Basic English* muss man berücksichtigen, dass es in einem besonderen schulischen Kontext, mit fächerübergreifender Ausrichtung, angeboten wird.

Englisch eignet sich auf Grund seiner weltweiten Bedeutung ausgezeichnet, mit anderen Fächern eine Symbiose einzugehen. Der Maturand ist mit der Tatsache vertraut, dass diese Sprache ein ganz wichtiges Mittel der Kommunikation in Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik ist. In unserer Schulrealität wird allerdings von den Möglichkeiten des interdisziplinären Zusammenarbeitens noch eher zu wenig Gebrauch gemacht, obwohl von den Inhalten her die Gelegenheiten zahlreich wären. Dabei ist nicht nur an die Maturaarbeit zu denken, eine selbständige (aber gut begleitete) Forschungsarbeit, die vom Maturanden verlangt wird.

Die Ansprüche der neuen Lehrpläne für das Englisch, auf allen Stufen - auf gesamtschweizerischer und kantonaler Ebene sowie gültig für die einzelne Schule -, mögen manchmal, gera-

de was die kulturellen Zielsetzungen anbelangt, ein wenig hochgegriffen und idealisiert erscheinen. Natürlich ist auch das Gymnasium konfrontiert mit modernen gesellschaftlichen Entwicklungen, und das um sich greifende Denken an den reinen unmittelbaren Nutzen einer "Sache" macht auch vor unseren Türen nicht halt. Also, warum nicht einfach die vier Grundkompetenzen Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben üben, unter Beizug von ganz realistischen alltäglichen Situationen, um stets adäquat und spontan sprachlich reagieren zu können? Warum sich nicht einfach an den Anforderungen bekannter internationaler Zertifikationsprüfungen oder den Kompetenzbeschreibungen des Sprachen-Portfolio orientieren? Die Gefahr der Banalisierung des Englischen, der Reduktion des Kurses auf den rein instrumentellen Charakter der Sprache, ist gegeben, und heute ist es nicht immer leicht, den Schüler (auch den Gymnasiasten!) vom Sinn anspruchsvoller kultureller Inhalte des Unterrichts zu überzeugen. Trotzdem: Über die allgemeinen Bildungsziele für die Maturitätsschulen, über die anzustrebende intellektuelle, soziale, kulturelle und ethische Kompetenz, besteht im Bildungswesen ein Konsens, der zur aktualisierten Neuformulierung und Bekräftigung dieses Schulprofils geführt hat. Das in dieser *Babylonia* – Nummer vorgestellte *Mini – Project*, eine Unterrichtsidee von Nicholas Willis, ist ein Beispiel, wie eine Reihe von Zielvorstellungen des modernen Gymnasiums in einer für die Schülerinnen und Schüler sehr attraktiven Form anvisiert werden können.

Urs Dudli

ist Deutschlehrer und Vizedirektor am *Liceo cantonale di Bellinzona*. Er ist Mitglied der Redaktion von *Babylonia*.

Ruth Benvegner
Bottens

Décidée à faire grandir les enfants dans le bilinguisme anglais-allemand, consciente qu'apprendre une langue, c'est la tâche d'une vie, tout en se rendant compte que c'est difficile, plus difficile à faire qu'à dire, l'auteure raconte ici sa surprise: celle d'une mère-enseignante qui se rend compte de la demande grandissante et du surcroît motivationnel qui poussent de plus en plus de parents suisses à demander l'enseignement de l'anglais pour leurs enfants. Une demande qui s'accélère, bien plus rapide que les changements dans le système scolaire, favorisée aussi par l'omniprésence d'Internet. (Réd.)

English for Kids in Switzerland

Before I came to live in Switzerland I took speaking and comprehension for granted. After all, the English speaking community can make themselves understood almost anywhere in the world without making much effort to learn the local languages, can they not? I had travelled, and this was my rather egocentric impression.

So what changed my mind? Well, language learning took on a whole new dimension when my husband and I took the decision to bring up our two children bilingually. I started to read books on language acquisition and learning, and studied the children trying to communicate. This made me realise how potentially difficult this whole business really was, and I realised that learning a language can be a life long task, which can also be com-

plex for many of us. Furthermore, the task is often more easily said than done. As a result of this, I started my own teaching business. I wanted to teach English to small children. 'Let's take them in at the age of three', said I, thinking that I would be lucky to get a couple of students to keep me happy and to earn a little income into the bargain. If someone had told me that six years later I would have around 350 students, I would never have believed them, and possibly not have started in the first place.

So where do they all come from, these hundreds of students? There are many clubs/schools/associations similar to mine running courses for children in our area and all over Switzerland. And even then we do not seem to satisfy the parental demand. English speaking



Bill Traylor, *Sea cow*, 1939.

parents, non-native speakers, parents who do not speak a word of English, people who play with a few words, who can “get by”; so many of these parents are enrolling their children into private English language courses.

I think there are many reasons behind this, and certainly the most prominent one that comes up again and again is ‘I just cannot see my child as an adult without English’, accompanied with the obvious frustration aimed at the Swiss State school system. The majority of Swiss state schools ignore languages until the ‘transition cycle’, or 5-6th grades. Indeed, English is only introduced to the students on the whole at the age of 13. For many parents this is far too late to introduce such an important asset. The classes are often too large for individualized language learning, and the students are at that critical age where foreign language pronunciation in front of peers can be embarrassing, hindering the learning process even further. If good pronunciation is learnt at an early age, this last problem is far less troublesome when the child begins secondary state school English.

Hence the growing demands for private courses that accept children at an early stage of their learning career. The local and national press have exposed this issue of young children learning languages in private organisations. Additionally, their articles have been generally very optimistic. Consequently more parents are aware and interested in enrolling their children. The controversy over German versus English has also awakened parental awareness over language issues, and since English is seen as the ‘modern’ language or even ‘future’ language as some like to consider it, English tends to gain more support. The Internet has also promoted the individual need for English in an enormous way, and certainly in a way that makes English a necessity rather than a just a good acquisition. Now, in most people’s homes, English is ac-

cessible on a daily basis, and if the trend continues, then this will only become more prominent as years go by. More and more, children use the Internet for school projects and personal interest. The children realise themselves at an early age that a language barrier exists, and that they need to understand it to overcome their frustration when using the Web. Fashionable publicity, television and pop music just reinforce this idea. Hopefully the large and fast demand for English courses for Swiss children will not lead to a lower standard of teaching. Certainly the English teaching associations seem to be doing their very best to enhance this growing part of their profession by creating

more teacher training courses and research books to help Young Learner teachers continue their professional development. One day we might see English in Swiss Primary schools, but until then, teachers will hopefully do their best to fill this hole in Swiss society. One thing is certain, knowing kids as I do; if the job is done well, the Young Learner teacher will achieve great enjoyment and professional satisfaction in the process.

Ruth Benvegnen

is a CELTA qualified teacher, who has been living in the french speaking part of Switzerland since 1987, and teaching English as a foreign language to adults and children for the past decade.

The Lexical Approach in the classroom: collocation dominoes

I started using collocation dominoes in two highschool classes in Lugano(LiLu2). All students are in their second year of English. We are using Headway pre-intermediate.

The reading text occupies a relatively small part of every unit. This potentially highly useful part risks leaving very few traces in the students’ minds if no supplementary activities are introduced. The very effective technique of having students summarise can be done once, at most twice. After that they start complaining. To have the chunks “stick” they need to be exposed to them more often. That is the reason I chose this game.

It is very easy to implement in class: You write the first half of a two-word chunk into the right side of a box and the second half in the left hand side of the next box. You make photocopies of it and cut into pieces so that every group gets all the boxes. They have to put them together. It usually takes them 10 min. to do a 15 piece domino.

Afterwards I sometimes have every group write a few sentences using the chunks. The correction is a plenary activity.

The results are very encouraging: Students enjoy group games very much. The game is also very challenging because it questions their knowledge of collocations. They want to do it well but realize how difficult it is if the text has been read superficially, which, alas, is often the case.

I got the idea of collocation dominoes from Michael Lewis’ Implementing the Lexical Approach. (Chapter 7)

Raphael Stoll

An example of a collocation dominoes game may be downloaded from:
<http://www.babylonia-ti.ch>

Linda Taylor
Nottingham

On preparing the palate for a new blend of English breakfast*

L'auteure présente avec un "british sense of humor" les différences qui existent entre les diverses conceptions de l'enseignement/apprentissage de l'anglais et se demande dans quelle direction la formation des enseignants d'anglais va évoluer. Elle trace une typologie de profs d'anglais, expose les visions contrastantes de ce que doit être la formation des enseignants, apporte des exemples sur les tendances didactiques et sur les visions d'élèves. Pour les enseignants d'autres L2 qui ont souvent cru que l'enseignement de l'anglais était à l'avant-garde, cet article est aussi "rassurant". (Réd.)

1. Becoming aware of contexts

1.a. The British Perspective

'**tea** /ti:/, **teas**. **1 Tea** is **1.1** a drink made by pouring boiling water onto the dried leaves of the tea bush. In Britain it is usually drunk mixed with milk and often with sugar. **1.2** a bush whose leaves are dried and chopped into small pieces which are used to make tea. Tea bushes are grown as a crop mainly in Asia. **1.3** the dried and chopped up leaves of the tea bush which you use to make tea. **1.4** a drink made by pouring boiling water onto the dried leaves or flowers of certain plants

2 Tea is also **2.1** the main meal that a family has in the early evening. This meaning of **tea** is used in Britain especially by working class people and in the north **2.2** a light meal taken in the afternoon, usually consisting of sandwiches and cakes, with tea to drink. This meaning of **tea** is used in Britain mainly by middle class people.

3 If you say that something is **not** your **cup of tea** you mean that you do not like it and so would not choose to do it, read it, etc.'

(Collins Cobuild Dictionary, 1987: 1498-9)

What is it in British education and in the British version of the English language that is valued, and how much of what goes on in the British context is useful or applicable to teacher education elsewhere?

Within my own lifetime, the education system here has come full circle, from a centrally prescribed curriculum existing when I was born, through a period in the late 1970's when, as Taylor puts it, schools *worked to no centrally directed or monitored curriculum policy* (Taylor, 1999:29)

It is useful as a starting point for this discussion to reflect on what the terms 'teacher' and 'education' mean to those working in the UK context. I

have found the results of the 'anecdoting' and brainstorming techniques reported in Cotton (1998) to be illuminating. The following list of attributes for 'an educated person' was arrived at:

An educated person:

- *can learn independently*
- *doesn't blame the system or people in the system for failures*
- *does not see people or subjects in stereotyped boxes*
- *is literate and numerate in the broadest sense*
- *is fun to be with*
- *knows that school can't teach you everything*
- *knows their own strengths and weaknesses*
- *is questioning and challenging*
- *can take and pass exams*
- *has respect and trust for those who support their learning*
- *retains a childlike excitement in possibilities for the future*
- *is open to influences and willing to change*
- *knows there are more questions than answers.'*

(Cotton, 1998:109-110, my adaptation)

Wideen and Grimmett (1996) articulate with disarming honesty many of my own opinions on the state of teacher education in Britain. They give a useful historical perspective on the shift in the US and UK in times of economic growth from teacher education in schools (the 'normal universities') to one in more academic universities. I fully identify with their account of the cost and benefit analysis relating to this shift: teacher education providers are gripped by a pressure to succeed in university terms, which places

value on publication rather than teaching. From a personal point of view, as a University Lecturer, if ever I complain of having too much work to complete, I am told to drop my teaching. In the university faculty perception, 'teaching' has little status. McLaughlin and Oberman sum up an all too common state of affairs, thus (1996:16):

The 'do as I say' syndrome allows professors to talk about teaching without necessarily modelling it. This practice simply reinforces the transmission model of teaching at a time when school reform is being defined in terms of moving away from transmission teaching.

Such practice is particularly worrying within my own subject field, where communicative teaching methodology is being transported overseas by teachers educated in the British context, with varying degrees of success. (Shamim, 1996). The view that practice should precede knowledge finds resonance in my own practice, where initial teacher trainees seem to need a good deal of grounding in teaching practice before they can properly attend to theoretical issues (Taylor, 2000).

1.b Other Perspectives

'If we're giving people what they want,' Sir Jack had insisted, 'then we should at least have the humility to find out what that might be.' Citizens of the world therefore told Sir Jack in an unprejudiced way what in their view the Fifty Quintessences of Englishness were: Royal Family, Big Ben/Houses of Parliament, Manchester United Football Club, Class system, Pubs, A Robin in the Snow, Robin Hood and his Merrie Men, Cricket, White Cliffs of Dover, Imperialism, Union Jack, Snobbery, God Save the Queen, BBC, West End, Times Newspaper, Shakespeare, Thatched Cottages, Cup of Devonshire Cream Tea, Stonehenge, Phlegm/Stiff Upper Lip, Shopping, Marmalade, Beef-

eaters/Tower of London, London Taxis, Bowler Hat, TV Classic Serials, Oxford/Cambridge, Harrods, Double-decker Buses, Hypocrisy, Gardening, Perfidy/Untrustworthiness, Half-timbering, Homosexuality, Alice in Wonderland, Winston Churchill, Marks and Spencer, Battle of Britain, Francis Drake, Trooping the Colour, Whingeing, Queen Victoria, Breakfast, Beer/Warm Beer, Emotional Frigidity, Wembley Stadium, Flagellation/Public Schools, Not Washing, Magna Carta' (Barnes, J., 1998:83-85)

In promoting a UK viewpoint, we ignore the 'humility' of finding out its relevance to other contexts. Nevertheless certain concerns seem to be of both local and international interest. A strong contemporary theme is a need to include and develop e-learning. Another is tension around the balance of theory and practice, and around assessment, especially in societies which have authoritarian, centralised systems. Issues of salary, status and cultural context are also important. By salary, I mean that of the individual teacher as compared to individual teachers in other establishments in the system, and also the overall financial position of teachers as a group. By status, I mean that of the individual teacher amongst colleagues in the same establishment, colleagues in other establishments and colleagues in other walks of life within the country concerned. By cultural context, I mean the history, sociology, politics, ethnic mix in the country concerned as well as the public perception of what education is and what teachers should teach. Wider cultural factors must surely play a large part in the success or failure of any teacher education programme, as must personal factors such as the trainee teachers' most recent experience of learning – normally in a university setting. Nowhere is this more graphically described than in Bonnet's account of the attempt to unify teacher education by making the training of secondary

school teachers more practical and the training of primary school teaching more intellectual, in order to prepare teachers for their 'real job' rather than to pander to the prevalent idealism of French intellectuals:

Yet the whole system of recruitment of secondary school teachers through strictly academic examinations was still operating as it did in the 1950's with no or little reference to teaching ability. Even today, there are still those who want to become maths teachers because they are interested in the subject rather than because they wish to impart some knowledge of it to a group of mixed ability pupils. Having been recruited through a system which they see as encouraging the pursuit of lofty intellectual goals, they cannot reconcile themselves with the reality of teaching in deprived areas.

(Bonnet, 1996: 25)

The complexity of the world's education systems defies efforts to classify them along the lines of centralised/devolved, individualist/collectivist, East/West and so on, since what appears true on the surface is often not borne out on a deeper level. Bonnet (1996) illustrates this well from the French context, where political decisions around recent reforms have been diluted if not undermined by stakeholders in the system. The perhaps unsurprising truth is that, OECD notwithstanding (Section 2), there is not yet consensus on what constitutes effective teacher education. Some education systems favour teacher autonomy, some forbid it; some education policies are set out in terms of student entitlement, others in terms of moral purpose; some mention life-long learning, some ignore it; some measure achievement via classroom observation, some by paper and pencil test; some have in place adequate systems of support beyond initial training, some have none, and so on.

2. Becoming aware of process

2.a. Training the Teachers

'One's cup of tea
Le cheval de bataille
El caballo de batalla
Nach jemandes Geschmack sein
Il Proprio cavallo di battaglia'
(Bembridge, R. et al., 1977 :125)

English is taught around the world in a bewildering array of contexts and by a bewildering array of personnel. The contexts include:

- state mainstream education from nursery up to university level
- private schools and colleges
- after school clubs
- cram schools
- businesses
- homes
- daytime provision
- evening provision
- monolingual classes
- multilingual classes
- one to one situations.

The personnel include:

- native speakers of English trained in the home country, living and working in the home country
- native speakers of English trained in the home country, living and working elsewhere
- native speakers of English trained elsewhere, living and working in the home country
- non-native speakers of English trained in the home country, living and working in the home country
- non-native speakers of English trained elsewhere, living and working elsewhere
- non-native speakers of English trained elsewhere, living and working in the home country
- untrained native speakers of English working in the home country
- untrained native speakers of English working elsewhere
- untrained non-native speakers of English working in the home country
- untrained non-native speakers of English working elsewhere.

The status of English Language, both as a medium of instruction and as a mainstream subject, has grown exponentially in primary and secondary schools worldwide, offering millions of teaching opportunities

(www.britcoun.org; www.go-ed.com/jobs/iatefl; Tyson-Ward, 2000).

