



Babylonia

**Sprachkursleiter/innen in der Erwachsenenbildung
I docenti di lingue nella formazione degli adulti
Les enseignant-e-s de langues dans la formation des adultes
Ils magisters da linguatg en la furmaziun da creschids**

**Responsabile di redazione per il tema:
Margrit Hagenow-Caprez**

Con contributi di

Marianne Egger (Lichtensteig)
Hermann Funk (Jena)
Aline Gohard-Radenkovic (Fribourg)
Margrit Hagenow-Caprez (Bellinzona)
Jayne A. Herzog-Yates (Basel)
Mike Makosch (Zürich)
Stefanie Neuner-Anfindsen (Freiburg)
Timothy Phillips (Frankfurt/M)
Danielle Rappan (La Chaux de Fonds)
Annapaola Rolf-Bianchi (Ronco s/Ascona)
Serpil Sahin (Schaffhausen)
Jane Saldanha (Lugano)
Günther Schneider (Freiburg)
Sabine Schüpbach Blunier (Basel)
Guido Spielhofer (Zürich)

Con un inserto didattico di
Danielle Rappan

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3 / anno XII / 2004



Neu erschienen: “Sprachenvielfalt in den Schweizer Schulen - ein wichtiges Potenzial”

Dokumentation zur Tagung vom 24. Januar 2004.

Ein umfangreiches Heft, das aus der Kooperation von vpod bildungspolitik, Interdialogos und Babylonia entstanden ist.

Erhältlich zum Preis von CHF 15.-

Nouvelle parution: “La diversité linguistique dans les écoles suisses- un potentiel important”

Actes de la Journée d'étude du 24 janvier 2004.

Un vaste cahier, né de la coopération entre vpod bildungspolitik, Interdialogos et Babylonia.

Disponible au prix de CHF 15.-

Neu erschienen: “PARLEZ-VOUS-SUISSE?”

Eine Sondernummer von Babylonia, realisiert im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft “PARLEZ-VOUS-SUISSE?” zum aktuellen sprachpolitischen Thema des “Sprachen- und Verständigungsgesetzes”.

Die Nummer ist im Internet verfügbar (www.pvs.ch) oder bei der Redaktion gratis erhältlich.

Nouvelle parution: “PARLEZ-VOUS-SUISSE?”

Un numéro spécial de Babylonia, réalisé sur demande de la communauté de travail “PARLEZ-VOUS-SUISSE?” autour d'un sujet très actuel de politique linguistique: la “Loi sur les langues et la compréhension”.

Le numéro peut être téléchargé gratuitement sur internet (www.pvs.ch) ou demandé à la rédaction de Babylonia.



Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		Sprachkursleiter/innen in der Erwachsenenbildung I docenti di lingue nella formazione degli adulti Les enseignant-e-s de langues dans la formation des adultes Ils magisters da linguatg en la furmazion da creschids
	6	Einführung / Introduction <i>Margrit Hagenow-Caprez</i>
	7	Poor relation or cutting edge? <i>Mike Makosch</i>
	10	Journal d'une formation <i>Danielle Rappan</i>
	15	Was wurde aus den Kursteilnehmer/-innen? <i>Guido Spielhofer</i>
	17	Arbeit für Sprachkünstler. Interview mit Massimo Romano, Hans P. Bernhard und Marianne Egger <i>Sabine Schüpbach Blunier</i>
	19	Weiterbildung Deutsch als Fremdsprache via Fernstudium <i>Stefanie Neuner-Anfindsen</i>
	21	De nouveaux Bachelors en Français langue étrangère et en Deutsch als Fremdsprache <i>Aline Gohard-Radenkovic, Günther Schneider</i>
	24	The chameleonic existence of a language teacher <i>Jayne A. Herzog-Yates</i>
	26	Ein babylonisches Sprachengewirr!? <i>Serpil Sahin</i>
	29	Sprach- und Integrationsförderung durch den Bund. Interview mit Adrian Linder
	31	Merkmale erwachsenengerechten Unterrichtens <i>Guido Spielhofer</i>
	34	Paella mit Hintergedanken <i>Marianne Egger</i>
	37	Language course books: Teacher's dream – or methodological strait-jacket? <i>Jane Saldanha</i>
	41	Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag <i>Hermann Funk</i>
	48	Demands for teachers who are teaching languages with ICT to adults <i>Timothy Phillips</i>
	50	Diario di un corso TIC <i>Anna Paola Rolf-Bianchi</i>
	52	Ein europäisches Sprachkursleiter-Portfolio <i>Margrit Hagenow-Caprez</i>
	55	Ausseruniversitäre Lehrgänge & Zertifikate für Sprachkursleitende
Inserto didattico		No. 47 Miroir, miroir, dis-moi qui je suis... ou l'observation mutuelle <i>Danielle Rappan</i>
Curiosità linguistiche	56	Parlez-vous blason? <i>Hans Weber</i>
	Finestra I 58	The Art of Playing a Pinball Machine <i>Gerard Westhoff</i>
	Finestra II 63	CEF und Grammatik. Replik auf den Artikel „Akzeptanz der pädagogischen Funktion des ESP“ von Gerard Westhoff in Babylonia 2/2004 <i>Erik Kwakernaak</i>
	Finestra III 67	Islam in Europa – Islam in der Schweiz: Sprachspuren <i>Guido Baumann</i>
Bloc Notes	70	L'angolo delle recensioni
	73	Informazioni • Sandro Bianconi: lingua, storia, società <i>Elena M. Pandolfi</i>
	75	Agenda
	76	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale