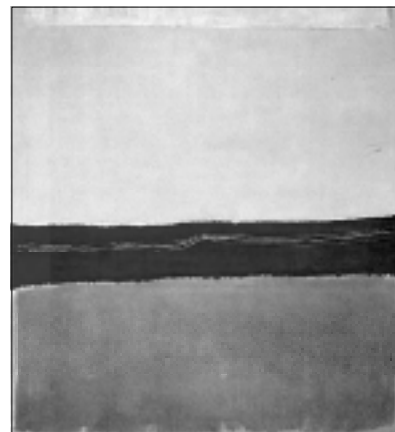
In these circumstances it seems inappropriate to speak of a standard 'subject culture' or of a standard 'teacher education'. However, some moves toward harmonisation have been made. In Britain, reputable providers of EFL courses are accredited by the British Council, who categorise staff as 'TEFL Initiated' or 'TEFL Qualified' – the main criterion being the number of hours of supervised and assessed teaching practice undertaken. The internationally recognised Certificates and Diplomas in English Language Teaching accredited by Trinity College and Cambridge (info@trinitycollege.co.uk cilts@ucles.org.uk) are offered worldwide. British Council Staff in English Language related posts of responsibility normally hold a Diploma and an MA in Applied Linguistics or similar (<http://britcoun.org>). The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) came into force in September 1961, and in 1968 set up the Centre for Educational Research and Innovation in order to:

- *analyse and develop research, innovation and key indicators in current and emerging education and learning issues, and their links to other sectors of policy*
- *explore forward-looking coherent approaches to education and learning in the context of national and international cultural, social and economic change*
- *facilitate practical co-operation among member countries and, where relevant, with non-member countries, in order to seek solutions and exchange views of educational problems of common interest.* (OECD,1998)

2.b. Training for Teachers' Needs

'The Augustans ushered in the new century with polish. High living and, if not high thinking, at least incessant talking, prevailed among the more leisured classes. Conversation was ardently pursued. . . . It was said to have become more sparkling; some attributed this coruscation to tea-drinking' (Macaulay, 1942:64,67)

Even within the British context, three separate English teaching traditions exist: English as a Foreign Language to adults, whose content is seen as most academic, intellectual and systems-based; English as a Second Language to adults, whose content has traditionally been survival skills for new immigrants; and mainstream primary and secondary English as taught to native speakers, whose content has until recently been seen as fostering understanding and production of creative language use, rather than formal structural knowledge. English language support in primary and secondary mainstream is most often undertaken by these pupils' regular teachers, who are normally untrained in EFL. These separate strands have come closer, both in content and in methodology, embracing the kind of 'conversation' that Macauley described, so that they all now pursue the twin goals of effective communication and accurate control of lan-



Mark Rothko, Number 22.

guage, i.e. both language systems and language skills.

I find it instructive to compare the British National Curriculum Targets

for English as mother tongue (L1) with the targets for Foreign Languages. Both cover systems and skills. For 14 year olds, these are:

(Department for Education and Employment: my emphasis highlights the areas of concentration on language systems, to differentiate them from skills)

English	Foreign Language
<p>Speaking and Listening</p> <p>Adapt the style of their speaking to suit different situations</p> <p>Hold the interest of listeners by varying their expression and vocabulary</p> <p>Take an active part in discussions while being sensitive to the feelings and opinions of other people</p> <p>Use standard English fluently in formal situations</p> <p>Take on and sustain a role in drama</p>	<p>Listening and Responding</p> <p>Understand spoken language covering a range of familiar topics and dealing with events in the past, present and future</p> <p>Cope with language spoken at normal speed</p> <p>Pick out the main points and the details of what someone is saying without needing much repetition</p> <p>Speaking</p> <p>Take part in conversations, talking about events in the past, present and future</p> <p>Use the language to find out most of the day-to-day information and explanations they need (e.g. asking for prices in shops)</p> <p>Make themselves understood fairly easily</p>
<p>Reading</p> <p>Find different layers of meaning in texts and comment on them</p> <p>Discuss their views and feelings about works of literature</p> <p>Refer to different aspects of a piece of writing – such as structure and theme – to justify their views about it</p> <p>Summarise information they have gathered from different sources</p>	<p>Reading and Responding</p> <p>Read and understand writing about events in the past, present and future</p> <p>Pick out the main points and the details in an extract of writing</p> <p>Skim a piece of writing to pick out the information they need</p> <p>Read on their own, for enjoyment as well as for information</p>
<p>Writing</p> <p>Write in a way that captures the reader's interest</p> <p>Write in different styles</p> <p>Structure their work clearly</p> <p>Use different sentence structures and a varied vocabulary</p> <p>Organise their ideas into paragraphs</p> <p>Spell and punctuate their writing accurately most of the time</p> <p>Write neatly and legibly, and present writing on screen</p>	<p>Writing</p> <p>Use sentences, paragraphs and descriptive words</p> <p>Write about events in the past, present and future</p> <p>Make their meaning clearly understood, although they may make mistakes from time to time</p>

How applicable are such targets in other contexts? From my own experience of teaching in other cultures, the 'Foreign Language' targets from the above list have been relevant, with the possible exception of skimming as a skill, and of understanding language spoken at native speed. From the 'English' list, expressing views and feelings, adapting style, taking an active part in discussions and writing in different styles have not always figured in the EFL curricula I have encountered overseas.

My current English Language Support group at Nottingham Trent University is largely made up of Malaysian and Spanish students, with a very few French, Polish and Japanese. These students were asked to give a presentation on the education system in their home countries, and later took part in a discussion of their previous experiences of learning English.

Extracts from Guided Discussion: Malaysian Student 1:

At secondary school 50 in the class. The way she teach quite boring. So many students is Chinese they not understand.

So did she speak English all the time? *Yes, composition, comprehension.*

Did she explain the meaning of words? *No.*

Did you practise pronunciation? *At home, yes.*

How did the teacher help you understand – did you underline? *Yes.*

Did you work alone or in groups? *Individual.*

Malaysian student 2:

Did you work alone or in groups? *In groups.*

So you talked to one another? *No.*

Did you do some speaking? *No.*
But you were sitting in groups. *Sitting in groups yeah but keep quiet.*
Did you do reading and writing? *Yes.*
And listening? *No. Listening not popular.*

Malaysian Student 3:

It's a small class of 10 people. Normally the teacher will give a composition and sometimes the teacher will find out the grammar mistakes from the composition. So do you do the composition at home or in class? On the spot, after that submit. Next time class the teacher will give you back the composition and maybe will explain the grammar mistakes.

And do you do this composition individually or in groups? *Individually.*
So you all sit in silence writing.

Spanish Student 1:

The classes are very boring, the teachers are very boring. Normally we do grammar, grammar, grammar. She explains the lesson and we make the exercises at home and next day the teacher correct.

So do you find out the rule yourself or does the teacher give the rule? *The teacher give the rule.*

And do you practise speaking? *No we don't speak.*

But she spoke in English all the time? *Yes, she is from Sweden, but she lived in Spain 30 years.*

Was there any translation? *No.*

Spanish Student 2:

Classes in school and in university are the same. In the school 40, in the university 15.

How did you sit? *In rows.*

Did you speak to one another? *Sometimes.*

So you did listening, speaking, reading and writing? *Ah, more writing.*

Which is more important? *Grammar, and writing, and reading.*

In terms of subject culture, the issues raised by these students include the

merits and demerits of the use of the mother tongue and translation in classroom language, of native and non-native speaker teachers, and of communicative language teaching. All of these matters are the subject of ongoing debate in TEFL related publications (e.g. *IATEFL Issues*, *The Teacher Trainer*, *the English Language Teaching Journal*, *The Newsletter of the Teacher Training Special Interest Group of IATEFL*)

3. Finding an acceptable flavour

3.a. A Blend for the Future

'Today's lesson in grade 5 did not go particularly well. Until one of the kids in the first row of seats saw the thermos in my briefcase and asked what was in it. I said tea. English tea? In fact, it was. With milk in it. Ugh. Was I serious? I said I was and promised to show it to them after we had finished our exercise. Then I went round with a plastic cup of demonstration liquid. The lesson came alive.' (Appel, 1995:40)

What many EFL teachers have in common is a perceived need to change towards a more student centred kind of pedagogy that will result in an increased ability of students to communicate in English. In order to effect such a change, both macro and micro levels need to be considered.

At the macro level of a centralised national curriculum, the purpose of language teaching has to be defined. Poulson (1998) lists five views (Poulson, 1998:41-2, my adaptation):

1. Cultural heritage: leading towards an appreciation of works of literature
2. Adult-needs: emphasising the need to prepare students for the language demands of adult life, in the workplace and in a rapidly changing world
3. Personal growth: focusing on the student as individual and the development of imagination and aesthetics

4. Cross-curricular: all teachers in a school having responsibility to help students with language demands of different subjects
5. Cultural Analysis: the role of English in moving students towards critical understanding of their cultural environment.

In order to effect a change at the micro level, teachers need to facilitate confident and fluent use of the language, by providing more relaxed conditions under which students can collaborate and communicate with one another on tasks designed to facilitate acquisition. They also need to encourage skim reading and gist listening, as well as an appreciation of genre in speech and writing. Appropriate knowledge and skills need to be passed on by teacher educators, so that the relevant activities can be carried out in schools. However, the manner in which these are passed on is crucial, if real change is to take place.

3.b. Getting the Right Formula

'Twinings Herbal Infusions. A Product of various countries. How to Prepare. Add freshly boiled water to the bag and leave to infuse for three to five minutes. The resulting infusion can be served hot or ice cold, with honey added if you prefer to sweeten. Always drink without milk.'

This paper has drawn attention to the variety of contexts in which English Language teaching takes place, from which it is obvious that there can be no single approach to teacher education. In authoritarian cultures, for example, – but I would suggest the phenomenon is not limited to those contexts - there is a transfer of training issue:

Dissembling one's true feelings, evincing superficial acquiescence while not feeling any real conviction, have been standard survival strategies. In Romania any teacher

with more than six years' service has experienced the ideological meetings at which all teachers affirmed their loyalty to Party and Leader and undertook to incorporate correct ideology into their teaching. After that, who would have any problems about tossing a ball around or walking round the room with a pink slip pinned to their back? (Britten, 1997: 20)

In working towards effective change management in such diverse circumstances, perhaps the most fruitful area to explore is teacher beliefs and attitudes. Raising awareness of alternatives may be the way forward (Kennedy, 1991) A further helpful strand that comes out strongly in current research (Hammersley, 1999) is the ethnographic approach, of documenting what goes on through first hand observation or interviews with those directly involved in teaching or training.

In terms of a curriculum for subject knowledge for English Language teaching, should this be knowledge about language systems, or skill in using them? Should the content taught as a vehicle for language use be literature, cultural awareness, business English, academic writing, social English, or activities designed with learner autonomy in mind? How appropriate are approaches used in the British context? In which direction is English Language teacher education likely to proceed? These are open questions.

Note

*In 1706 Thomas Twining set up as a tea merchant in the London Strand. The firm has traded continuously ever since from the same address, an amazing and unique record. Now, as then, Twinings teas give the world unequalled pleasure and satisfaction. English Breakfast is a full-bodied and flavoursome tea which can be enjoyed with or without milk to suit your personal taste'.

References

Books and Journals

- BARNES, J. (1998): *England, England*. London, Quality Paperbacks Direct.
- BEMBRIDGE, R. et al. (1977): *The Panton Book of Idioms for Polyglots*. Milan, Panton Education.
- BLACKWELL, J. (2000): *Unpublished standard MA assignment submitted in fulfilment of the Second Language Acquisition and Pedagogic Grammar Module of Birmingham University's MA in ELT*.
- BORISSOVA, V. (1993): *Democratisation of secondary school education in Bulgaria: Reality and objectives*, Unpublished paper presented at INPE Conference, London.
- BOWERS, R. (1996): *English in the world, in: English in China*. The British Council.
- BRITTEN, D. (1997): *A plea for flexibility*, in: McGRATH, p. 13-22.
- COLEMAN, H. (ed.) (1996): *Society and the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- COLLINS COBUILD (1987): *English Language Dictionary*. London, Collins.
- COTTON, T. (ed.) (1998): *Thinking About Teaching*. London, Hodder and Stoughton.
- DFEE (2000): *A Parent's Guide to the Secondary School Curriculum*. Crown Copyright, p. 12-53.
- GREEN, A. (1999): *Technical education and state formation in nineteenth century England and France*, in: MOON / MURPHY.
- HAMMERSLEY, M. (ed.) 1999: *Researching School Experience*. London, Falmer.
- HIRST, P. (1974): *Knowledge and the Curriculum*. London, Routledge and Kegan Paul.
- HOLLIDAY, A. (1994): *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HOPKINS, D. (1996): *New rules for the radical reform of teacher education*, in: HUDSON / LAMBERT, p. 97-108.
- HUDSON, A. / LAMBERT, D. (eds.) (1996): *Exploring Futures in Initial Teacher Education*. London, Institute of Education.
- KENNEDY, M. (1991): *An agenda for research on teacher learning*. NCRTL Special Report, East Lansing, MI, Michigan State University.
- LE METAIS, J. (1999): *Values and aims in curriculum and assessment frameworks: a 16-nation review*, in: MOON / MURPHY.
- LITTLEWOOD, W. (2000): *Do Asian students really want to listen and obey?* in: *English Language Teaching Journal* 54/1, p. 31-35.
- MACAULAY, R. (1942): *Life Among the English*, London, Collins.
- McGRATH, I. (ed.) (1997): *Learning to Train: Perspectives on the Development of Language Teacher Trainers*. Hemel Hempstead, Prentice Hall Europe.
- McLAUGHLIN, M.W. / OBERMAN, I. (eds.) (1996): *Teacher Learning: New Policies, New Practices*. New York, Teachers College Press.
- MARSHALL, N. / EDWARDS, C. (1997): *A Mentor approach to Teacher Trainer Develop-*

ment, in: McGRATH.

MOON, B. / MURPHY, P. (1999): *Curriculum in Context*. London, Paul Chapman Publishing Ltd/Open University.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, Centre for Educational Research and Innovation (1998): *Staying Ahead: In-service training and teacher professional development*. Paris, OECD Publications.

POULSON, L. (1998): *The English Curriculum in Schools*. London, Cassell.

SHAMIM, F. (1996:105-121): *Learner resistance to innovation in classroom methodology*, in: COLEMAN.

TAYLOR, L. (2000): *Coca-cola, communicative competence and post-colonial discourse*, Unpublished paper submitted in part fulfilment of DocEd in Teacher Development, Nottingham University.

TAYLOR, T. (1999): *Movers and shakers: high politics and the origins of the English National Curriculum*, in: MOON / MURPHY.

TYSON-WARD, S. (2000): *Teach English as a Foreign Language*. London, How to Books Ltd.

WIDEEN, M.F. / GRIMMETT, P. (1996): *Exploring futures in initial teacher education – the landscape and the quest*, in: HUDSON / LAMBERT.

WISEMAN, A. (1997): *Trick or Treat? Responses to Innovations in INSET in Bulgaria*, in: HAYES, D. (ed.): *In-Service Teacher Development: International Perspectives*. Hemel Hempstead, Prentice Hall Europe ELT, p. 8-19.

Internet

<http://www.britcoun.org>

<http://www.cilt.org.uk>

<http://www.go-ed.com/jobs/iatefl>

<http://www.iatefl.org>

<http://www.twinings.com>

Linda Taylor

is currently senior Lecturer in EFL at Nottingham Trent University, where she plans and delivers undergraduate and postgraduate TESOL modules. She has published books and articles on pronunciation, vocabulary acquisition and teacher education.

Sheila M. Spencer
Nottingham

Beyond the Lexical Approach

Colligational awareness via concordancing

Dieser Beitrag enthält praktische Hinweise für Lehrkräfte, die ihre Studenten für Bedeutungsmuster in schriftlichen Texten sensibilisieren möchten. Dies geschieht dadurch, dass man sie auf die Relevanz von sogenannten Konkordanzdaten aufmerksam macht.

Studenten, die Texte auf akademischem Niveau schreiben, sollten diese datengesteuerte Lernart nutzen, weil damit das Bewusstsein für Verbindungen mit der grammatischen Umgebung eines Wortes und mit dessen Vorzugspositionen (sogenannte Kolligationen) geschärft werden kann.

Für weitere Beispiele und zusätzliche Informationen werden einige Internetseiten erwähnt.

Preparing students for university level English: how it seemed

As a secondary school teacher in Zambia when I prepared students for university entrance I felt really clear in my own mind what the game was: the game was largely about providing the students with carefully structured activities to develop their grammar, sufficient vocabulary to make a narrative account interesting, a close examination of word families etc. We became particularly adept at transforming sentences from one form to another and the students would practise this last trick until they could perform it as deftly as a conjurer whisking a rabbit out of a hat.

University level English: the reality

I now look back wistfully to those days! I am now a course leader on an MA ELT and part of my role also includes providing language support to students on a range of undergraduate and post-graduate degree courses at Nottingham Trent University, UK. The game is less clear, and the rabbits don't come out of hats so easily!

One of our most challenging tasks is to help students develop smooth academic prose which is appropriate to their subject. Below is a typical example of prose we would help a student with. The student has tried to make a smooth transition from one topic to another: the transitional sentence is printed in bold.

Original

Globalisation has also enforced the importance of international regulatory systems like the EU and the

General Agreement on Trade and Tariffs (GATT). **The cities are influenced by the actions of them.** European cities, in particular,...