Mala tempora sunt? Subjektiv gesehen, kann wohl jedermann gute Gründe finden, um allen Zeiten einen Negativstempel aufzudrücken. Das Umgekehrte dürfte aber auch zutreffen. Deshalb ist Vorsicht am Platz, wenn Klagen und Nörgelei durch das Land ziehen. Und dennoch, wenn man die Lage der Sprachen und der Kultur in der Schweiz zu Beginn des neuen Jahrtausends etwas näher betrachtet, so sieht es wahrlich nicht ermunternd aus. Unser Parlament hat uns kurz vor Weihnachten daran erinnert, wie man es in Sachen Kultur nicht machen sollte, nämlich ohne Stil, und Würde, ohne Weitsicht und Distanz. Es war eigentlich blamabel, wie sich viele Politiker – vorab der rechten Parlamentshemisphäre – im Rahmen der Budgetdebatte zu einer Politposse verleiten liessen und vermutlich aufs Niveau der stigmatisierten Kunstveranstaltung in Paris sanken. Allzu leicht wird Kultur, und damit ist nicht nur die Kunst, sondern sind auch die Sprachen gemeint, zum Spielball politischer Profilierungsversuche. Wenn es ums Sparen geht, scheint dies ohnehin besonders leicht zu fallen, dabei müsste sich der Staat eigentlich eine Pflicht daraus machen, seine Hofnarren mit zu finanzieren. Damit ist jedenfalls ein grundsätzliches Problem verbunden, nämlich das Risiko für die Kultur, jene Bedeutung zu verlieren, die sie zum grundlegenden, unantastbaren Bestandteil einer demokratischen Gemeinschaft macht. Wird diese Bedeutung erodiert, so wird sich eine stetige Verarmung unserer Gesellschaft in all ihren Bereichen einstellen. Das Problem lässt sich auch im Sprachbereich aufzeigen und zwar beispielhaft an der Situation des Italienischen in unserem mehrsprachigen Land. Die italienische Sprache ist zwar nicht in der italienischen Schweiz gefährdet, sie ist es ausserhalb ihres natürlichen Territoriums, und sie ist es als lebendige Komponente der Schweiz als Land der sprachlich-kulturellen Vielfalt. Wie sollten sonst folgende drei, sich in kurzer Abfolge ereignete Fakten, erklärbar sein: Der Kanton Uri verzichtet auf das Italienische als obligatorische Fremdsprache in der Volksschule, nachdem es anfangs der 90er Jahren eingeführt hatte. An der ETH in Zürich wird auf den Lehrstuhl für italienische Sprache und Kultur verzichtet und die gleiche Entscheidung hat zuletzt die Universität Neuchâtel verkündet. Was soll man aus diesen Fakten entnehmen, wenn nicht einfach ein zunehmender Mangel an Anerkennung und Respekt für eine Kultur, die bislang als unverzichtbares Erbe schweizerischer Identität galt? Darauf gilt es zu reagieren. Wer an die Vielfalt unserer Sprachen und unserer Kultur glaubt, darf nicht ins Nörgeln abgleiten, sondern sollte – ob Politiker, Intellektueller oder einfach Bürger – seine Stimme in allen möglichen Formen gegen diese Art der Kulturaushungerung erheben. Mala tempora? Vielleicht lässt sich was dagegen tun. (Red.)

Mala tempora sunt? Da un punto di vista soggettivo, chiunque può trovare delle buone ragioni per dare un'impronta negativa a qualsiasi tempo. E a ben vedere vale anche il contrario. Ecco perché è bene usar prudenza nel giudicare le lagnanze e i brontolii che si sentono un po' ovunque. Eppure, di fronte alla situazione in cui si trovano le lingue e la cultura in Svizzera all'inizio del nuovo millennio vi è di che essere preoccupati. Poco prima di Natale il nostro Parlamento ci ha ricordato come non si dovrebbe procedere nelle cose attinenti alla cultura e cioè senza stile e dignità, senza lungimiranza e distacco. E' stato uno spettacolo mortificante osservare molti politici – soprattutto dell'emisfero destro del Parlamento – lasciarsi andare ad una farsa e scadere presumibilmente al livello dell'evento artistico di Parigi che si voleva stigmatizzare. Troppo facilmente la cultura, e per tale non vogliamo intendere solo l'arte, ma anche le lingue, scade ad oggetto per i tentativi dei politici di darsi un profilo, cosa che sembra essere ancor più facile in tempi di vacche magre. E dire che in fondo lo Stato democratico dovrebbe farsi un dovere di contribuire al sostentamento dei giullari di corte. Ma con tutto ciò è collegato un problema di fondo: il rischio che la cultura perda quell'importanza che ne fa una componente essenziale e irrinunciabile di ogni società democratica. L'erosione di questo ruolo non può che portare ad un graduale impoverimento della società in tutte le sue componenti. Il problema può essere illustrato in modo esemplare anche nell'ambito linguistico proprio dalla fine che sta facendo la lingua italiana nel nostro paese plurilingue. E' noto come l'italiano non sia per nulla minacciato nella Svizzera italiana, lo è però fuori dal suo territorio naturale e lo è quale parte vitale della Svizzera quale paese fondato sulla diversità linguistico-culturale. Come altrimenti interpretare i tre fatti seguenti, succedutisi recentemente a tempi stretti: il Canton Uri rinuncia all'Italiano quale seconda lingua obbligatoria nella scuola dell'obbligo dopo averlo introdotto all'inizio degli anni '90. Il Politecnico di Zurigo rinuncia per ragioni finanziarie alla cattedra di cultura e lingua italiana, cosa annunciata negli scorsi giorni anche dall'università di Neuchâtel. Cosa derivare da questi fatti se non un progressivo venir meno del rispetto e del riconoscimento dovuti ad una cultura che finora si riteneva parte integrante dell'identità nazionale? Di fronte a tutto ciò occorre reagire. Chi crede nella ricchezza delle nostre lingue e delle nostre culture – che si tratti di politico, intellettuale o semplicemente cittadino – non può che manifestare il proprio dissenso in tutte le forme possibili contro questo progressivo immiserimento della cultura. Mala tempora? Forse c'è modo di evitarli. (red.)

Mala tempora sunt? D'un point de vue subjectif, on peut trouver plein de bonnes raisons pour avoir une vision négative, ou au contraire positive, de quelque époque que ce soit. C'est pourquoi il est bien de rester prudent face aux lamentations et récriminations qu'on entend un peu partout. Mais pourtant... Si l'on regarde d'un peu plus près la situation dans laquelle se trouvent les langues et les cultures en Suisse au début de ce nouveau millénaire, il paraît bien difficile d'y percevoir quelque signe encourageant... Et c'est le Parlement lui-même qui nous a le premier rappelé – juste avant Noël – ce que précisément il ne faudrait pas faire en matière de culture, en agissant sans style, sans dignité, sans aucune distance ni vision d'avenir... Spectacle affligeant que de voir ainsi tous ces parlementaires se laisser entraîner, dans le cadre d'un débat budgétaire réputé sérieux, à une telle farce et tomber au moins aussi bas que l'exposition parisienne qu'ils voulaient stigmatiser. Trop souvent, et d'autant plus facilement en période de vache maigre, la culture devient un jouet dans les mains de politiciens en mal de profil! Alors justement que ce devrait être un devoir de l'Etat de soutenir ses bouffons... Ces gesticulations nous renvoient pourtant à un problème de fond: le risque que la culture perde ainsi ce qui en fait précisément une valeur constitutive et indispensable de toute société démocratique.

Le problème peut également être illustré de façon exemplaire dans le domaine linguistique, à travers le sort aujourd'hui réservé à l'italien dans notre pays. Cette langue n'est nullement menacée en Suisse italienne. Mais elle l'est hors de son territoire naturel, dans les autres régions du pays; autrement dit, elle l'est en tant que composante organique de la Suisse, ce pays prétendument fondé sur la diversité linguistique et culturelle! Et elle est fortement menacée. Comment comprendre, sinon, les trois faits suivants, tous survenus récemment: le canton d'Uri qui abandonne l'italien comme première langue enseignée à l'école publique après l'avoir introduit au début des années 90; l'EPF de Zurich, qui renonce à une chaire de langue et culture italiennes pour des raisons financières; et l'Université de Neuchâtel qui, pour des raisons similaires, supprimerait la chaire qu'elle possède actuellement... Comment interpréter ces faits, sinon comme la perte progressive du respect et de la reconnaissance dus à une culture qui – jusqu'à présent – avait toujours pu se considérer comme part intégrante de l'identité nationale?...

Face à toutes ces attaques, que l'on soit politicien, intellectuel ou simple citoyen, il est temps de réagir – du moins si l'on croit encore à la richesse et à la diversité de nos cultures et de nos langues. Il est temps d'exprimer avec force, de toutes les manières possibles, notre refus, et d'empêcher ainsi ce démantèlement progressif et sournois de la substance culturelle de notre pays. Mala tempora? Peut-être est-il encore temps de l'éviter... (réd.)

Mala tempora sunt? D'in pugn da vista subjectiv, pudiss mintgin chattar ina raschun u l'otra per dar in bul negativ a mintga temp. Sch'ins guarda bain pon ins dentant er far il cuntrari. Perquai èsi da far atenziun sche lamentaschuns e sevilims fan il tur. E tuttina, sch'ins vesa la situaziun dals linguatgs e da la cultura en Svizra, datti bain er motivs d'esser preoccupads. Pauc avant Nadal ha noss parlament mussà co ch'ins na duess propi betg proceder en chaussas da cultura, numnadain senza stil e dignitad, senza lunga vesida e distanza. Igl è stà pplitost enibel d'observar co blers politichers – surtut da l'ala dretga dal parlament— èn sa laschads trair en ina farsa e da crudar sin il medem nivel sco quella da l'occurrenza artistica da Paris ch'ins vuleva stigmatisar. Memia lev vegn la cultura, e tar quella na tutga betg be l'art, mabain er ils linguatgs, degradada ad in object che lubescha a tscherts politichers da sa profilar, quai che para da funcziunar en temps maghers anc pli tgunsch che uschiglio. Sch'i va per spargnar, lu para quai d'ir spezialmain lev, daspera stuess in stadi democratic atgnamain sa far in obligaziun da cofinanziar ils buffuns da la curt. Mo cun tut quai è collià in problem fundamental: il ristg che la cultura perdia l'impurtanza che fa dad ella in element essenzial e ed indesistibel da mintga societad democratica. L'erosiun da questa rolla na po manar a nagut auter che a la depauperisaziun da la societad e da sias parts. Il problem po vegnir illustrà era en il sector dals linguatgs a moda exemplara cun la sort dal talian en noss pajais pluriling. Il linguatg talian nun è periclità en il territori da la Svizra taliana, el è dentant periclità ordaifer ses ambient natural, ed ella è periclitada sco componenta da la Svizra sco pajais da la multifariadad linguistic-culturala. Co duess ins uschiglio interpretar ils sequents fatgs ch'èn succedidas il davos temp: il chantun Uri renunzia al talian sco segund linguatg obligatori en la scola populara, suenter l'avair introduci l'entschatta dals onns 90. La Scuola politecnica da Turitg renunzia per motivs finansials a la professura per lingua e cultura taliana, ina mesira ch'è er vegnida annunziata da l'Università da Neuchâtel. Tge pon ins concluder da quests fatgs, auter ch'ina diminuziun progressiva dal respect e da la reconuschientscha visavi ad ina cultura che vegneva fin qua considerata sco part integrala da l'identità naziunala? En vista a tut quai sto vegnir reagì. Tgi che crai en la ritgezza da noss linguatgs e da nossas culturas – sch'ins è uss politicher, intellectual u simpel burgais - na po betg sa betg far auter che manifestar ses dissens en tut las furmas pussaivlas cunter quest peggurament da la cultura. Mala tempora? Forsa dessi vias d'evitar els. (red.)