As you can see, the transition is rather abrupt and does not conform to what Hoey terms the rules of 'semantic prosody' (2000: 232). However, if the student is made aware of how one needs to refer to the 'old' topic ('systems') and show the relationship between the old topic and the new topic, the main difficulty can be removed. In such a case, if the writing support teacher simply provides a phrase, the student is not being supplied with the means to improve. However, by using a concordance to illustrate the collocational link between 'exercise' and 'influence', the student herself can see how the transition could be made. For example:

1. llenge to the dominant conventions
• **exercised a major influence** on political l
2. ate. Prescott will thus be able to
• **exercise a pivotal influence** on what happe
3. recitals and in teaching. Thus she
• **exercised a powerful influence** on an entir

Thus the revised form is smooth and conforms to normal patterns of usage.

Revision

Globalisation has also enforced the importance of international regulatory systems like the EU and the General Agreement on Trade and Tariffs (GATT). **Those systems are of importance even at the city level, where they can exercise a great deal of influence.** European

cities, in particular,...
(Examples from Johns, Tim 1998)

The work of Michael Hoey has cast great light for me on how to approach such subtle infelicities of language: he has introduced me to the ‘world beyond collocations’ (Hoey 2000: 232). University students are often desperate to spend as much time as possible on their chosen subject; whilst they know they need to develop their English, they cannot afford to spend much time on conventional grammar-focussed classes. Hoey moves beyond collocation in highlighting **colligation**: the grammatical company a word keeps and the positions it prefers. A word’s colligations describe what it **typically** does grammatically.

For example, take the phrase *up to ... ears*. In terms of colligation, this phrase is most likely to occur with the possessive, and in. This means that the phrase *up to his ears in debt* has a one in five chance of occurring, whereas the similar *sounding up to the ears in work* has only a one in 800



Dante Gabriel Rossetti, *Tennyson reading Maud*, 1885.

chance of occurring. No prizes for guessing which our students are likely to want to hold on to!

So there’s the theory, now for more practice. As Susan Hunston points out (Hunston 2001: 39), these word patterns are important and useful, but they are also difficult for learners because they are so detailed. If we can make our learners aware of these patterns and where to find information about them, we can really help their English develop in a positive, clearly-focussed manner.

One useful method is to develop a micro-corpus from a CD-ROM encyclopaedia, which will give usefully contextualised examples on a range of subject areas. To build a micro-corpus:

- 1 Open your word processor / open Encarta
- 2 Use the Encarta Pinpointer to identify texts associated with a topic area your students will be interested in.
- 3 When you have found a useful text, copy it to the Windows clipboard.
- 4 Switch to your word processor and paste the article into an empty document.
- 5 Edit the first line to remove “unusual language”
- 6 Save the text as a “plain text” or ASCII / ANSI file into an appropriate subdirectory and with a useful file name (e.g. profit01.bus)
- 7 Switch back to Encarta and search for more texts.

(Adapted from Tribble: 1997)

In this way, a themed, 20,000 - 30,000 word micro-corpora can be developed in 20 minutes. These micro-corpora can be very useful in investigating the lexis of a particular content domain, and can help students to see, in Hoey’s terms, the semantic prosody of the word (how it regularly associates with other meanings) and its typical colligational patterns.

In order to develop this corpus investigation you will need a concordanc-

ing / wordlisting program such as WordSmith Tools (Scott: 1997) or MonoConc for Windows (Barlow: 1997).

Try it - I promise you, this approach is one way to develop your learners’ autonomy and their confidence in writing. They will really thank you for it: they will be more than conjurers, they will be able to create their own hats and rabbits!

References

- BARLOW, M. (1997): *MonoConc for Windows*, Athelstan, Houston TX.
- FOWLER, W. S. (1985): *New Proficiency English Book Three*, Nelson.
- HOEY, M. (2000): ‘A world beyond collocation’, in: *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*, LEWIS, M. (ed.) LTP pp. 224 - 243.
- HUNTSMAN, S. (2001): *Word Patterns English Teaching Professional*, Issue 19, April 2001.
- JOHNS, T. (7 April 1998): <http://web.bham.ac.uk/johnstf/revis036.htm>
- JOHNS, T.: Classroom Concordancing/Data-driven learning Bibliography <http://web.bham.ac.uk/johnstf/biblio.htm> An extremely useful source of further information.
- SCOTT, M.: *WordSmith Tools*, Oxford University Press.
- SINCLAIR, J. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press.
- TRIBBLE, Ch. (1997) *Improvising Corpora for ELT: Quick and Dirty Ways of Developing Corpora for Language Teaching*, in: LEWANDOWSKA-TOMASCZYK, B. / MELIA, J. (eds): *Proceedings of the First International Conference on Practical Applications in Language Corpora* <http://web.bham.ac.uk/johnstf/palc.htm>

Sheila M. Spencer

Nottingham Trent University, UK.
sheila.spencer@ntu.ac.uk

Michael Rundell
Brighton

Metaphorically speaking

Most of us have experienced the situation where we read something written by a student, and we know it is not quite “right” – but we are unable to say why. One word-combination that has been troubling me is the idea of “increasing your knowledge”. Data from a corpus of learner English shows this to be a common expression in students’ writing, with examples like these:

*In order to **increase our knowledge**, we should be able to read English.
We read books for **increasing knowledge** as well as for pleasure.
Most people like travel, because the travel can **increase your knowledge** and enjoy your life.*

A glance at a mainstream corpus such as the BNC (British National Corpus) shows that native-speakers rarely if ever say this. While there are instances of people “increasing their knowledge of a particular subject”, we are more likely (when talking about knowledge in general) to use verbs like *extend*, *broaden*, *deepen*, and *develop*. One way of explaining this is in terms of the underlying metaphorical schema according to which we think about knowledge: knowledge is

seen not as a *quantitative* thing (a store that we collect and add to), but as a faculty that we develop and refine. (W.B. Yeats once said, “Education is not filling a bucket: it is lighting a fire”.) Once we become aware of the metaphor, the word choices start to make more sense.

It is now over 20 years since Lakoff and Johnson published their groundbreaking work on metaphor (Lakoff & Johnson 1980). Their key finding is that metaphor is not merely a literary device to be found in creative writing: rather, it is fundamental to the way we form concepts and express those concepts in words. Much of this activity is unconscious of course, but metaphor is “so pervasive in language that it would be impossible for a person to speak without using metaphor at some point” (Littlemore 2001).

Take for example a word like *conversation*. As corpus data shows, we frequently see conversations and discussions as a sort of journey, with the speakers going from one place to another. Conversations drift, move from point to point, and sometimes take unexpected turns. Here are some instances taken from the BNC:

e music while they ate and s were devoted to bringing and a packet of Tunes. village. </p> </p> One evening the middle trying to keep ized he was trying to lead that she was able to steer esperately, Celia steered gether easily, casually, returned with the drinks, &equo </p> </p> From knitting, . He did not like the turn silence, wondering where erage Cagliariaritano without	the conversation the conversation The conversation the conversation the conversation the conversation the conversation the conversation the conversation the conversation the conversation the conversation the conversation the conversation the conversation the conversation the conversation the conversation the conversation the conversation	moved from the complexitie round to the topic of food then turned to the Center turned to commando raids d going. </p> So, I chose away from her husband, to in the direction that, ho round to her and Brian ‘s drifting. Jane had shown returned to the antics per moved, via dressmaking, was taking. </p> &bdquo Two was leading. </p> " I drifting round to the camp
--	--	--

There is, in other words, a metaphorical concept that strongly influences the way we think about and talk about conversations. Once we grasp this, it becomes much easier to understand common expressions like these:

*I can't quite see where this argument is heading .
It was a useful meeting – we **covered a lot of ground** .
We eventually **arrived at** a conclusion.
I feel you're **on the wrong track** here.
We **wandered off** the topic.
We kept **going round and round** in circles.*

We see here a set of idiomatic expressions which all deal with the same general subject and which – at first sight – look quite arbitrary. But once we perceive the underlying metaphorical schema, the connections between these phrases (and many others of the same type) become apparent.

Some metaphors are culture-specific, while others seem to be almost universal. In most languages, for example, the idea of being *up* or going *up* – in literal, spatial terms – is used metaphorically to refer to large quantities (*profits reached a new high*, *another sharp rise in the level of unemployment*, *soaring property prices in London*), to achieving success (*climbing the professional ladder*, *at the pinnacle of his career, she aimed to reach the top*), and to feeling happy (*cheer up, I was on cloud nine*, *good news that lifted our spirits*). (And *down* has the opposite connotation in all these cases.) In many other cases, however, there may be important differences across languages and cultures in the way that common ideas are metaphorically conceptualized – I assume this is why the usage “increase your knowledge” seems (to me) slightly dissonant.

It is a reasonable assumption that familiarity with the most central and pervasive metaphors of a language should help learners to guess the meaning of “new” words and phrases and also to remember vocabulary items that are linked by a single conceptual thread. Lakoff and Johnson’s book is an excellent starting point, while Lakoff’s own webpage (<http://cogsci.berkeley.edu>) has a fascinating inventory of key metaphors and the vocabulary that encodes them. Finally, the new *Macmillan English Dictionary* features an article on metaphor and a set of usage boxes explaining the most common metaphors in English. It looks as if this important area of language is at last beginning to get the attention it deserves.

Note

This article was first published in *English Teaching professional* issue 23 (April 2002)
www.etprofessional.com

References

LAKOFF, G. / JOHNSON, M. (1980): *Metaphors We Live By*, Chicago, University Press.
LITTLEMORE, J. (2001): *Metaphoric intelligence and foreign language learning*, in the Pilgrims e-journal: *Humanising Language Teaching*, March 2001: www.hltmag.co.uk/mar01/mart.htm

Michael Rundell

teaches lexicography and lexical computing at the University of Brighton, and has been editing English learner’s dictionaries since 1980. He is Editor-in-Chief of the *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2002).

Publicità Macmillan

Victor Boutellier
Gordon Millar
Luzern

Acquiring business vocabulary at ‘Fachhochschule’ level: learner independence and the role of L1

Il processo di rivalutazione delle Scuole universitarie professionali svizzere arrischia di trascurare gli studenti. Loro stessi chiedono per il settore delle lingue seconde maggiore efficienza e soluzioni pragmatiche per migliorare l'apprendimento del lessico. La lettura autonoma di testi viene considerata produttiva, ma è troppo poco praticata. Un'illustrazione della tipologia dello studente fornisce un supporto affinché ognuno trovi le proprie strategie. D'altro canto approcci che si basano su banche dati potrebbero essere utili se non ci fossero troppo spesso disfunzioni tecniche. Gli studenti non desiderano solo definizioni nella lingua appresa, ma anche traduzioni nella lingua di partenza, soprattutto per l'ambito dei linguaggi specialistici. L'approccio lessicale di McCarthy si propone quale valida strategia di apprendimento monolingue senza mettersi in concorrenza con la strategia bilingue. Esso richiede agli insegnanti di mostrare agli studenti percorsi metodologici efficaci per un apprendimento personalizzato e un accesso differenziato al lessico. Ciò è però solo possibile se gli studenti assumono responsabilità nella pianificazione e nel controllo dei propri apprendimenti. (Red.)

Learner Independence

The creation in the later 1990s of Fachhochschulen in Switzerland has launched teachers, management and governing bodies on a quest for a new “corporate identity” which is having far-reaching repercussions at all levels of professional education. This activity involves the restructuring of school management, the redesigning of curricula, the introduction of new assessment methods and the polishing up of ideas on classroom management and practice. A flood of books, articles, and seminars has inundated the teaching staff of these newly upgraded institutions in an attempt to help them redefine their subject missions and curricula in accordance with the demands of the wider community. These redefinitions have taken the form of mission statements and lists of teaching aims, together with statements of the qualification profiles of entrants and graduates. Degree programmes in business, engineering, music and graphic design have begun to be more clearly seen as part of a range of activities, including applied research and consultancy work. There is, however, a phenomenon which has often been left out of account in the heat of this educational bustle: the learner.

Admittedly, an effort has been made to fill this gap by putting our students through intensive courses on learning strategies suitable for university-degree, as opposed to diploma-level, courses. These have, however, remained largely academic exercises, which do not allow time for any kind of internalisation of methods of study or self-assessment. Furthermore, as

they are relatively short and not language-learning specific, their effect on language proficiency is even more in doubt (Sinclair 1999: 5-6). Students still have to jump in at the deep end, the good advice ringing in their ears, but often apparently feel incapable of its implementation.

A place for learner independence is inherent in the new syllabus and is a possible answer to many daunting challenges the new student has to face. The common definition of learner autonomy sees learners as having “the capacity to make informed decisions about their learning” (Sinclair 1999: 6). This means that they must have acquired knowledge about their learning as part of a continuing process which includes training and (self-) evaluation. Ideally learner independence is a skill developed through constant interaction between the teacher (who coaches the student’s self-improvement) and the student (who analyses and modifies his own response to the coaching to achieve the best results).

Against this background the authors, both lecturers in English for Business in the Lucerne Business Faculty of the Fachhochschule of Central Switzerland, commissioned student diploma dissertations in the late 1990s on aspects of independent learning. Two in particular, one on the acquisition of business terminology (Christen 1998) and the other on reading (Brand 1999), are relevant to this article.

Antonia Christen was asked to analyse student needs as well as the methods and tools they apply when acquiring their vocabulary in English. Anecdotal evidence pointed to a growing

unease among students regarding vocabulary cramming that seemed to fit less and less into the broader framework of business courses. The dissertation showed that a large number of students surveyed were dissatisfied with the imbalance between the effort of learning and the short-lived nature of the results achieved (Christen 1998: 38). Another important finding was that an increasing number of (especially less advanced) students were dissatisfied with the method of learning vocabulary on the basis of lengthy target-language (L2) definitions and conversely were in favour of German (L1) equivalents in their stead (Christen 1998: 32-33).

On the positive side, the study revealed a readiness on the part of the students to acknowledge the motivational effect of any learning method as long as it was pragmatic, interesting, efficient, and could also be tailored to students' individual learning behaviour (Christen 1998: 31-38). Thus the final part of this dissertation focused on actual and potential learning aids, such as word lists, cards, dictionaries, learners' editions of books, software (databases and multimedia) and extra-curricular activities. The general message was a desire to move away from a teacher-guided, prescriptive learning mode towards more learner independence that would draw on the advantages of contextual vocabulary acquisition based on free book reading, multimedia experience and immersion teaching of business courses in the target language (Christen 1998: 56-61).

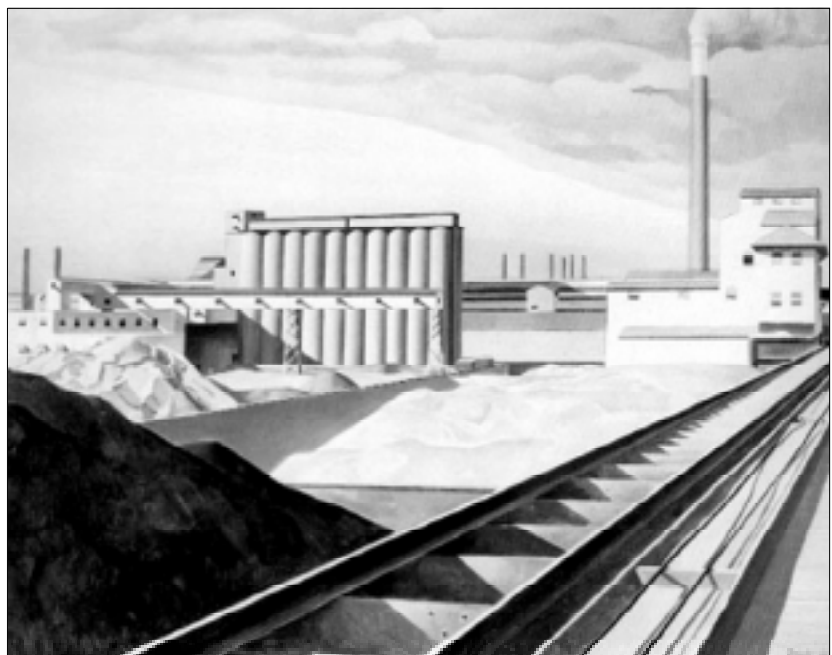
Antonia Christen's work revealed that by far the most common route to new vocabulary lay in reading texts (Christen 1998: 39). This applied across the spectrum of levels of English ability and applied to its use both in the classroom and at home. An examination of reading as a core element in independent learning was subsequently carried out by Renato Brand. His work revealed that students could

be motivated to read by the use of pre-reading discussions and the use or recommendation of materials related to other subjects of study or current affairs. A pen-friendship was also found to be a significant motivating factor (Brand 1999: 15, 25-26). On the other hand, some sobering results emerged. Only about 30% of students were in the habit of using a library. Well under half of the respondents identified background knowledge, cultural and/or formal, as a barrier to understanding, though awareness of the importance of this was higher amongst those with more advanced English (Brand 1999: 24). This result should be seen against the backdrop of research in recent years which has suggested that effective reading (and therefore access to new vocabulary) is facilitated by a knowledge of the schemata of content as well as of discourse structure and organisation (Wallace 1992: 33-38). Brand's dissertation, in other words, showed that there was much to do in the way of encouraging autonomous reading.

Learner Behaviour and Strategies

It is not the purpose of this article to present a comprehensive, scientific analysis of what happens when students learn vocabulary. What follows is largely a series of observations made in over a decade of wrestling with the problem of vocabulary acquisition in adult language teaching.

Observation suggests there are various types of learners in the adult classroom. One meets the **robot** who will always do exactly what and in the way she is supposed to do things; the **reorganiser** who will rearrange everything you put into her hands; the **opportunist** who will go to great lengths in order to avoid doing the assigned job; the **pragmatist** who will only do the job as far as it makes sense to her; and the **scavenger** who will do anything but the job you have assigned to her. All these types have a specific frame of mind that instinctively resists curbing. But usually they will willingly respond to any impetus if they sense that a specific learning method echoes their idiosyncrasies. With ca-



Charles Sheeler, *Classic landscape*, 1931.

joling into trying out new ways, students can forge an amalgam of learning strategies that represents a striking improvement on their original performance. It is a matter of adjusting acquired learning patterns and awakening an entrepreneurial spirit.

It is also manifest from classroom feedback that at the lower levels of language proficiency there is a noticeable preference for teacher-controlled conscious learning in the form of word-lists and drilling software, whereas advanced-level students find free reading and independent unconscious learning preferable. However, the responses also evince a clear readiness of both groups to adopt some of the learning methods predominantly used by the other. In other words, lower-level students would welcome more independence and higher-level ones would not object to a certain amount of teacher-facilitated 'drilling'.

One consequence of these findings is that the present practice of using database software has a future at all levels of proficiency, provided certain technical problems can be solved. The "Wordstore" vocabulary trainer (Wida Software, 1993), extensively used at one time with lower-level students, was heavily criticised for inflexibility attributable to the fact that the words that had been learnt were not eliminated and/or stored for later revision. This technical drawback induced our colleague, Pius Muff, to produce an Access-based word-training program ("WinVoc") that included the desired self-control features and which also made authoring work easier. The remaining technical barriers concern the periodic upgrading of the standard software, which with time brings compatibility problems and a consequent all-round reluctance to invest effort in developing a database that may require complicated reaccessing.

A place for L1

Apart from these technical considerations, the vexed question of using German terminology (L1 here) instead of, or simultaneously with, English (L2) definitions has reemerged, especially in connection with the use of this program. Particularly lower-level students argue that they often have more trouble understanding the definitions than the term to be learnt. In the last few years there has been an increasing number of requests for teachers to provide both L1 and L2 assistance in word-lists as well as in the database software (Christen 1998: 33). For many years the inclusion of L1 in the classroom has been anathematised, yet lately the debate on this subject has been rekindled. Practitioners have begun to discuss the advantages that lie in the recognition of the student's mother tongue, and especially its view of the world, in L2 language learning (Seidl 1999: 7). This does not always need to come under the heading of "translation", which used to any great extent would be ill-suited to a language skills programme for intending middle managers.

An independent learner is said to require a metacognitive knowledge of three factors, namely self, subject matter and the processes of learning (Sinclair 1999: 6-7). In language learning terms the L1 is undoubtedly a part of self, just as the L2 is central to the subject matter, and self-assessment is inherent in understanding the learning process. This view adds weight to the feedback from students that providing German equivalents (in addition to L2 definitions) is less artificial and can facilitate more than short-term recall of vocabulary items. These arguments are particularly evident in the frustration that accompanies cramming for final exams. At the Lucerne Business Faculty year-end examinations are the sole arbiter of success or failure. Students therefore need help in motivating themselves to plan and organise a learning schedule that caters

for more than short-term memory and which gives them the opportunity to do some form of regular self-assessment. The true aim of vocabulary acquisition should be to internalise foreign language terms so that they can be retrieved from memory when required as 'active vocabulary'. This skill is best developed when the learner is brought into contact with 'words in action' as frequently and variedly as possible through contextualisation. This is the basis of the so-called lexical approach which argues that our "fundamental access to meaning is the relations between words in contexts" and not in structural or functional patterns (McCarthy 1984: 21). Student feedback suggests that this contextualisation should also include the L1 links of vocabulary items.

The arguments for using L1 should not be seen as a challenge to the role of monolingual classroom work as the best possible way of emulating the real-life situation of language learning. Additionally, a broad variety of vocabulary teaching and learning methods can only really function in the target L2 (Newcomb 1998, McCarthy 1990: 116-120 – see also Meara 1998 for a strong argument in favour of the mnemonic approach). These include association (antonyms, synonyms, grouping, sentence completion and flash cards) and other broadly mnemonic techniques (mind maps, word fields, scales, collocation diagrams and matrices, word tours and keywords). When it comes to technical terms, however, it makes good sense – especially in adult professional teaching – to offer as near an L1 equivalent as possible because such students have normally already assimilated the concepts behind such terms in their mother tongue. Using certain L2 terms in complete isolation from an L1 equivalent can even produce uncertainty. An ever-larger number of business terms in English are either no longer translated into other languages because they have already

been incorporated into global business jargon ('swap', 'junk bond') or they are used in an L1 (here Germanic) form that is suggestive to the learner ('Positionierung'). The best way to remove any doubt that these might be false friends in the L2 is to provide an L1 equivalent. The absence of any 'home-grown' L1 parallel for a term like 'swap' can still be covered by an L2 definition for those not familiar with the concept in question.

Linking terms to L1 equivalents also makes good sense when seen from a psycholinguistic point of view. As children we learn by linking new words from people around us with concrete objects and situations. No mother would 'teach' her child that when it happens to come across 'a four-legged wooden thing that you sit and eat at' then that is called a 'table'. The child is more likely to learn the meaning of that term with the thing itself right in front of his/her eyes because the learning situation creates a natural and intelligible link. The term stands a far better chance of sticking in the memory because the child has already become familiar with the visual thing itself long before the naming of it becomes relevant and desirable. Likewise, our lower-level students tend to feel more comfortable when being allowed to link familiar German technical expressions with difficult L2 terms.

Conclusion

Here is the crux of learner independence; if students treat this concept as an invitation to roam without purpose through the realm of language acquisition, then their efforts may bear very little fruit. Both student and teacher are called upon to make sure that this does not happen. If both parties play a constructive role (teacher as provider of a range of learning possibilities – learner as informed chooser from among these), it can be a most effective

and satisfying mode of adult learning. Recent studies (Kojic-Sabo and Lightbrown (1999) and Gu and Johnson (1996)) have suggested that vocabulary learning strategies without independence are very much less productive of success. They have also emphasised "the importance of self-awareness, self-monitoring, organisation, and active involvement of the learner in the acquisition process" (Kojic-Sabo and Lightbrown 1999: 190). Here, in summary, are some of the basic principles that should govern this delicate exercise in developing learner behaviour:

The teacher is called upon to act as a facilitator:

- providing motivational learning material in the most palatable and customised form
- making vocabulary accessible in a variety of forms: intensive reading (reading comprehension) – extensive reading (discussion of related press articles) – free reading (books) – databases (intelligent learning software) – multimedia modules (audio-visual comprehension), etc.

The teacher also acts as a coach:

- familiarising students with a learner's dictionary
- assisting students in finding the most effective personalised learning strategies
- suggesting a learning schedule, including objectives and deadlines
- setting regular, voluntary self-assessment tests which help students keep check of their progress

The students strive to achieve true learner independence:

- planning their own learning schedule and developing their own learning strategies
- doing regular and timely revision concomitant with the syllabus
- conscientiously preparing for self-assessment tests
- doing the remedial work warranted by the outcomes of self-assessment tests

References

- BRAND, R. (1999): *Leseverhalten und Medienbewusstsein als Ausdruck eines fachhochschulgerechten, autonomen Leseverhaltens im Fachbereich Englisch*, Lucerne, unpublished HWV Lucerne diploma dissertation.
- CHRISTEN, A. (1998): *Bedürfnisabklärung, Methoden und Hilfsmittel zur Aneignung der Wirtschaftsterminologie im Englischen als Fremdsprache*, Lucerne, unpublished HWV Lucerne diploma dissertation.
- GU, Y. / JOHNSON, R. (1996): *Vocabulary learning strategies and language learning outcomes*, *Language Learning* 46, p. 643-679.
- KOJIC-SABO, I. / LIGHTBROWN, P. (1999): *Students' Approaches to Vocabulary Learning and Their Relationship to Success*, *The Modern Language Journal* 83, p. 176-192.
- McCARTHY, M. (1984): *A New Look at Vocabulary in EFL*, *Applied Linguistics* 5, p. 12-22.
- McCARTHY, M. (1990): *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.
- MEARA, P. (1998): Review of James Coady and Thomas Huckin (eds): *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, Cambridge University Press, 1997', *Applied Linguistic Review* 19, p. 289-292.
- NEWCOMB, P. (1998): *Words – Teaching and Learning Vocabulary*, VHS - Tipps 9/98, Stuttgart, Ernst Klett Verlag, p. 3-6.
- SEIDL, M. (1999): *Learner autonomy, vocabulary acquisition and cultural learning*, Independence, winter issue, London, IATEFL, p. 7-8.
- SINCLAIR, B. (1999): *Learner autonomy: how far have we come? Where are we going?*, Independence, summer issue, London, IATEFL, p. 5-7.
- WALLACE, C. (1992): *Reading*, Oxford, Oxford University Press.

Victor Boutellier Gordon Millar

are lecturers in English for Business at the Lucerne School of Business, Fachhochschule of Central Switzerland. Both have an interest in the question of ESP content at tertiary level and in the application of IT to skills and content teaching and learning.

Gé Stoks
Gudo

WebQuest: task-based learning in a digital environment

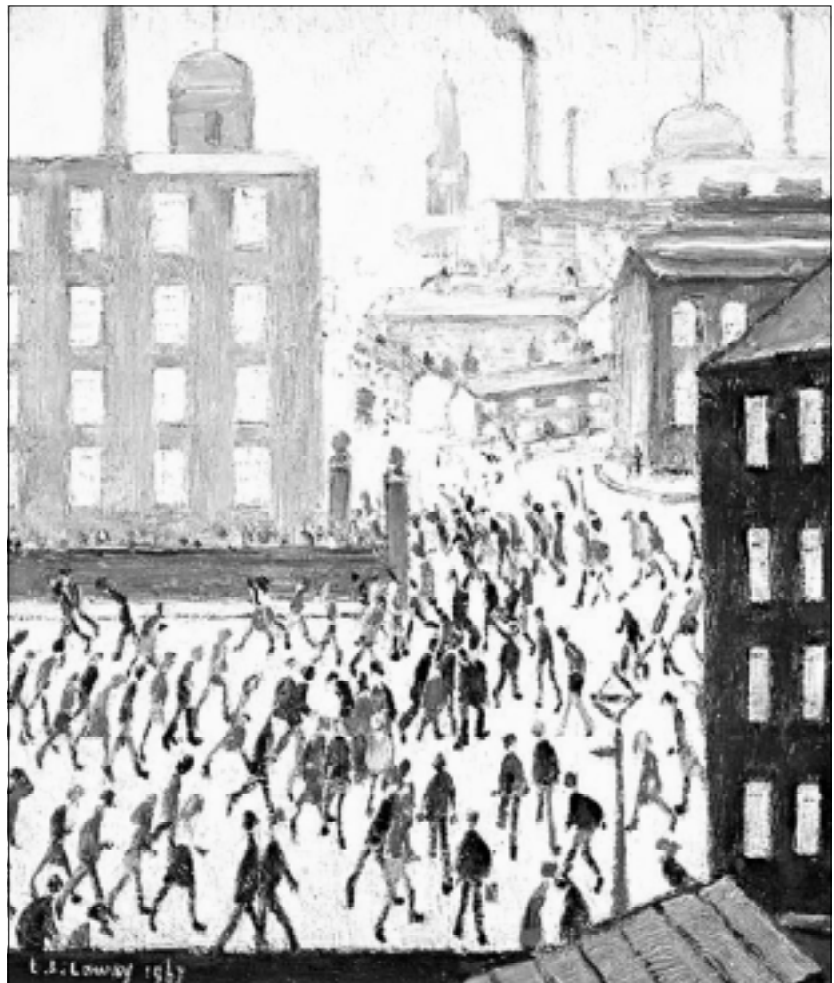
Il cosiddetto WebQuest può fornire a docenti e studenti delle scuole medie e medie superiori un nuovo impulso per l'uso di approcci all'insegnamento delle lingue che propongono lo svolgimento di compiti mirati (task-based) o l'elaborazione di tematiche specifiche (content-based). Il WebQuest è uno strumento che crea buone occasioni di apprendimento basato su internet mettendo a disposizione di studenti e docenti materiale autentico, tematiche interessanti e opportunità di comunicazione reale nella lingua d'arrivo. Il WebQuest ha il potenziale per contribuire al rinnovamento dell'insegnamento delle lingue e creare le condizioni per una fruizione didattica e pedagogica di internet veramente significativa. (Red.)

Content and task-based approaches to language learning and teaching might get a new impulse when teachers and students in secondary schools use so-called WebQuests. WebQuests offer good internet-based language learning opportunities because they provide learners with exposure to authentic material, meaningful content and possibilities for real communication in the target language. WebQuests

may innovate language teaching and provide a basis for a sound pedagogical use of the internet.

Internet and language teaching and learning

The internet has been around for about a decade now and schools are gradually getting connected to the web.



Lawrence Steven Lowry, *Industrial scene*, 1967

Computers and computer labs have, until now, largely failed to really innovate language learning and teaching. It is true that an increasing number of teachers have discovered the internet as a resource for downloading materials and many have an email address. Many materials, though, are used in a very traditional way. There are texts (written or audio or video-enhanced) with questions. The internet abounds with websites with grammar and vocabulary activities, fill-in-the-gap, true-false and multiple choice exercises that are of questionable value for language learning. Programs that can be used to create exercises such as half-baked hot potatoes (software made available by the university of Victoria in the United States (<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>) seem to be very popular. Although some of these materials may be useful, they do not exploit the full potential of the internet for language learning. More and more schools now finally have the possibilities to use the computers with (fast) internet access. Moreover, many students have internet access at home. However, many language teachers are at a loss what to do now that they have the technological possibilities.

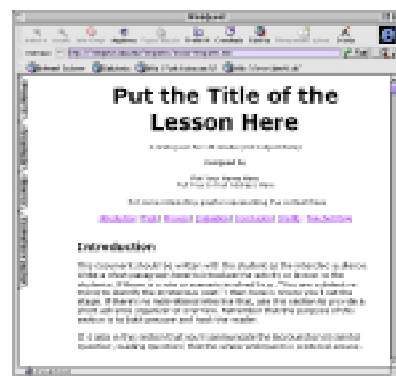
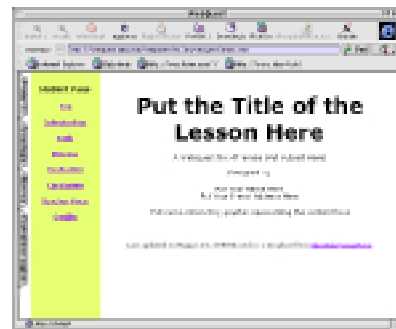
Webquests

An interesting development and a way to exploit the internet for good language learning practice is the concept of a WebQuest. A WebQuest is an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet. The concept of WebQuest was developed by Bernie Dodge of San Diego State University who also created the WebQuest Page <http://webquest.sdsu.edu/webquest.html>

On his WebQuest Page, Dodge has created a database of WebQuests for many different school subjects cre-

ated by teachers, students, teacher trainers and other educators. Unfortunately, the number of WebQuests for modern languages is limited, probably due to the fact that languages are not such an important part of the American high school curriculum. A site dedicated to WebQuests for modern languages is under construction in the Netherlands (www.talenquest.nl). In this project criteria for good WebQuests for modern languages have been developed. Most information is, however, only accessible in Dutch, although the WebQuests themselves are often written in the target language (English, German, French, Russian). Some examples of WebQuests for English can also be found on the resources page of the Macmillan's website

www.onestopenglish.com. Here the concept is limited to quests about cities (Oxford, Los Angeles, London). A WebQuest is usually written following a model or template, which can be downloaded from the WebQuest Page. There are easy templates, which the novice or less-experienced designer can use. The template is imported in a web-editor like *Frontpage* or *Netscape Composer*, but with more recent versions of MS-Word editing web-pages is also possible. The simplest template consists of one file, the more sophisticated ones have a menu bar at the top or on the left and are a bit harder to edit. You do not have to be an experienced user to modify the text in the template, which contains the design instructions. More experienced users can make the WebQuest nicer, adding colours, pictures or even sound or video. With each template comes a teacher page, in which the designer can explain the purpose of the WebQuest, the target group, curriculum standards covered etc. Very few WebQuests in the WebQuest Page database contain a teacher page, though.



WebQuest templates

A WebQuest consists of the following components:

1. A **title page**
2. An **introduction**, which provides the student with a first orientation to the task
3. A description of a task that is doable, motivating and interesting. The task description should make clear what the student will have done on completion of the WebQuest: a presentation, a survey, a poster, etc.
4. A set of **information sources** needed to complete the task. Information sources usually are documents to be found on the internet, but can also be links to experts available via e-mail, searchable databases on the net. However, also documents available on the school's network, on a cd-rom, books and other documents physically available in the learner's setting can be mentioned.
5. A description of the **process** the

learners should go through in accomplishing the task. Depending on the type of task and learner, the process may consist of more or less clearly described steps.