Tema

Sprachkursor/innen in der Erwachsenenbildung
I docenti di lingue nella formazione degli adulti
Les enseignant-e-s de langues dans la formation des adultes
Ils magisters da linguatg en la furmazium da creschids

Einführung

Sprachen lernen findet nicht nur im Zusammenhang mit der schulischen und beruflichen Grundausbildung statt. Unzählige Leute lernen als Erwachsene eine zweite, dritte, vierte Sprache – weil sie sich aufgrund der Lebensumstände in einer anderssprachigen Umgebung behaupten müssen, weil die Berufstätigkeit mehr als nur die in der Schule erworbenen Sprachkenntnisse verlangt, zum Reisen oder um mit anderssprachigen Familienangehörigen und Bekannten zu kommunizieren.

Im schweizerischen Bildungssystem liegt die Verantwortung für die Weiterbildung weitgehend beim Einzelnen, insbesondere in den nicht strikt auf die Entwicklung der beruflichen Kernkompetenzen ausgerichteten Bereichen. Das hat zur Folge, dass ein Grossteil der Kurse von privaten Trägerschaften angeboten wird. Ein solches offenes System hat den Vorteil, dass das Angebot vor allem durch die Nachfrage gesteuert wird, also in der Regel stark auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingeht, sich sehr dynamisch entwickelt und auch im Bezug auf die Lernmethoden manchmal eine Vorreiterrolle übernimmt. Andererseits bestehen wenige formelle Vorgaben, was die Qualifikationen der Kursleitenden betrifft.

Die vorliegende Ausgabe von *Babylonia* versucht, einige Facetten des vielfältigen Lerngeschehens in der Erwachsenenbildung aufzuzeigen. Im Zentrum stehen die Anforderungen an die in diesem Bereich tätigen Lehrpersonen und die Frage nach Kompetenzprofilen und Ausbildungsstandards. Dabei wurde den Berichten aus der Praxis viel Platz eingeräumt, um die Heterogenität des Feldes und die unterschiedlichen Werdegänge der Sprachkursleitenden zu illustrieren.

Der thematische Teil des Hefts wurde von einer Gruppe von erfahrenen Ausbilder/innen von Sprachkursleitenden gestaltet. An dieser Stelle unseren herzlichen Dank an Marianne Egger, Danielle Rappan, Sabine Schüpbach und Guido Spielhofer.

Margrit Hagenow-Caprez

Introduction

Apprendre les langues n'est pas une activité confinée à la formation de base scolaire et professionnelle.

Bien des gens apprennent une deuxième, troisième ou quatrième langue à l'âge adulte – parce que les circonstances de la vie les contraignent à s'affirmer dans un milieu parlant une autre langue, ou parce que les exigences professionnelles en langues vont bien au-delà des connaissances scolaires, mais également pour voyager ou pour communiquer et s'entendre avec des membres de la famille et des connaissances.

Dans le système suisse de formation, la responsabilité d'une formation continue dépend largement de l'individu, en particulier dans les domaines qui ne concernent pas directement le développement des compétences professionnelles. Il s'ensuit qu'une grande partie des cours sont offerts par des services privés. Un système aussi ouvert a l'avantage que l'offre de cours est basée avant tout sur la demande, normalement en réponse directe aux besoins des participants, qu'il se développe de manière très dynamique et se démarque parfois par son caractère pionnier dans les méthodes d'enseignement. Cependant, un tel système offre peu de garanties formelles en ce qui concerne les qualifications des enseignants et la qualité de l'enseignement.

*Ce numéro de *Babylonia* tente de présenter quelques facettes des multiples possibilités d'apprentissage offertes par la formation des adultes. Au centre on trouve les exigences formulées à l'égard des enseignants impliqués ainsi que la question des standards de formation et des profils de compétences. Autour, une large place est faite aux exemples venant de la pratique, afin d'illustrer la diversité des approches didactiques et la grande hétérogénéité qui règne encore dans la formation professionnelle des chargés de cours.*

La partie thématique du dossier a été élaborée par un groupe de formateurs et formatrices expérimenté-e-s dans le domaine des cours de langue. Nous tenons donc à remercier chaleureusement Marianne Egger, Danielle Rappan, Sabine Schupbach et Guido Spielhofer.