6. **Evaluation criteria** the students can take into account while carrying out the task.
7. A **conclusion** that brings closure to the quest, reminds the learners about what they've learned, and perhaps encourages them to extend the experience into other domains.
(Bernie Dodge, *Some thoughts about WebQuests*, The WebQuest Page).
For WebQuests for modern languages the following criteria may be added:
 8. The task encourages the learner to use the target language for communication: it should be content-based.
 9. The materials needed for the execution of the task must be authentic, the task as such should be realistic and functional.
 10. The task should be flexible and allow learners to make their own choices and choose their own learning paths.
 11. The task encourages learners to interact, exchange information and creates a sound rivalry in the class among learners to create a product that is interesting to present to the other learners.

WebQuests may help teachers cross the threshold of the computer lab or to using the internet. WebQuests can be closed and of short duration, especially when designed for beginners, but may also be very open, last for a few weeks, be interdisciplinary, etc. WebQuests are available online, but can be downloaded for use off-line once learners have collected information materials and work with them. It is also possible to ask learners to search the web at home and bring the information into the classroom.

Why WebQuests are good for language learning

What is important is that learners get the possibility to get a lot of exposure to the language by surfing on the web.

For other subjects teachers are often worried that students spend too much time surfing the web without finding the appropriate information. By providing the necessary resources (web links) this problem can easily be overcome. For language learning, surfing the web, skimming websites, scanning web documents for relevant information, trying to decode the meaning, possibly making use of translation programs on the web as provided by search engines (Babelfish by Altavista e.g.) is all very good for language learning. The learners interact with authentic materials, they can use the language for real communication if they can ask an expert or somebody else a question by email. By allowing the learners to make their own choices a sense of ownership can be created, it is not the teacher who sets the task and determines all the steps to be taken, but students can be given possibilities to choose their own strategies to obtain information and to plan their work.

WebQuest and Babylonia

Babylonia is committed to the promotion of up-to-date modern language learning. Therefore, we will create a WebQuest section on the Babylonia Website (www.babylonia-ti.ch). We hope to create a database with WebQuests for modern languages and will make templates available in English, German, French and Italian. Readers are invited to suggest translations of the English term *WebQuest* in these languages. We hope teachers will make WebQuests themselves and send them to us. However, it is also possible to put the WebQuest on your own homepage or the homepage of your institute or school and send us

the url (the site where the WebQuest can be found).

Comments or suggestions

Comments or additional suggestions for setting up a WebQuest page on the Babylonia website can be sent to the moderator of the website (g.stoks@idea-ti.ch)

Gé Stoks

is a teacher trainer at Locarno and coordinator of the editorial team of Babylonia.

Heather Murray
Bern

Are Swiss English teachers ready for Euro-English?

L'inglese viene sempre più utilizzato quale lingua franca. In alcune regioni a livello mondiale come ad es. nell'Africa occidentale, si è sviluppata una forma standard di inglese regionale. Ci si può chiedere come potrebbe essere una varietà dell'inglese denominabile Euro-Inglese? Nei manuali non si trovano modelli di interazioni tra persone che non siano di lingua madre inglese. In effetti per gli insegnanti un Euro-Inglese stabile costituirebbe una minaccia e metterebbe in discussione molte opinioni acquisite al riguardo della valutazione. Un'inchiesta sul grado di accettazione di questo genere di inglese evidenzia percezioni diversificate e l'idea di un inglese europeo standardizzato non si è ancora fatta strada. Per contro trova sostegno la proposta di creare situazioni di interazione tra parlanti che non sono di lingua madre inglese. Tuttavia si ritiene che tali parlanti non debbano avere eccessiva voce in capitolo nello sviluppo dell'Euro-Inglese. Inoltre l'inchiesta mostra una certa tolleranza per deviazioni lessicali rispetto alla norma inglese, tolleranza che non sussiste al riguardo delle deviazioni grammaticali. Complessivamente il rapporto mostra come sia opportuno discutere delle questioni relative alle trasformazioni linguistiche e come gli insegnanti siano interessati a tale discussione. (Red.)

English has for some time had the status of a lingua franca, a language used for communication by speakers of different mother tongues, in regions such as South Asia or Africa, where former British colonies consisting of multiple ethnic groups have become nations. A more recent phenomenon is the use of English as a lingua franca in Europe, where it is projected that two-thirds of all inhabitants will know English as a second language by 2050 (Graddol 1999). This increase in English ability is largely due to the predominance of English in a number of fields in which international communication is crucial, e.g., business, science, technology, tourism and sports. Wider use of English has in turn led to more Europeans wanting to learn English for occupational purposes, and to school systems increasingly opting to offer English as the first foreign language. Constant exposure to English via the popular media no doubt also plays a role.

Over the last decade it has frequently been pointed out that the consequence of so many speakers of other European languages communicating with each other in English could, given time, lead to the development of a relatively stable variety of European English, similar to but not exactly like the standard native speaker varieties of British and American English currently used in English teaching materials.

All language varieties are in some state of flux, and it is especially difficult with non-native speaker varieties to discern precisely when non-native speaker forms stop changing in the direction of the native speaker model and start to stabilize or focus. Crystal

(1995) characterizes several West African and South Asian Englishes as “standard(izing)”, indicating that the process of focusing on a set of norms for these varieties may not yet be complete. As an even newer variety, European English has clearly not yet had enough time to stabilize.

Towards a description of Euro-English

What would a stable variety of Euro-English look like? We do not yet have anything like a complete linguistic description, but at least three projects have recently been launched to collect and analyze Euro-English data. Seidlhofer (2001a) reports the compilation of a corpus of English as a Lingua Franca (ELF) at the University of Vienna. She also mentions a pilot project on the English used as a lingua franca by German, Italian and Slovenian speakers in the Alpine-Adriatic region. And finally, here in Switzerland, a major study of Pan-Swiss English (the English used as a lingua franca by German-, French- and Italian-speaking Swiss), was started last year¹.

In the absence of a description, we can still speculate with some degree of certainty as to where Euro-English will probably differ from native speaker varieties. Crystal (1995:362) points out that countable/uncountable distinctions present problems for non-native users of English with a range of first languages (L1s), so that we can predict that forms such as *an advice* and *advices*, *a luggage* and *luggages* will turn up in Euro-English data. Furthermore, certain aspects of grammar (and spelling) are semantically

redundant, and so learners - quite logically - may decide not to accord them too much attention. Thus, for purposes of communication, it does not much matter whether a speaker says *the woman who gave me this* or *the woman which gave me this*: the message gets across. Quite naturally, this tendency to ignore apparently redundant grammatical niceties is even more pronounced if one's L1 grammar differs from that of English. Hence, we can predict that Euro-English speakers will say *I know him for a long time* instead of *I've known him for a long time*, which is what most native speakers would say. But will and should it matter what native speakers say ?

The native-speaker monopoly on English

Up to now the assumption about English teaching in Europe has been that the model or linguistic target that learners are aiming for is a native-speaker variety of English. Until the 1980s this was indisputably British English, but with the rise of interest in English for business or science, the target has shifted to American English in many cases. Not only do course books take native speaker English as their model, but they also largely present the target structures and vocabulary as communication between two native speakers or, to a lesser extent, between native and non-native speakers. Despite its prevalence in the real world, communication in English between two non-native speakers is for the most part ignored, except in a few rare cases.² Published materials for learners of English as a foreign language (EFL) adhere unquestioningly to the native varieties. It is strange indeed that, although global communication has become a major theme in the promotion of EFL, "assumptions about the 'E' in [EFL] have remained curiously unaffected" (Seidlhofer 2001b:135). One common argument against ac-

cepting non-native varieties of English as standards is that if English is allowed to be reshaped by each community of new users, it will no longer be available for truly international communication because there will be too much variation: the world will be faced with the chaos of Babel once more. Mutual incomprehensibility is a potential danger, although the more people communicate with each other in English, the less likely it is. One thing seems fairly clear: the question of "to accept or not to accept" is not the prerogative of native speakers. As Widdowson puts it:

How English develops in the world is no business whatever of native speakers in England, the United States or anywhere else. They have no say in the matter, no right to intervene or pass judgement. They are irrelevant. The very fact that English is an international language means that no nation can have custody over it.

(Widdowson 1994:385)

English teaching and Euro-English

As a recognized variety, Euro-English would appear to pose a very real threat to English teachers' practices, however. The assumption, by teachers and learners alike, has always been that teachers teach and learners learn towards a native speaker target. This is the basis of corrections, of praise and blame, of marks and advancement. The closer a learner's English is to that of a native speaker, the better he or she will do on an exam. If, however, a non-native variety like Euro-English were to become the new EFL target variety, what would teachers correct? What criteria would be used in marking exams? Should learners be consulted on the target language taught? Is there a difference between native and non-native speaker teachers' views on this?

We³ thought it would be interesting to find out how EFL teachers in Europe, and particularly in Switzerland, feel about the questions raised above, and therefore decided to conduct a survey of their attitudes to Euro-English.

A survey of teachers' attitudes

Our survey was developed with the aim of sampling EFL teachers' attitudes both to using Euro-English as a target model, and to the implications of such use for learners and materials. Questionnaires were sent by post and email to English teachers in all regions of Switzerland as well as in neighbouring countries. Respondents were asked to react to six statements dealing with issues of power and authority related to Euro-English (e.g. "Learners should have more say in whether they imitate native or non-native speakers") by using a 5-point scale of responses ranging from 'strongly agree' to 'strongly disagree'. In a second part, they were asked to judge whether 11 sentences, each containing one grammatical or lexical particularity of Euro-English, were either 'acceptable' or 'unacceptable'.

Survey results

To date 134 teachers have returned the questionnaire. Of these, 100 identified themselves as native speakers (NS) of English, 29 as non-native speakers (NNS) and 4 as bilinguals. The first languages of learners taught by these teachers roughly reflect Swiss proportions (German 62%, French 22%, Italian 6%) with an additional 10 % teaching bilingual or non-Swiss groups. Respondents were teachers of children, teenagers and adults. In this preliminary report, the space available only allows for discussion of a few of the items on the questionnaire.

Item 2 of the questionnaire asked the teachers whether they agreed or disagreed with the statement:

“Learners should have more say in whether they imitate native or non-native speakers”

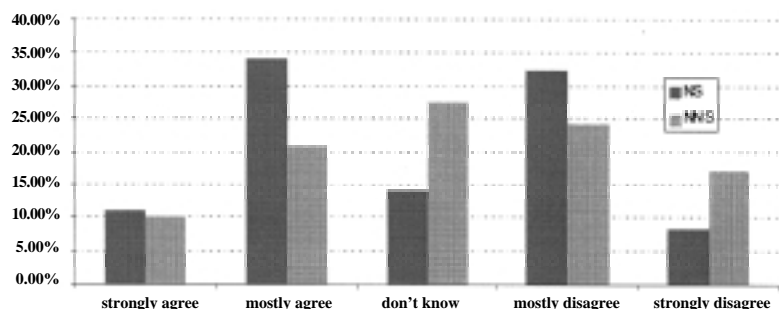


Fig. 1

Fig. 2 shows how respondents reacted to a statement about teaching materials: *“Most of the situations in my course book assume that my learners will later be speaking English with native speakers; I think there should be more situations showing non-native speakers communicating with each other.”*

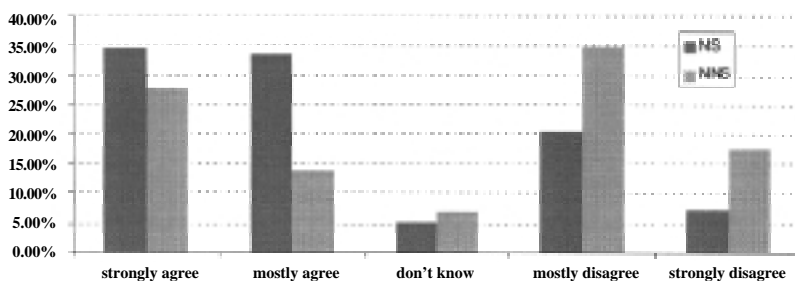


Fig. 2

Item 4 asked teachers whether they agreed or disagreed with:

“Non-native teachers might be in a better position than native speaker teachers to judge which varieties of English are most appropriate for their learners.”

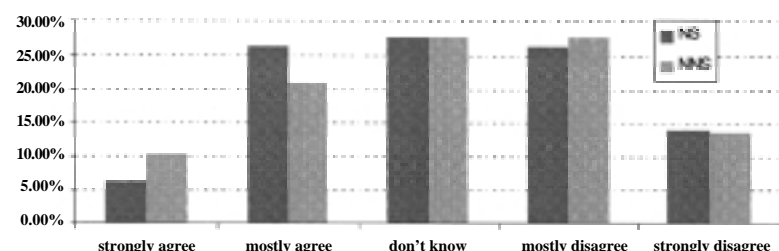


Fig. 3

As shown in Fig. 1, responses to this question were fairly balanced, with a high proportion of “don’t know” answers and **no clear majority either for or against the statement**. There was, however, a slightly higher tendency for native speaker teachers to be in favour of learners having a say and for non-native teachers to be against. One possible explanation for these tendencies is that the proportion of school teachers was higher among the non-native teachers and that this made them less likely to view learners as being capable of choosing their own language models.

The results here (Fig. 2) show a clearer division of opinion. **Non-native teachers tended to disagree** with the statement, but only by a very slight margin (52%), whereas **native speakers tended to agree** (68%). Very few respondents chose the *don’t know* option. Another interesting feature of this set of responses is the high percentage of *strongly agree* answers. There would appear to be considerable support in some quarters for EFL course books to show more communication among non-native speakers.

We expected that non-native teachers would agree with this statement more often than native speaker teachers. However, as Fig. 3 indicates, the results show very similar proportions agreeing and disagreeing in both groups. Responses here were characterized by a high proportion (over 1/4) of *don’t know* answers and almost identical percentages in both groups of teachers. Overall, **the tendency was to disagree** with the statement by a margin of about 10%.

Euro-English sentences

The 11 Euro-English sentences in the questionnaire showed a fairly wide range of acceptance. The sentence with the highest rate of acceptability

“Last October I had the possibility to attend a workshop on media.”



Fig. 4

“That’s the film who I saw yesterday.”

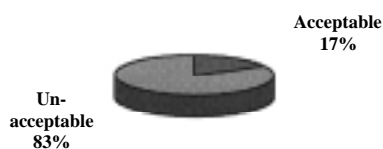


Fig. 5

was ‘Last October I had the possibility to attend a workshop on media.’ Its acceptability rate (Fig. 4) was 79%, with 21% of respondents finding it unacceptable. The reason for the high level of acceptance may be that it does not violate any grammatical rules. It does however run counter to general native speaker usage, which would prefer ‘I had the opportunity to attend a workshop ...’ or, depending on meaning, ‘I was able to attend a workshop ...’.

On the other hand, the sentence ‘That’s the film who I saw yesterday.’ was judged acceptable by only 17% of the respondents but unacceptable by 83% (Fig. 5), thus scoring the lowest acceptability of any of the Euro-English sentences. In contrast to the previous example, this sentence violates a native speaker grammatical rule, although the meaning is quite clear. The *who/which* distinction is taught early on in EFL courses and is certainly considered important enough to be included in tests and exams. On the other hand, the distinction provides little new meaning and is therefore one of those redundant grammatical features which have a great likelihood of being dropped in Euro-English.

Summary of results

Overall, we can report that:

- There are few differences between non-native and native speaker teachers of English as far as attitudes to teaching Euro-English are concerned. There is a certain amount of strong support for having more typical Euro-English situations in EFL materials but less support for giving non-native speakers - be they learners or teachers - more say in what kind of English is taught.
- In general, Euro-English sentences were judged ‘unacceptable’ if they violated the grammar rules commonly taught in EFL classrooms. Breaches of native speaker lexical or word order norms were not as frequently labelled ‘unacceptable’.

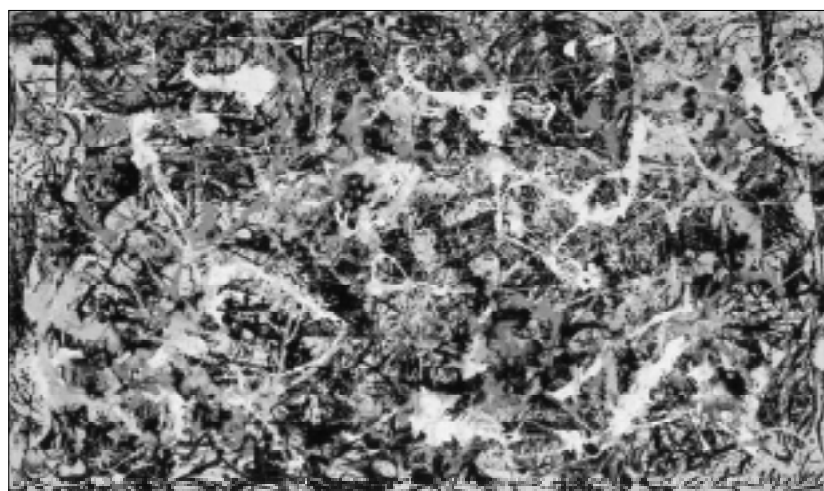
Comments

As many of our respondents observed, it is difficult to reduce one’s opinions on possible new linguistic forms and situations to the straitjacket of a questionnaire’s numbers and letters. We had numerous comments to this effect. It appeared to be very difficult for most of our teacher-respondents to imagine Euro-English outside the classroom. Many commented that

acceptability “depends on the learner’s level” or “whether the learner is working towards an EFL exam”; they did not seem to be able to imagine their students outside the classroom, communicating in a standard(izing) variety of English.

A few felt very strongly committed to native speaker English only, with one commenting “Why should [my students] be satisfied with some “pseudo bastardized English”? Many more expressed reactions such as, “Some [of the Euro-English sentences] really shock me, but I realize that it is already part of the language of communication and people understand each other - so it’ll become the norm soon.” Another typical comment in this vein was, “If it’s understandable to native speakers [as well as to non-native speakers] it’s OK, as communication is more important than ‘perfect’ grammar - and what’s ‘perfect’ anyway?” The role played by international English examinations in maintaining the native speaker standard was also underlined in many comments. A typical one was “...in an exam class [most of these Euro-English sentences] can’t be allowed to persist without comment”.

Finally, what emerged most clearly from this survey was the fact that English



Jackson Pollock, *Convergence*.

teachers are by no means indifferent to changing forms and practices in English. They feel a strong need to hear about and discuss developments in the use of English and possible consequences for their teaching. This report is a small step in that direction.

Acknowledgements

We would like to thank all the English teachers and teacher trainers who responded to our questionnaire, (sometimes with extensive comments), and especially those who, solicited or unsolicited, got colleagues to join in the survey.

Notes

¹ The Pan-Swiss English project, which is supported by the Swiss National Science Foun-

ation, is being led by Prof. Peter Trudgill (University of Fribourg), Prof. Richard Watts (University of Berne) and Prof. David Allerton (University of Basle).

² Most notably in Business English course books such as *International Express* and *Business Options* (both Oxford University Press).

³ The idea of surveying native and non-native speaker teachers on their attitudes to Euro-English was conceived by Maria Dessaux-Barberio, Heather Murray and Jackie Gottschalk. Maria Dessaux-Barberio and Heather Murray wrote and distributed the questionnaire.

References

CRYSTAL, D. (1995): *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

CRYSTAL, D. (2000): *The Future of Englishes*, in: BURNS, A. / COFFIN, C. (eds.): *Analysing English in a Global Context: A Reader*, Routledge & Open University Press.

GRADDOL, D. (1999): The decline of the native speaker, in: GRADDOL, D. / MEINHOF, U.: *English in a Changing World*, AILA Review 13.

GRADDOL, D. (2001): *The Future of English as a European Language*, The European English Messenger X/2, p. 47-55.

SEIDLHOFER, B. (2001a): *Brave New English?* The European English Messenger X/1, p. 42-48.

SEIDLHOFER, B. (2001b): *Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca*, International Journal of Applied Linguistics 11/2, p. 133-157.

WIDDOWSON, H.G. (1994): *The Ownership of English*, TESOL Quarterly 28/2, p. 377-389.

Heather Murray

holds the post of Lektorin in the Department of Applied Linguistics at the University of Bern, she teaches English for Academic Purposes and conducts research on English as a second language.

Pub Portfolio con la scritta

“Winner of the Worlddidac - Award 2002”



Hans Weber
Solothurn

Words of Double Lineage

The large majority of words have only one parent each, such as Indoeuropean **trnus* > Common Germanic **þurnuz* > Old English *þorn* (the name of the character *þ*) > Modern English *thorn*. Pourtant il y a même eu des “substitutions d’enfants”, enlevés à leur vrai parent pour être rattachés à une autre famille. Ce sont les terribles compliceurs (de l’orthographe) qui ont agi de la sorte. Voyez plutôt: latin *pensum* > ancien français *peis* (1165), *pois* (1170), et c’est ainsi que ce mot devrait s’écrire en français moderne. Mais vers 1450 il a été rattaché (illégitimement) au latin *pondus*, ce qui nous vaut l’orthographe actuelle *poids*. The same thing can happen in English: Old French *rime* > Middle English *rime*, but after 1600 foisted on the Greek *rhythmos* family and therefore spelt *rhyme*.

Mots français à deux parents

haut est un mot en question. Sa forme est plutôt latine (*altus*), mais son expressivité, son caractère hautain est germanique (francique *°hauh*), avec cet “H aspiré” qui fut prononcé durant des siècles et qui garde toujours son influence sur les sons qui l’environnent. C’est donc un mot rendu plus fort, plus fier par sa double parenté. Sont de la même race *hausse*, *hautain* et leurs dérivés – opposés à la plate *altitude*.

Un cousin intéressant: le *hausse-col* (pièce d’armure qui protégeait la base du cou). L’expression peut tout aussi bien être littérale, française (ce qui hausse le cou) que flamande: moyen néerlandais *°halskote* (*kote* vêtement de dessus, à comparer ces mots à arbre généalogique enchevêtré, français *cotte*, anglais *coat*, et refrançais *redingote*).



William Congdon, *Tre alberi*, 1998.

D'autres exemples: *guêpe* (1180 *wespe*, XIIIe siècle *guespe*) est issu d'une part du latin *vespa* et d'autre part du francique °*waspa*. *écume* provient, par l'intermédiaire d'un latin populaire *scuma*, d'une forme germanique °*skum* (savon liquide), mais également du latin classique *spuma* (écume, mousse, puis savon).

English

In the Middle English period, when the Anglo-Saxon/Scandinavian tongue and the French language were beginning to mix, public speakers, especially preachers were wont to use double expressions of native words and Romance newcomers so as to make themselves perfectly understood. We still find traces of this usage in the Book of Common Prayer: "to *acknowledge and confess* our manifold sins (...) that we should not *dissemble and cloke* them", "that he/she (the King/Queen) may *vanquish and overcome* all his/her enemies."

In such a situation it was only to be expected that words from both strands sounding rather similar to each other should fuse into one: Old English *sinder* and (unrelated) French *cendre* (< Latin *cinis, cineris*) have together produced Modern English *cinder(s)*. Old English *bord*, which itself combines two originally distinct Common Germanic words (meaning board, plank and border, edge, respectively) met with the French word *bord* (edge, side of a ship). To be exact, that French word *bord* itself derives from the Germanic word, and it is interesting to note that in not a few cases a French word of Frankish origin met its Anglo-Saxon cousin as it crossed the Channel with the Conqueror. (I think that fact ought to be added to the 'all that' in the book '1066 and All That').

Take the words *choose* and *choice*, which have (again) become members of one family. Old English *ceōsan*,

Middle English *chêse, chōse* is related to German *kiesen, küren*. Old French *coisir*, later *choisir* goes back to the older Germanic (Gothic) form of that verb, *kausjan*. The derived noun is *chois* (now *choix*), adopted into Middle English and later spelt *choice*.

Europäische Wörter

Die deutsche Sprache unterscheidet sich grundsätzlich vom Französischen und Englischen, die beide ihrem lateinischen bzw. germanischen Wortschatz eine bedeutende Menge germanischer (fränkischer) bzw. französischer Bestandteile eingegliedert haben. Deshalb treffen wir im Deutschen kaum doppelherkunftige Wörter an.

Immerhin möchte ich auf den merkwürdigen Fall des Worts *Stiel* hinweisen, das sich auf nicht weniger als vier verschiedene Wurzeln zurückführen lässt!

Hingegen finden sich im deutschen Vokabular eine grössere Anzahl allgemein (west)europäischer Wörter, die auf zwei verschiedene Quellen zurückgeführt werden können. Einige wenige Beispiele:

Zervelat(wurst), französisch *cervelas*, italienisch *cervellata* scheint auf lateinisch *cerebellum* (Verkleinerung von *cerebrum*, Gehirn) zurückzugehen, wenn die Wurst (weiss, grau) aus Hirn hergestellt ist, und auf *cervus* (Hirsch), wenn es eine dunkle Fleischwurst ist.

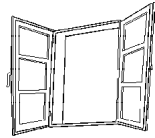
Deutsch *Runde*, französisch *ronde*, italienisch und spanisch *ronda* (Kontrollgang) ist einerseits Abstraktum zum Adjektiv *rund, rond* etc. < altfranzösisch *r(e)ont* < lateinisch *rotundus* und andererseits aus einem arabischen Ausdruck hervorgegangen, *rubt* (Plural von *râbita*, Reiterpatrouille) > spanisch *arrobdá* > *robda* > *ronda*.

Oft sind die beiden zusammentreffenden Stämme wie hier lateinisch und

arabisch. Vergleiche deutsch *Kuppel*, französisch *coupole*, italienisch *cupola* < mittellatein *cup(p)ula* (Becher, ursprünglich umgestülptes Tönnchen), aber auch aus arabisch *qubba* (gewölbtes Gebäude oder Gemach) mit Verkleinerungsendung.

Cara lettrice, caro lettore, se è riuscito a seguirmi fino a questo punto, ha veramente meritato un *sorbetto*, *Sorbet(t)* in tedesco, *sorbet* in francese. Questo gelato viene dai turchi ("la bevanda fu sorbetto, che è una composizione che fanno d'acqua e zucchero con odori ed altri ingredienti poco piacevoli al gusto degli Italiani"! 1581). La parola sarebbe derivata dal turco *ş erbet* < arabo *šārab* (bevanda), ma è stata accostata "paretimologicamente" a *asorbire* (tedesco schlürfen).

Così ci possiamo risparmiare ad es. la complicata origine di *chèque*, *Scheck*, a cui andrebbe forse aggiunto anche *scacco*, *Schach*, *échec*, per un'altra volta.



Finestra

Jacques-André Tschoumy
Neuchâtel

Babylonia à Expo.02!

L'esprit de *Babylonia* sera omniprésent à Expo.02.

A la Cérémonie d'ouverture même, en son début, et simultanément sur les quatre Arteplages de Neuchâtel, Bienne, Morat et Yverdon-les-Bains. Près de deux cents figurants s'y préparent.

L'idée et l'argument sont de François Rochaix, metteur en scène de la Cérémonie d'ouverture. L'acte I est une variation sur le thème de la Tour de Babel, avec des Babéliens, mais Babéliens suisses, et c'est ici que la correspondance est étonnante entre la progression scénique choisie par Rochaix et l'idée de base de notre revue.

Au début, nous a dit Rochaix, les êtres parlent une seule et même langue. Cela leur donne force et ambitions. Ils construisent quatre tours qui n'en finissent pas de s'élever dans le ciel.

Leur arrogance est soudain arrêtée par des éclairs et des coups de tonnerre. Les voilà qui parlent soudainement des langues différentes, française, allemande, italienne et romanche, et qui ne se comprennent plus. Leurs constructions en souffrent, les tours s'écroulent. Des disputes et des guerres éclatent. Jusqu'au moment où on invente le traducteur qui permet aux divers groupes linguistiques de s'harmoniser et de s'entendre. Alors ils reprennent leurs ouvrages, mais à des endroits différents et dans la joie de la diversité. Vous l'avez reconnu, c'est une variation sur le thème de la Tour de Babel.

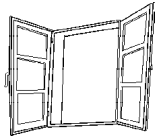
Etonnant! Des responsables de la culture linguistique en Suisse sont rejoints par un concepteur théâtral et un metteur en scène. Deux visées, *Babylonia* ici, la *Tour de Babel* là, mais même démarche: vivre ensemble dans le respect de ses diversités, et dans une permanente volonté de vivre notre diversité dans l'unité.

Le téléspectateur assistera à ce spectacle sur toutes les chaînes suisses de télévision. Il sera 21h00, mardi 14 mai 2002. Le même spectacle se jouera simultanément sur les quatre Arteplages. En première mondiale, la TV suisse présentera le spectacle d'ouverture en sautant d'un Arteplage à l'autre. Pas d'unité de lieu, donc. Mais unité de temps.

Et, pour nous, *Babylonia*, unité de pensée.

Jacques-André Tschoumy
Figurant No 11433.





I commenti riportati in questa rubrica si trovano anche sul Forum all'indirizzo di Babylonia (www.babylonia-ti.ch).

Eine Entgegnung zu Philippe Perrenouds Artikel in Babylonia 4/2001

Die Banalisierung des Englischen

In den Arbeiten Grins ist das Argument schon angelegt: wie Schreiben und Lesen vom Privileg der Bildungseliten zum unabdingbaren Rüstzeug der mündigen Bürgerinnen und Bür-

ger geworden ist, so könnte Englisch zum Basic Survival Kit des virtuell vernetzten Menschen im globalisierten Zeitalter werden. Schon heute unterscheidet Preisler (2001) in einer Analyse der dänischen Gesellschaft zwischen Menschen, die Englisch beherrschen, zu was für einem Grad auch immer, und English have-nots (Habenichtsen, ca. ein Fünftel aller Däninnen und Dänen). Er folgert:



John Constable, A Suffolk child, 1835.

Die Englisch-losen sind damit sozusagen funktionale Analphabeten in einer Gesellschaft, in der Information und ihre Verbreitung durch elektronische Medien täglich zunimmt, und in der die Kluft zwischen Besitzenden und Besitzlosen auch bezüglich Kultur und Bildung ständig grösser wird. (Preisler, 2001:50)

Wenn nun Perrenoud darauf pocht, dass niemand die Schule verlassen sollte, ohne die grundlegenden Kenntnisse (*“bases essentielles”*), mit denen ein Zugang zu lebenswichtigen Ressourcen wie Arbeit und Weiterbildung erst möglich wird, ist dem entgegenzuhalten, dass bei unserem forschen Entwicklungstempo schon in einer Generation die wirtschaftlich nützlichste Fremdsprache zu diesen *“bases essentielles”* gehören wird, und es käme einem *“Ethnozentrismus der Klasse”* gleich, grosse Gruppen davon auszuschliessen. Wenn die Schule gemäss Perrenoud kein ideales Umfeld für den Erwerb von Zweitsprachen ist, käme es einer noch grösseren Benachteiligung der Minderprivilegierten gleich, wenn man einfach auf Privatschulen und Fremdsprachenaufenthalte verwiese.

Die Banalisierung des Englischen als Weltsprache ist eine Entwicklung, die der Autor dieser Zeilen als Anglist sicher bedauert; sie hat im Rahmen des zitierten Arguments andererseits den Vorteil, dass die Trauben weniger hoch hängen, sprich: vernünftige Teilkompetenzen in Englisch und in der zweiten Landessprache sollte innerhalb von sieben Volksschuljahren erreichbar sein. Der Titel des Artikels ist irreführend, indem Perrenoud etwas gar süffisant mit den Wörtern *bilingue* und *trilingue* umgeht. Er unterschlägt damit die in Sprachkreisen seit Jahren verfolgten Arbeiten am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (Gethe-Institut et al., 2001), die es uns ermöglichen, angemessene Niveaus zu definieren. Daneben ist es unwiderlegbar, dass es auch beim Sprachenlernen *economies*

of scale geben kann: wer Englisch und Französisch schreiben lernt, gewinnt zum Beispiel ein grösseres Verständnis für die arbiträre Beziehung zwischen Orthographie und Bedeutung; wer in der eigenen Sprache viel liest, wird auch beim Lernen von Fremdsprachen davon profitieren.

In zwei Punkten sind allerdings auch aus der Perspektive der Evaluatoren des Schulprojekts 21 Zweifel angebracht:

1. Eine übermässige Heterogenität in den Ergebnissen ist von uns schon nach 20 Monaten beobachtet worden.
2. Es besteht (noch) kein zwingender Zusammenhang zwischen möglichst frühem Lernbeginn und späterer Effektivität. Mit anderen Worten, es kann durchaus sein, dass diejenigen eben so gut Englisch lernen werden, die mit 11 oder 13 damit anfangen.

Daniel Stotz. Winterthur

(PREISLER, B. (2001): *Englisch von Oben und von Unten: Sprachwandel und kulturelle Identität in Dänemark*, in WATTS und MURRAY, 35 - 53)

Some thoughts on three articles that appear in *Babylonia* 4/2001

In autumn 2001 there was an accident at the south end of the St Gotthard tunnel; rescue, fire-fighting and other services were provided by the Tessiners. I was impressed by the facility with which the various spokesmen, all Tessiners, dealt with reporters from German, French and even English language media. This must be a credit to the language teaching and teachers of the canton.

The articles by Philippe Perrenoud and Gianni Ghisla's (pp 28 & 35) are to my mind well-argued and weighty and I suspect that there are truths in both. As an Englishman, however, who is very sensitive to the massacre of his language not only abroad but

also in his own country, I appreciate greatly Gianni Ghisla's article starting on page 49. In the 50's/60's I lived in Montreal; had Anglophone Canadians made an effort to learn French and had Anglophone businesses conducted the affairs within Québec in French the guns of the *“séparatistes”* would to a great extent have been spiked. Much the same can be said of Belgium where I have had the good fortune of spending 14 years of my life; but in this case it is the Francophones who are at fault; whilst the Flemings had traditionally been well taught in French, the same cannot be said of Wallons and French-speaking Bruxellois. What happened? The Flemings stopped learning French and the others continued to ignore Dutch; both now, but especially the Flemings, give priority to English. It is surely tragically wrong for countries where two or more languages are spoken to choose the *“English option”*. More particularly, for Tessiners whose economic future (as well as present and past) is closely bound to that of their German-speaking neighbours across the Alps, German must of all languages be vital. In the NZZ of 15 April 2002 I read on page 35 in an article on Tessiners in Zurich *“es sei vor allem die Sprache, die es erschwere, Kontakte aufzubauen und Freundschaft zu pflegen”*.