Margrit Hagenow-Caprez

Mike Makosch
Zürich

Poor relation or cutting edge?

Language teaching in adult education in Switzerland

In mancher Hinsicht ist der Erwachsenenbildungssektor im Fremdsprachenbereich fortschrittlich. Die unterschiedlichen Bedürfnisse und die Freiwilligkeit, mit der Erwachsene Sprachen lernen, zwingen die Anbieter dazu, die Lernenden ins Zentrum zu stellen und ihre Ziele transparent und überprüfbar zu gestalten. Lehrpersonen müssen offen und flexibel auf die Bedürfnisse eingehen können. Der Weg zum Kunden ist kurz, der Wettbewerb intensiv, und finanzielle Kriterien spielen bei der Qualitätskontrolle eine grössere Rolle als im öffentlichen Schulsektor. Oft sind die Praktiker des Sprachunterrichts nahe bei der Arbeitswelt. Die ErwachsenenbildnerInnen streben danach, sich beruflich zu entwickeln und weiter zu qualifizieren. In Zukunft sind klarere Laufbahnstrukturen für Sprachlehrpersonen in der Erwachsenenbildung absehbar. Es ist nicht anzunehmen, dass solcherart qualifizierte Lehrpersonen durch angeblich revolutionäre computerbasierte Lernkanäle abgelöst werden. Sprachenlehrpersonen im Erwachsenenbildungsbereich sind also nicht die armen Verwandten, sondern die Avantgarde des Berufsstandes. (Red.)

Beauty is in the eye of the beholder, and so is the value and professional status of language teaching in adult education in Switzerland. Views on the contribution made to the field by those engaged in language teaching to adults diverge greatly according to the perspective taken. Much received opinion gravitates towards considering language teaching in adult education as the poor relation, the unqualified, unregulated and unimportant end of the language teaching profession where private institutions dominate an opaque market. On the other hand, an increasing number of practitioners in all fields of education appreciate the innovative, international and informed professionalism to be found

in this flexible out-of-school sector of education.

Characteristics of language teaching in adult education

In this short overview of language teaching in adult education I shall be assuming that we are talking about adult education as that sector of education which addresses all those beyond school leaving age who are not engaged in tertiary or higher education. This sector of education is characterised by the following key factors which all have a direct influence on curriculum design, modes of delivery and teacher behaviour:

Characteristic	Consequence
<ul style="list-style-type: none">• Language learners in adult education commence their courses with a very broad variety of backgrounds, motivations and objectives. They may enter adult education, for example, directly following a period of formal education or after a long break.	<ul style="list-style-type: none">• Curricula in adult education tend to be learner centred, open to and often steered by learners' diverse learning experience and expectations.
<ul style="list-style-type: none">• In response to diversity, language courses in adult education are aimed at all levels, at a variety of learner types and offer learners a number of possible objectives.	<ul style="list-style-type: none">• The scope and range of course types in adult education are enormous. Teachers are required to be extremely flexible and focused on their learners' needs and objectives.
<ul style="list-style-type: none">• Adult education interfaces with all other sectors of education.	<ul style="list-style-type: none">• Practitioners in adult education take account of and have to find ways of communicating with all other sectors of education.
<ul style="list-style-type: none">• Learners participate voluntarily in adult education. As a rule, learners consciously choose between a number of possibilities before settling for one particular course to follow.	<ul style="list-style-type: none">• The aims and methods of language courses in adult education have to be formulated in an understandable and transparent way.

<ul style="list-style-type: none"> • The majority of learners in this sector pay for their language courses themselves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepts such as “learning contracts” and “learning success” have an immediate and monetary relevance in adult education.
<ul style="list-style-type: none"> • A further important number of participants are paid to attend courses by their employers. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aims, contents and methods of language courses in adult education are often openly discussed and negotiated with clients.
<ul style="list-style-type: none"> • Language courses and teachers in this sector are generally free of state regulations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quality control and assurance are usually self-regulatory. Language teachers in adult education often self-direct their own development.

Success and its possible roots

Participation in adult education in Switzerland (in which language learning takes the lion’s share) is amongst the highest worldwide. Recent statistics estimate that over one in fifteen adults have attended a language course over the last year. This success might be explained by a number of hypotheses: the perceived economic value of language competence (language learning as an investment with a high return), the culture of multilingualism in Switzerland (competence in more than one language as part of a “Swiss identity”), the “failure” of language teaching in other educational sectors (the relative decline of English in adult education in the face of increased successful English teaching in other sectors might illustrate the reverse effect of this hypothesis) and finally, one hypothesis which appears clearly self-explanatory is the steady increase in immigration over the past years (and hence, for example, the boom in the learning of German in the German-speaking part of Switzerland). A number of other factors explain the dynamism and innovation which characterise this field. Language teaching in adult education in Switzerland is exposed to powerful market forces. Competition in the field is intense: programmes, prices and promotion play central roles. Quality of service plays an equally important role. Meas-

ures of quality, and benchmarks are established and transparent: each school can be measured by its success in providing satisfying and successful learning experiences (reputation) and by its achievement of results in public examinations (success rate). Evaluation of learning success is often carried out not by the teacher who evaluates what he or she has taught but by a series of international examination bodies using objective measures of language competence. A further factor providing impulses to practitioners in adult education is the proximity to and collaboration with the world of work. This constant communication with other sectors of the economy results in adult educationalists concentrating on and searching for effective and efficient formulae for identifying and achieving precise language learning goals.