Although I love the French language I question the utility of teaching it as an obligatory subject in the Tessin. One final thought I permit myself: I have two children who are gifted linguists but dunces at figures and three grandchildren who are first class mathematicians but do not quite match the language facility of my children. Is it really necessary to try to pump even German, let alone French, into the heads of unwilling pupils? Let the parents choose.

Anthony Wood, Comano



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

OSTERMAI, G. (2000): *Sprachvariation im Grenzbereich. Eine Untersuchung zur Standardsprache nordwestschweizerischer und südbadischer PrimarschülerInnen*. Aarau u.a.: Verlag Sauerländer (=Reihe Sprachlandschaft, Band 24).



In diesem Buch präsentiert Ostermai die Resultate seiner an der Universität Basel angenommenen Disserationsarbeit. Ostermai hat sich dabei vorgenommen, die Standard-

sprachkompetenz von Kindern beidseits der deutsch-schweizerischen Grenze in Rheinfelden (Aargau und Baden-Württemberg) zu vergleichen. Dabei geht es dem Autor vordringlich um die genauere Erforschung der standardsprachlichen Fähigkeiten der Schweizer Kinder, die deutschen Kinder dienen in seiner Arbeit als Kontrastgruppe. Das Buch bildet somit einen aktuellen Beitrag zu einem in der Deutschschweiz immer wieder diskutierten Problemkreis (vgl. etwa die Arbeiten von Häcki-Buhofer und Burger).

Ostermai hat Daten mit Hilfe von insgesamt 39 SchülerInnen der ersten und zweiten Primarschulklassen gesammelt (18 Gwp auf deutscher Seite und 21 Gwp auf Schweizer Seite). Von jeder Gewährsperson wurde eine Nacherzählung einer Kurzgeschichte sowie das Erzählen eines Märchens aufgenommen und analysiert. Für die Analyse berücksichtigt Ostermai Aspekte dreier verschiedener Bereiche: Phänomene der Phonetik-Phonologie (10 Variablen), der Morphologie (6 Variablen), und der Syntax (4 Variablen). Der angenehm klare Aufbau des Buches spiegelt diese linguistisch

motivierte Dreigliederung. Zu jeder Variable präsentiert Ostermai eine Hypothese (H0), welche aufgrund der dialektologisch-linguistischen Ausgangslage eine Erwartung formuliert, wie die Schweizer Kinder sich von den deutschen unterscheiden. Anschliessend werden die Resultate präsentiert und ausführlich diskutiert. Ostermai präsentiert für seine Variablen eine grosse Fülle von Detailinformationen und -analysen. Ein fundamentales Problem ist sicherlich dasjenige der Referenz oder Norm – was soll als gute Standardsprache gelten und was nicht? Ostermai geht dieses Problem mit dem nötigen Pragmatismus an und betont, dass es vor allem darum gehen müsse, dass die DeutschschweizerInnen einen “ungezwungeneren Umgang mit dieser Sprachform [...] finden” (29). Ostermai zieht zur Bewertung der Normkonformität zwar durchaus normativ wirkende Werke (etwa die Duden Grammatik, S. 313) heran, verzichtet jedoch auf das simplifizierende Ansetzen einer verbindlichen Norm. Er stellt vielmehr die Frage, welche Rolle die analysierten Variablen im Spannungsfeld von Normativität und sprachlicher Zwanglosigkeit spielen.

Die phonetisch-phonologischen Variablen umfassen unter Anderem Phänomene wie /r/- und /ch/-Realisierung, Affrizierung von /k/ und /d/-/t/-Tilgung am Wortende. Ostermai stellt fest, dass gewisse Variablen auf der deutschen Seite ‘verschliffener’ oder ‘umgangssprachlicher’ und damit Norm-ferner realisiert werden als in der Schweiz (etwa /d/-/t/-Tilgung, /s/-Palatalisierung); verschiedentlich zeigt sich, dass die Schweizer Kinder dank den grossen Unterschieden zwischen ihrer angestammten Varietät und der Zielsprache Hochdeutsch Schrift- und eben oft auch Norm-näher artikulieren. Die Detaildiskussion

der Resultate bringt interessante Aspekte an den Tag: so erweist sich etwa, dass der Hochspracherwerb in der Schule nicht zu einer Konvergenz zu deutschen Normen führt, sondern – wie im Falle der nicht-konsonantischen Aussprache von /t/ - zu einer Divergenz (76). Auch im Falle von /k/ steigt der Gebrauch der extrem markierten affrizierten Variante mit dem Alter an. Andere Variablen – etwa im Bereich der Monophthonge und Diphthonge - erweisen sich als invariant im Vergleich der beiden Populationen.

Im Bereich der Morphologie untersucht Ostermai verschiedene Phänomene, die in Deutschland oft reduziert werden (z. B. die Präfixe ge- und be-, das Flexionssuffix -en, Verschmelzung von Präposition und Artikel). Erwartungsgemäss finden sich massiv mehr Vollformen bei den jungen SchweizerInnen als bei den deutschen Kindern. Auch hier zeigt sich also wieder die grössere Norm- und Schrift-nähe der jungen EidgenossInnen. Im Falle der Kasusfehler (246ff.) zeigt sich, dass die deutschen Kinder dazu tendieren, Nominativ- oder Akkusativ- statt Dativformen zu verwenden. Die SchweizerInnen andererseits verwenden Nominativ- oder Dativformen statt dem Akkusativ. In beiden Gruppen ist die Fehlerquote jedoch recht gering. Insgesamt zeigt sich in der Morphologie auf deutscher Seite eine Tendenz zur zunehmenden Favorisierung von assimilatorischen Formen, die das flüssige Sprachen erleichtern, während sich auf Schweizer Seite eine Tendenz zur grösseren Schriftsprachennähe abzeichnet (269). Ostermai zeigt hier sehr anschaulich, dass sich Treue zu einer schriftsprachlich beeinflussten Norm einerseits und kommunikative Leichtigkeit andererseits im Weg stehen können.

Im Abschnitt "Syntax" behandelt Ostermai die Phänomene Gesamtwortzahl, durchschnittliche Wortlänge, Wortschatzvariation und Anakoluthe/Korrekturen. Dies sind mehrheitlich keine Variablen, die Kernbereiche dessen betreffen, was die meisten LinguistInnen unter Syntax verstehen (was hier nicht als ein Plädoyer für die strikte Trennung von Syntax und Lexikon missverstanden werden soll!). Vielmehr geht es hier um vornehmlich eher stilistische und Modus-bedingte Aspekte, die sich natürlich zugegebenermassen nur in einem Syntagma äussern können. Eine andere Benennung der Kategorie wäre hier wünschenswert gewesen, vor allem auch weil tatsächlich zur Zeit die Syntax (im engeren Sinne) im Bereich der Variationslinguistik ein relativ marginales Dasein fristet. - Insgesamt erweisen sich diese 'syntaktischen' Variablen als eher wenig kontrastreich ausgeprägt. Erstaunlich und nicht zu erwarten war, dass die jungen Schweizer durchschnittlich leicht längere Wörter verwenden als die deutschen Kinder (288). Dieses Resultat könnte allerdings auch ein Ergebnis der extrem kruden Operationalisierung sein (Anzahl "Buchstaben" in einem relativ inkonsistent bisweilen phonetischen, bisweilen orthographischen Transkript): die Morphologie-Variablen haben ja gezeigt, dass die deutschen Kinder oft kürzere Formen verwenden (z.B. "s" statt "es"), was sich nun in der gemessenen Wortlänge niederschlagen dürfte. Vor diesem Hintergrund ist eine verlässliche Interpretation der Resultate nur schwer durchführbar und wäre wohl besser unterlassen worden.

Ostermais Arbeit macht klar, dass es eine einfache Antwort auf die Frage nach der Qualität des Schweizer Hochdeutschen in Rheinfeldern nicht gibt. Es zeigt sich, dass die Ausgangsmundarten der jeweiligen ProbandInnengruppen grosse Relevanz haben für die lautliche Ausprägung der Stan-

dardsprachen: wo die beiden Ausgangsmundarten sich unterscheiden, tendieren auch die Standardsprachvarietäten dazu, sich zu unterscheiden (314). Im morphologischen Bereich zeigt sich dieser deutliche Distanzunterschied zwischen den jeweiligen Ausgangsmundarten und der Schriftsprache deutlich – ein Unterschied, der einen beträchtlichen negativen Einfluss auf den Sprachfluss der kleinen DeutschschweizerInnen zu haben scheint. In seinem abschliessenden Kapitel erwägt Ostermai die Konsequenzen, die seine Resultate für den Deutschunterricht in der Schule haben könnten oder müssten. Hier offenbart Ostermai seine Vorliebe für die philosophisch-pädagogischen Ideen Rudolf Steiners. Obwohl sich zweifellos gewisse Verbindungslinien zwischen Ostermais Erkenntnissen und dem wolkigen Steinerschen Ideengebäude herstellen lassen, hätte man sich hier den sanften Gegenruck eines kritischen Lektorates gewünscht. Insbesondere auch deshalb, weil Ostermais Schlussfolgerungen unabhängig von solch weltanschaulichen Stellungnahmen durchaus zu beherzigen sind – etwa, wenn er in Anbetracht des Schweizer ‚Flüssigkeits-Defizits‘ fordert, in den ersten Schuljahren nicht zu sehr in normativer Weise auf die Hochsprache hinzuarbeiten, sondern den Kindern eher die Gelegenheit zum Hochdeutsch-**Sprechen** zu geben (341). Insgesamt legt Ostermai zweifellos einen lesenswerten und übersichtlich gestalteten Beitrag vor zur Debatte um Mundart und Standard in Deutschschweizer Schulen.

Raphael Berthele
Universität Freiburg / CH

***SCHROTH-WIECHERT, S. (2001): *Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ohne Lehrwerk für heterogene LernerInnengruppen im Zielsprachenland unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Ansatzes*, Frankfurt a.M. et al., Lang (= *Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache*; Bd. 70). ISBN 3-631-36923-9, 188 S.**

stu. – Mit ihrer Dissertation möchte Sigrun Schroth-Wiechert in erster Li-



nie anwendungsbezogene Hilfestellungen für einen interkulturell ausgerichteten DaF-Unterricht ohne Lehrwerk leisten. Dies erfolgt einerseits im dritten Teil des Buches in Form

von Empfehlungen zu Lehr- und Lern-techniken und deren Bedingungen und andererseits v.a. im vierten Teil anhand von vielen Beispiel-Aufgaben zu den sprachlichen Teilfertigkeiten sowie zur Grammatik und zum Wortschatz.

Im ersten Teil der Arbeit wird ein knapper Überblick über verschiedene Fremdsprachenlehr- und lernmethoden vermittelt, der allerdings wenig systematisch ausfällt (von Methode zu Methode variierende Diskussionskriterien; Fehlen einer kritischen Einschätzung gerade der neueren kommunikativen und kognitiven Methoden). Etwas mehr Raum nimmt die Diskussion des interkulturellen Ansatzes ein, der als pädagogische Antwort auf die Realität (der Gesellschaft ebenso wie des Klassenzimmers) eines Nebeneinanders und gelegentlichen Miteinanders von Multikulturen vorgestellt wird. Die Frage, wie interkulturelles Deutschlernen in die Praxis umgesetzt werden kann, wird am Beispiel der DaF-Lehrwerke *Sichtwechsel neu*, *Sprachbrücke* und

Typisch deutsch? erörtert.

Im zweiten Teil des Buches wird die Unterrichtsrealität im Fach DaF für Lehrende im Zielsprachenland (hier Deutschland) erkundet. Zu diesem Zweck hat die Autorin 30 DaF-Lehrende "aus dem engeren und weiteren KollegInnenkreis" (71) schriftlich befragt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind wenig überraschend: Nur etwa die Hälfte der Befragten hat DaF als Studienfach belegt und die Anstellungs- und Arbeitsbedingungen der LehrerInnen sind in der Regel alles andere als befriedigend. (Wie sähe das in der Schweiz aus?) Wiederrum ca. die Hälfte der Befragten baut den Unterricht immer auf ein Lehrwerk auf, 14 Befragte unterrichten sowohl mit als auch ohne Lehrwerk und lediglich vier Befragte gestalten den Unterricht generell ohne Lehrwerk. Für resp. gegen den Einsatz eines Lehrwerks im Unterricht wurden in der Befragung die folgenden Argumente genannt: pro – Notwendigkeit eines Roten Fadens und eines Nachschlagewerks (Perspektive der Lernenden), relativ kleinerer Zeitaufwand bei der Vorbereitung (Perspektive der Lehrenden); kontra – Aktualität, Teilnehmerzentriertheit und Lernzielorientierung des Unterrichts. Die Folgerung der Autorin aus dieser Befragung ist zwar, "dass die Voraussetzungen gegenwärtig denkbar ungünstig sind, um das Lehrwerk beiseite zu legen..." (99), sie möchte aber dennoch "aufzeigen, wie ... Lernende und Lehrende im Fremdsprachenunterricht in 'direkteren Kontakt' zueinander treten können, ohne den Umweg über das Medium Lehrwerk machen zu müssen." (91) Ob die Gleichung "Unterricht mit Lehrwerk = Umweg" aufgeht und inwieweit die Darstellung der Alternative überzeugend ist – grob gesagt lautet der Vorschlag: Handapparate statt Lehrwerk –, bleibe dahingestellt. Jedenfalls ist DaF-Unterricht ohne Lehrwerk, wie die Autorin selber sieht, keine zwingende Konsequenz aus der Hinwen-

dung zu interkulturellen Lehr- und Lernzielen. Auch können oder wollen ja vielleicht viele Lehrende die Frage "Unterricht mit oder ohne Lehrwerk?" gar nicht definitiv entscheiden.

Auf allgemeineres Interesse stossen dürfte dagegen die Aufgabensammlung in Teil vier der Arbeit. Das von Schroth-Wiechert in der eigenen Praxis erprobte, anschaulich präsentierte Material deckt insgesamt ein breites Spektrum von Übungsformen und -inhalten ab: die Aufgaben reichen von der Einstufung zu Kursbeginn über das Kennenlernen bis hin zum Korrekturverhalten und umfassen z.B. neben Vorschlägen zum Grammatikunterricht auch Ideen für das Führen eines Tagebuchs. Damit wird die Forderung eingelöst, wonach sich der "fremdsperspektivische Zugriff" auf alle Bereiche des institutionell gesteuerten Fremdsprachenlernens beziehen müsse, nicht nur auf die Landeskunde. Auch ist das Material sehr flexibel einsetzbar, z.B. gerade auch als Ergänzung zu einem Lehrwerk. Nicht intendiert ist Vollständigkeit der Aufgaben etwa in Bezug auf eine grammatische Progression und ausgeschlossen bleibt der ganze Bereich des computerunterstützten Lernens. Auch fehlen explizite Hinweise zum Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. Diese dürften sich mehrheitlich für LernerInnen auf der Mittelstufe eignen, und zwar besonders für multikulturell zusammengesetzte Gruppen von (erwachsenen) LernerInnen. Da, bei der Fokussierung landeskundlich-interkultureller Themen, die an die Erfahrungen der KursteilnehmerInnen anschliessen und die geeignet sind, über die Begegnung mit dem und den Fremden auch eine Reflexion über die Wahrnehmung des Bekannten und Vertrauten anzustossen, liegt sicherlich die Stärke der Aufgabensammlung von Schroth-Wiechert. Die Aufgabenformen selber hingegen kennt man grösstenteils schon aus anderen lehrwerksunabhängigen Arbeitsbü-

chern und Aufgabensammlungen wie z.B. *111 Kurz-Rezepte für den DaF-Unterricht* (Klett) oder *Grammatik sehen* (Hueber).

***FUNK, H. / KÖNIG, M. (Hrsg., 2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik: Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag, München, Iudicium. ISBN 3-89129-808-0, 338 S.**

stu. – Der vorliegende Sammelband

umfasst insgesamt 23 Beiträge, die verschiedene Aspekte der wissenschaftlichen und hochschuldidaktischen Aktivitäten von *Gerhard Neuner* aufgreifen, beleuchten, weiterentwickeln

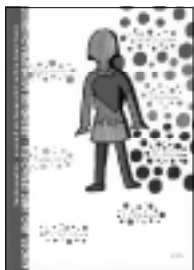
oder um neue Sichtweisen ergänzen. Angeordnet sind die Beiträge unter drei thematischen Schwerpunkten: (1) Kommunikative Fremdsprachendidaktik: Theorie und Praxis, (2) DaF für spezielle Zielgruppen: Curricula, Studienkonzepte und Studienformen und (3) Lehrwerke: Aspekte der Entwicklung und Analyse von DaF-Lehrwerken. Abgeschlossen wird der Band, wie üblich bei Festschriften, mit dem Werdegang und einem Verzeichnis der Veröffentlichungen des Jubilars.