Finally, I would like to underline the increasing and noticeable professionalism amongst teachers in the field of languages in adult education. Administrators, testers, teacher-trainers, school managers, directors of studies and materials authors are all recognised professionals involved in organising and delivering the curriculum. But what about the teachers working in the adult sector? Are they still the unqualified, inexperienced amateurs they are often made out to be? The last decade has witnessed an in-

creased professionalism in organising and delivering language teaching programmes in adult education. In no way lagging behind this improvement has been a marked growth in the number of teacher development projects, courses and initiatives. Many of these developments have centred on newly proposed qualification structures for teachers in adult education such as EUROLTA, SVEB I or any of the other internationally recognised language teacher qualifications. On the other hand, the development and implementation of the Common European Framework (CEF) and the European Language Portfolio (ELP) have provided the basis for a new wave of teacher development. In view of the almost immediate implementation of these innovations in the field of adult education, teacher development projects have put language teachers in this sector at the very vanguard of language teaching, working with concepts and instruments which others are just discovering.

What the future holds

The future concerns and directions of practitioners in language teaching in adult education will be dictated by those demanding its services. However, a number of trends are already discernible, as witnessed by other papers in this journal.

- Increasing professionalism calls for clearer career structures and concomitant qualifications. The coming years will not see an increase in the regulation of teachers’ qualifications but rather a deeper understanding of levels of language teaching competence and speciality. This clearer understanding will be reflected in the continued professional development of language teachers in adult education.
- The intensive implementation of concepts in the CEF and the ELP and the development of appropriate

tools (E.g. self assessment grids, language learning materials, tests, etc.) will continue to provide adult education with the means to deliver tailor-made responses to the changing needs of individuals and groups.

- The broadening of our understanding of language learning to explicitly embrace the development of cultural competence, will augment the range and scope of what we can offer our learners.
- Noisy claims that information and

communication technologies (ICT) are a major influence on language teaching and catalyst for change in adult education will not be silenced. However, many of the promises of revolutionary approaches in which learners will learn alone through ICT channels and without a teacher will be replaced by a more sober realisation that teachers can profit from the use of ICT in their preparation and in their design of tasks for their learners. Language teach-

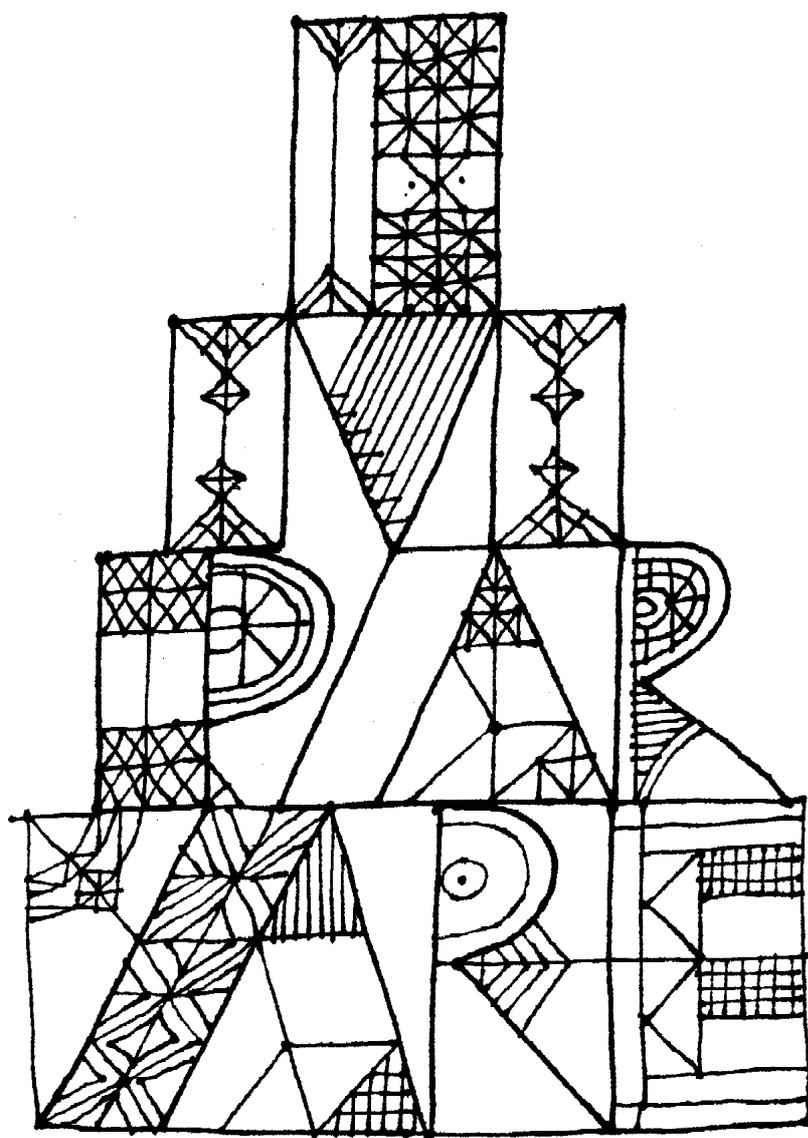
ers are already using the possibilities of the internet as a resource base and a means of communication with their learners. This use of the new technologies will become more sophisticated but will not lead to a greater dependency on ICT as a lead carrier for language learning.