Spannendes gibt es bei allen drei Schwerpunkten zu entdecken und man wird, je nach eigenen Interessen, ganz verschiedene „Leserouten“ durch das Buch wählen. Man? Das Zielpublikum des Bandes ist zwar nicht näher bezeichnet, aber schon beim Anlesen der Beiträge zeigt sich, dass besonders Personen angesprochen sind, die sich (auch) für den wissenschaftlichen Diskurs des Faches DaF/ DaZ interessieren, weil sie sich z.B. mit



Fragen der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen, der Curriculums- oder der Materialentwicklung beschäftigen. Unter diesen Vorzeichen besonders hervorgehoben seien die Beiträge von *Erwin Tschirner* und von *Michael König*, die sich beide mit der Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen, der Artikel von *Hans-Jürgen Krumm* zu Aspekten der Qualitätsentwicklung im Fremdsprachenunterricht und der Aufsatz von *Britta Hufeisen* zur Frage, ob es für Deutsch als zweite und weitere Fremdsprache eigene Lehrwerke braucht.

KRUMM, H.-J. / JENKINS, E.-M. (Hrsg., 2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts - gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm, Wien, Eviva. ISBN 3-9500887-5-X, 101 S.



stu. – Die Tatsache, dass sich in Europa durch Armuts- und Flüchtlingsmigration, aber auch durch Berufs- und Freizeitmobilität eine “lebensweltliche Mehrsprachigkeit” entwickelt hat, wird offiziell immer noch zu wenig zur Kenntnis genommen. Das gilt gerade auch für Schulen. Um die Mehrsprachigkeit vieler Kinder sichtbar und didaktisch fruchtbar zu machen, hat *Hans-Jürgen Krumm* während ca. zehn Jahren immer wieder Lehrerinnen und Lehrer gebeten, mit ihren SchülerInnen Sprachenporträts und Sprachbiographien zu erarbeiten. Die (nachahmenswerte!) Vorgehensweise war denkbar einfach: Die SchülerInnen erhielten eine Strichzeichnung einer Frau oder eines Mannes (Kopierunterlagen im Anhang des Buches) mit der

Anweisung, alle “ihre Sprachen” dort hineinzumalen, wobei sie für jede Sprache eine andere Farbe benutzen sollten. Auf Nachfrage wurde auch erlaubt, die Porträts zu beschriften.

Herausgekommen sind dabei eindrückliche, fantasievolle Porträts, die z.B. – über die Farbgebung und besonders auch über die “Verortung” der Sprachen und Dialekte in Körperteilen, manchmal auch über Beschriftungen – viel darüber aussagen, mit welchen Sprachen sich die Kinder identifizieren und in welchem Verhältnis die Sprachen für die Kinder zueinander stehen.

Im vorliegenden Büchlein sind vorwiegend Sprachenporträts von Kindern in Hamburger und Wiener Schulen abgedruckt. Zusammengestellt sind die Porträts zu verschiedenen Kapiteln wie z.B. “Sprache des Herzens – Sprache aus dem Bauch”, “Fremdsprachen in den Füßen” oder “Arabisch hat braune Farbe, weil ...”. Ein Schlusskapitel informiert darüber, welche Wirkung die Anfertigung solcher Sprachenporträts hat und wie mit ihnen weitergearbeitet werden kann.

<http://www.linguattec.net/online/dict/> Online-Wörterbuch Deutsch-Englisch/ Englisch-Deutsch

stu. – *LinguaDict*, das neue Online-Wörterbuch des Sprachtechnologieunternehmens *linguattec*, ist – nach eigenen Angaben – mit über 2 Millionen Wörtern eines der grössten seiner Art. Die Suche mit *LinguaDict* ist einfach und der Zugriff auf die gesuchten Einträge erfolgt schnell. *LinguaDict* steht allen Interessierten kostenlos zur Verfügung bzw. es fallen lediglich die bei der Internetnutzung üblichen Telefonspesen an. “Hinter” dem Wörterbuch steht ein Korpus, das drei Teile umfasst: ein allgemeinsprachliches Wörterbuch, ein Satzarchiv aus Geschäftsbriefen und eine (auf dem Schemann-Wörterbuch basierende) Sammlung von

Redewendungen. In der Standardeinstellung wird der Suchbegriff im gesamten Korpus gesucht; bei gezielten Recherchen oder auch bei sehr grossen Treffermengen lässt sich die Suche auf eines der drei Teilkorpora einschränken.

Gesucht werden kann nach einem einzelnen Wort oder nach mehreren Wörtern, wobei bei der Mehrwortsuche nur der Operator “UND” resp. “AND” zur Verfügung steht.

Die Suchergebnisse werden in Form von Trefferlisten angezeigt. Alle Treffer sind als Link konzipiert. Dies ermöglicht es, dass jeder Treffer selber wieder als Suchwort verwendet werden kann. Wichtig ist, dass die gefundenen Wörter meist auch im Kontext von Beispielsätzen und Redewendungen angezeigt werden, sodass man neben der Übersetzung auch Hinweise zur Verwendung des gesuchten Wortes bekommt.

Für Fragen zur Benutzung des Wörterbuchs kann man eine Online-Hilfe konsultieren.

ABENDROTH-TIMMER, D./ BREIDBACH, S. (Hrsg., 2000): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit: fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten, Frankfurt a.M. et al., Lang. (=Kolloquium Fremdsprachenunterricht; Bd. 7) ISBN 3-631-37650-2, 177 S.



Der Band vereint Beiträge zur interkulturellen Fremdsprachendidaktik von kooperierenden WissenschaftlerInnen aus drei europäischen Ländern. Im Zentrum stehen mentale

Prozesse des Fremdspracherwerbs sowie innovative und handlungsorientierte Unterrichtsformen. Die

relevanten Grundbegriffe “Kultur”, “Sprache” und “Verstehen” werden in einem ersten Teil aus Sicht der Mehrsprachigkeitstheorie, des Konstruktivismus und der *Relevance Theory* untersucht. In einem zweiten Teil werden Formen des Fremdsprachenlernens als mentales Handeln in schulischen Erwerbskontexten beschrieben. Weitere Schwerpunkte bilden Selbstkonzepte von Lehrenden und Bilingualer Sachfachunterricht als schulinstitutionelle Innovation.

Grundschule Sprachen, hrsgg. von der Kallmeyerischen Verlagsbuchhandlung GmbH, ISSN 1616-7112.



Die neue Zeitschrift *Grundschule Sprachen* möchte Lehrerinnen und Lehrern Hintergründe, konkrete Anregungen und vielfältige Materialien für einen kinder-

gerechten, kreativen und effektiven Sprachenunterricht anbieten. Lehrerinnen und Lehrer sollen insbesondere darin unterstützt werden:

- die Sprache Deutsch in der Grundschule zu stützen,
- Deutsch als Zweitsprache zu entwickeln,
- das frühe Fremdsprachenlernen zu unterrichten,
- die Herkunftssprachen der Kinder zu stärken und
- die Schule für Begegnungssprachen zu öffnen.

Grundschule Sprachen erscheint vierteljährlich. Jede Ausgabe umfasst ein Themenheft und ein Materialpaket. Das Themenheft (Format DIN A4, Umfang ca. 50 Seiten) enthält neben informativen Artikeln zum Heftthema einige Unterrichtsmaterialien sowie Ideen und methodische Vorschläge

für den Unterricht. Das Materialpaket beinhaltet in der Praxis erprobte Unterrichtsmaterialien zum Heftthema wie z.B. eine CD mit Hörtexten, eine mehrsprachige Anlauttabelle mit Wörterbüchlein oder eine Spielesammlung.

Das Jahresabonnement besteht wahlweise aus vier Themenheften (Preis für 2002:€ 22.-) oder aus vier Heften und vier Materialpaketen (€ 72.-). Die Materialpakete können auch einzeln bestellt werden (€ 17.90).

Grundschule Sprachen befasste sich im ersten Jahrgang mit den Themen “Sprachen von Anfang an” (1/01), “Lesen und Schreiben im Medienverbund” (2/02), “Forscher fragen” (3/01) und “Kinderrechte und interkulturelle Kommunikation” (4/01).

Informationen:

<http://www.kallmeyer.de>;

<http://www.schulratgeber.de/zeitschriften/sprache/sprache.htm>

*** Äs tischört und plutschins. Über das Unreine in der Sprache – eine helvetische Situierung. Von HUGO LOETSCHER. Illustrationen von Caspar Frei. Herausgegeben von der Vontobel-Stiftung, Zürich, 2000.**



Einen Versuch über das “Unreine in der Sprache” nennt Hugo Loetscher seinen Essay über unseren Dialekt, aus dem zugleich eine “helvetische Situierung” geworden

ist. Eine weit ausgreifende Betrachtung nämlich über schweizerischen Umgang mit der Sprache. Über jenes zwiespältige Verhältnis zu einer Sprache, die nur Dialekt ist, identitätsstiftender Dialekt allerdings, mit dem wir uns gern abgrenzen, vor

allem mit politischem Unterton, mit dem wir uns aber auch eingrenzen und uns aus dem Kulturkreis der Hochsprache ausschliessen. ...

Als weitgereister und weltoffener Schriftsteller ist Hugo Loetscher wie kein anderer berufen, sich mit den widersprüchlichen Aspekten unserer Sprachsituation auseinanderzusetzen, skurrile Besonderheiten und charmannte Details zu erklären und aufzuzeigen, dass vieles, was wir Schweizer als Besonderheit empfinden, keineswegs einmalig ist. Denn der Dialekt macht uns nicht zum Sonderfall. Elsässer, Basken, Iren ... (aus dem Vorwort von Hans-Dieter Vontobel).

Unentgeltlich zu beziehen bei:

Vontobel-Stiftung, Postfach CH-8022 Zürich

www.vontobel.ch



Come si possono motivare gli allievi per uno scambio? Esiste materiale didattico che illustra esperienze di scambio?

Le risposte a queste domande si possono trovare in **top12.ch**

Una pubblicazione in diverse lingue della Fondazione *ch* Scambio di Giovani, cp 664, 4501 Soletta

Da ordinare gratuitamente:

austausch@echanges.ch

032/6252670

Bloc Notes

Informazioni



Centre suisse de coordination
pour la recherche en éducation

Enseignement partiel en langue partenaire dès l'école enfantine dans deux arrondissements scolaires du canton de Fribourg: une expérience

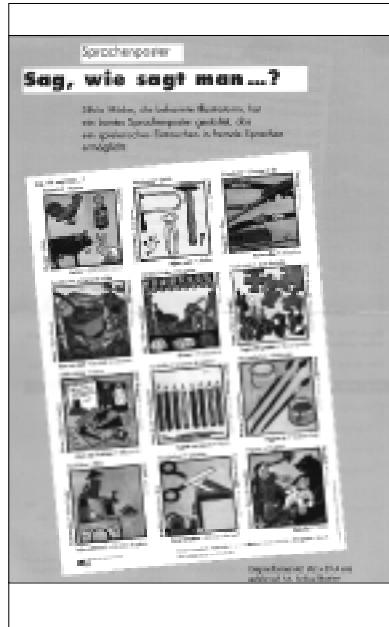
(Chercheur: Claudine Brohy)

Durant l'année scolaire 1999/2000, deux classes enfantines (enfants âgés de 5-6 ans) des arrondissements scolaires de Cressier (francophone) et de Jeuss-Lurtigen-Salvenach (germano-phonie), situés à trois kilomètres de distance dans le canton de Fribourg, se sont jumelées. Tous les mardis après-midi, l'enseignante francophone de Cressier se rendait à Jeuss, alors que celle de Jeuss se déplaçait à Cressier. Les enseignantes utilisaient leur langue maternelle respective dans la classe partenaire, le taux d'immersion représentant environ 10 % du programme. En plus, des activités communes ont été organisées. Le projet avait été initialisé par les autorités scolaires et le corps enseignant des écoles concernées.

L'expérience a été suivie par une chercheuse du Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères de l'Université de Fribourg. Son rapport est basé sur l'observation participante (5 visites), sur des entretiens avec les deux enseignantes et sur les réponses des parents d'élèves à un questionnaire écrit. Le rapport scientifique - bilingue lui aussi - fait état de résultats globalement positifs. La bonne entente des enseignantes travaillant en tandem semble être très importante. Les enfants présentent des compétences très diverses. Mais ils ont participé avec plaisir aux activités proposées; selon 67 % des parents, les enfants ont éprouvé beaucoup de plaisir, selon d'autres (30% au moins) assez de plaisir. 72 % des parents soutiennent que la maîtrise des langues est

très importante, les autres 28% qu'elle est importante pour l'avenir de leur enfant. Aucun parent ne souhaite par

ailleurs remplacer l'allemand ou le français par l'anglais en tant que langue seconde.



Das Plakat ist eine anregende Einladung an Kinder im Kindergarten und in der Unterstufe, Bezeichnungen von Spielen und Tätigkeiten in verschiedenen Sprachen zu vergleichen und Neugierde für andere Sprachen zu entwickeln.

Das Sprachenposter bringt Frabe in das Klassenzimmer!

Zu bestellen (CHF 9.90 Schulpreis) bei:

Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, Räfelstrasse 32, Postfach 8045 Zürich
lehrmittelverlag@lmv.zh.ch
01/4658585



8° Concorso premio per studi in materia di plurilinguismo

Termine: entro le ore 12.00 del 1° luglio 2002

Sono ammesse tesi di laurea, tesi di dottorato e ricerche scientifiche, anche a carattere divulgativo, purché portate a termine entro il 2001, che trattino la tematica del plurilinguismo in riferimento ai seguenti ambiti:

- i contesti plurilingui nelle loro caratteristiche sociopolitiche e socioculturali
- l'ordinamento giuridico delle comunità plurilingui
- l'insegnamento precoce della lingua seconda o della lingua straniera
- la didattica della lingua seconda o della lingua straniera
- i contatti interculturali
- l'educazione degli adulti in situazioni di plurilinguismo

Il bando di concorso si trova sul sito
www.provincia.bz.it/centromultilingue

Le domande di partecipazione vanno inoltrate al seguente indirizzo:

Provincia Autonoma di Bolzano
Ripartizione 15 - Cultura Italiana
Centro Multilingue, Via Cappuccini, 28
I-39100 Bolzano

Tel. 0471/303 400 - Fax 303 406 - e-mail: teresa.mitolo@provincia.bz.it



Les compétences langagières

Comment surmonter les barrières, établir des ponts et créer des tremplins?

Lausanne 26 septembre 2002

Les compétences langagières ont leur importance au-delà des simples connaissances en langue régionale et en langues étrangères. Leur développement pour chacun ne peut pas être dissocié des facteurs environnementaux, sociaux et politiques.

Pour le développement personnel et professionnel de jeunes adultes en formation il est particulièrement important de prendre conscience des barrières existantes dans le domaine des langues et de se donner les moyens de les surmonter, afin que les compétences langagières deviennent véritablement des tremplins pour l'avenir de chacun.

Cette journée a pour but de mettre en évidence certaines questions:

Comment reconnaître les obstacles? Quels moyens sont appropriés pour les surmonter? Comment assurer une progression? Comment peut-on accompagner la personne en formation pour franchir les barrières et la mener vers la construction de compétences? Quelles sont les attentes des écoles et des entreprises vu les récentes réformes, les modifications des programmes cadres des diverses filières, y compris celle de la maturité professionnelle?

Programme de la journée – horaire 09.00 – 16.15

Conférences 09.30 – 12.30

09.30 La notion de compétence; ses origines et son application au champ éducatif

M. Jean-Paul Bronckart, professeur à l'université de Genève.

**10.15 Le Portfolio européen des langues
Genèse et utilisation**

Mme Claudine Brohy, Centre de recherche et d'enseignement en langues étrangères (CERLE) de l'Université de Fribourg.

11.15 Les langues secondes: capital humain pour l'élite ou pour tous?

M. François Grin, Maître d'ens. et de recherche, Université de Genève.

Ateliers 13.30 - 15.30

1. Travailler en classe avec la diversité des langues

M. Jean-François de Pietro, Collaborateur scient. IRDP, Neuchâtel.

2. Politique(s) des langues en Suisse

M. Jean Racine, Forum du bilinguisme Bienne.

3. Le Cadre Commun Européen de Référence et son utilisation dans la formation des enseignants

M. Frank Heyworth, secrétaire général EAQUALS (European Association of Quality Language Services).

4. La connaissance des langues, un élément clé pour la compétitivité des entreprises

M. Lucien Rentznik, chef de service de la formation, entreprise Bobst SA, Prilly-Lausanne.

5. Illettrisme...?

M. Chris Parson, responsable pédagogique, Association Lire & Ecrire, Lausanne.

6. Les certificats internationaux Cambridge et Goethe et leur influence sur l'enseignement

Mme Ann Humphry-Baker et Mme Sigrid Andenmatten, enseignantes, Centre de langues, Université de Lausanne.

Lieu Institut Suisse de Pédagogie (ISFPF)
Av. Provence 82, Lausanne 16 Malley
Inscription & contacts Mme Francine Amstad:
e-mail: francine.amstad@bbt.admin.ch
Mme Isabelle Guymard:
Tél. 021 621 82 21 • Fax 021 626 09 30
e-mail: isabelle.guymard@bbt.admin.ch
Repas Repas de midi sur préservation (environ 25 fr)

Délai d'inscription 15 juillet 2002
Organisation M. Olivier Mercier (ISFPF), M. Gérald Dayer (FPP)
Collaboration M. Pierre Brouttier (ISFPF), M. Felix Stürner (CPS, SFP)
Idées, concept, réalisation Mme Béatrice Mayor, Mme Verena Péquignot