Poor relation?

Developments in language teaching in adult education cannot be overlooked. They may not be as systematic and planned on such a large scale as in other educational sectors. They do however highlight the professionalism of this sector and especially its teachers. Those not involved in adult education would do well to take a closer look, and this number of *Babylonia* will offer just such an opportunity. Far from being the poor relation, language teaching in adult education is truly at the cutting edge of the profession.

Mike Makosch

is Head of Languages at the Coordination Office of the Club Schools in Zurich. After teaching English in Portugal, Mexico, England and Switzerland he took his MA in Applied Linguistics at the University of Lancaster. He has been involved in a number of national and international projects including the development of the Common European Framework and EUROLTA. In his present position he is involved in curriculum design, materials development and quality assurance in adult education.



Imparare ad apprendere

Danielle Rappan
La Chaux-de-Fonds

Journal d'une formation

The Migros Club Schools offer teacher training seminars to would-be language teachers. Who are they? What are their expectations? Their chances of succeeding? Some of them count on their love for languages - mother tongue or a language learnt abroad - to open doors. In the intensive introduction course, the first step is informing the candidates about their real chances of getting a job. If they decide to register they have a chance to develop their competencies and learn a few skills. And after an exhausting fortnight they know what they are expected to know, to do and how they should behave. Will they still be tempted by the profession?

Il y a beaucoup de raisons pour avoir envie de devenir un-e enseignant-e de langue. Nombreux sont les adultes, souvent au bénéfice d'une autre formation, qui sont tentés par l'aventure et souhaitent acquérir les ficelles du métier. Ce journal tenu par la formatrice raconte le chemin parcouru par un de ces groupes.

21 avril

A m'offre ses services. Aimerais bien enseigner l'italien car elle a grandi dans cette langue. Se trouve actuellement au chômage malgré un CFC d'employée de commerce. Une formation pédagogique? Non, elle n'en a pas, mais elle a beaucoup d'idées et d'enthousiasme et une grande envie de transmettre. Ah? il existe une formation pour *apprendre* à enseigner? Dans le fond, pourquoi pas? Elle va réfléchir et rappeler.

28 avril

B se demande si c'est une formation pour elle? En effet, ses parents lui ont raconté qu'une de leurs voisines, "... une jeune qui n'a pas fait grand-chose de sa vie et actuellement sans emploi", va suivre cette formation, de surcroît payée par le chômage. Alors ne va-t-elle pas, elle B, perdre son temps puisqu'elle recherche une formation de *qualité*? Non, elle ne connaît pas personnellement cette jeune, ni son parcours d'ailleurs. Non, dans le fond, ce n'est ni ses affaires, ni les miennes de savoir qui paie la formation. Mais c'est vrai, il n'y a pas de prérequis, donc aucun critère de sélection. Par contre, qu'elle soit rassurée, les futurs participants ont tous un dossier à remplir et un entretien dans lequel sont évaluées leur motivation et leur chance de trouver un débouché

après la formation. B est soulagée (un peu).

30 avril

A renonce. Une école de Bienne l'a engagée telle quelle, elle est heureuse. Elle va débiter déjà la semaine prochaine avec une première classe.

4 mai

C enseigne le hip-hop dans un fitness, mais aurait vraiment envie de transmettre ses connaissances d'anglais. Le cours d'introduction? Un peu *basic*, non? Après tout, elle a déjà eu des élèves il y a... voyons... une bonne dizaine d'années. Trois adultes, un couple et une autre personne. A Vevey où elle habitait. Et depuis rien d'autre. Mais elle a suivi un cours dans une classe de Proficiency. Bon c'était deux niveaux trop élevés et elle a fini avec un First en poche, mais elle a tout de même suivi le cursus du Proficiency "qui est un examen qui permet d'enseigner l'anglais". Au niveau des connaissances de la langue, c'est une sorte de norme, c'est vrai, mais pas un *certificat d'enseignement*. Bizarre, elle va se renseigner. D'autant plus qu'en 96, elle a fait un séjour en immersion, deux mois à Montréal. Et son père est professeur à l'université, donc enseigner, elle l'a dans le sang. Non, je n'ai pas besoin d'une enseignante d'anglais quasi bilingue... Elle va réfléchir à tout ça et part donner son cours de hip-hop.

5 mai

D est bien hésitant. Il cherche ses mots, il voudrait être bien sûr que la formation proposée va répondre exactement à ses besoins. D'origine allemande, il a passablement voyagé à

cause de sa formation de restaurateur d'art. Lorsqu'il travaillait au Tessin, il enseignait la peinture en parallèle. Il a aimé l'enseignement. Puis a atterri en Romandie pour restaurer le plafond d'un théâtre et a fondé une famille. La pénurie d'enseignants d'allemand lui a mis la puce à l'oreille: et s'il mettait en lien sa langue maternelle et son expérience d'enseignant d'art? Mais il lui manque des techniques, des *combines*, un échange avec des collègues. Il le sait car, à sa première postulation, il a été engagé et depuis un mois, il navigue à vue. Précis pour ne pas dire perfectionniste, il ne comprend pas toujours le sens de son support de cours et ça le dérange. A-t-il réfléchi à la motivation des ses participants? non, pas vraiment. Puisqu'ils sont *faux-débutants*, prend-il des libertés avec son support pour *vrais* débutants? non, il suit le cours à la lettre. Quels sont les objectifs du cours? avancer le plus possible en 8 semaines de cours intensif. Demande-t-il parfois à ses participants si le cours leur convient, s'ils apprennent? non, il n'ose pas tellement, mais les participants viennent régulièrement et ne se plaignent pas. Est-ce que le cours l'aiderait à répondre à toutes ces questions? Il va s'agir de digérer ces informations et reprendre contact.

7 juin

Rencontre avec B. Elle me parle de son parcours d'émigrée francophone à Zürich à vouloir mettre en valeur la langue française auprès de sa famille d'abord, puis de leurs amis. Elle a ensuite étendu son territoire puisqu'elle a encadré les collaborateurs de son mari, gestionnaire de fortune, dans leur apprentissage du français, avec bonheur: certains d'entre eux se sont exilés en Romandie ou en France. Forte de cette expérience, elle aimerait maintenant comprendre pourquoi sa démarche a été si positive et de quelle manière elle pourrait varier ses méthodes et apprendre des "combi-

nes". Elle ne comprend pas bien pourquoi nous devons aborder les besoins et les motivations des apprenants. Pour elle, c'est très clair, les apprenants sont soit de jeunes étudiants ou des banquiers à peine plus âgés. Leurs besoins et leurs motivations sont à la fois clairs et bien définis et, si elle a enseigné à plusieurs personnes en même temps, les groupes étaient toujours homogènes. Très étonnée aussi de découvrir que le vocabulaire s'enseigne. Mais enthousiasmée...

8 juin

E aime le français et se dit qu'elle pourrait peut-être l'enseigner. Quels sont les débouchés après la formation dans sa région? Est-ce que ce serait en soirée ou en journée? Est-ce que le papier a une valeur? Va-t-elle être engagée d'office?

F a aussi vu une annonce. Elle m'envoie un courrier électronique me priant de la contacter – urgent! Téléphone – sans réponse. E-mail – sans réponse également.

14 juin

Séance d'information. Parmi les dix personnes autour de la table, je repère immédiatement E – elle a déjà des questions aux lèvres avant même d'avoir pris place, D le restaurateur d'art, et G parce que c'est le seul autre homme et qu'il m'a déjà appelée. Après ma présentation, jeu des questions-réponses, E se jette à l'eau. G enchaîne, E continue... Entraînées par ce duo, les autres personnes osent se lancer, une question en amenant une autre: le niveau, les pré-requis, les horaires, le délai d'inscription, la grandeur du groupe, l'âge moyen des participants, les débouchés professionnels, les possibilités de paiements fractionnés, la suite de la formation. Ils repartent avec des réponses et ma documentation.

15 juin

G m'envoie un message. Il est intéressé, souhaite s'inscrire mais provisoirement, il attend une réponse de son conseiller ORP.

16 juin

H est bien embêtée. La formation l'intéresse; elle pense que, vu sa situation d'enseignante "improvisée", elle pourrait bénéficier grandement de cet apprentissage. Cependant, elle hésite car les personnes présentes à la séance lui ont donné l'impression qu'elle n'était pas à la hauteur, après tout, elle n'était *que* secrétaire. "Quelqu'un vous a pourtant fait confiance puisque vous enseignez déjà." C'est vrai, on apprécie son côté pragmatique bien utile avec des femmes qui apprennent le français pour se débrouiller dans la vie de tous les jours. J'insiste sur le fait que la formation est justement orientée vers la pratique. Elle va encore réfléchir.

I est secrétaire trilingue en recherche d'emploi ("mais à 50 ans, je perds espoir de retrouver un emploi"), de langue maternelle allemande, elle a envie d'aider à promouvoir sa langue mal mise en valeur en Romandie. Elle a guidé ses propres enfants et leurs amis à aimer l'allemand et a entendu que les enseignants de cette langue se faisaient rares dans la région.

Depuis que sa sœur a commencé la Haute Ecole Pédagogique, J se dit que son choix professionnel n'était pas le bon. Elle s'ennuie dans son bureau et se verrait bien enseigner l'italien, sa langue maternelle. Elle envie sa cadette quand elle se plonge dans des préparations de leçons, pour des enfants d'accord, mais tout de même, "ça a l'air tellement varié et créatif". Comment voit-elle son avenir professionnel, quelles sont ses attentes? Enseigner l'italien à des adultes ne va l'occuper à 100%, pas dans notre région. Elle n'y avait pas pensé, mais peut-être pourrait-elle combiner le secrétariat et l'enseignement en travaillant pour une école?

18 juin

K enseigne le français depuis quelques semaines à Bienne et son école lui a annoncé qu'elle devait obtenir au plus vite un papier reconnu pour la certification EduQua. Elle a passé son bac, option langues. Elle s'est essayée à l'université, en lettres, mais ce n'était pas pour elle. Les années passées à faire répéter les devoirs d'allemand et d'anglais et un récent séjour en Espagne lui ont donné envie d'enseigner. Par chance, sa mère qui enseigne l'allemand dans une école a pu glisser son nom lorsque la directrice a eu besoin de toute urgence d'une enseignante de français.

L ne va pas se déplacer de Zoug pour un entretien. Mais pour la formation, oui. Biennoise francophone, elle a suivi son époux alémanique et se rend compte qu'elle ne trouvera pas d'emploi comme secrétaire. Se dit que ses compétences seraient mieux mises en valeur si elle pouvait enseigner le français à des commerciaux suisses alémaniques. Mais pour ça, il lui faut un papier.

21 juin

F vient de terminer son déménagement. A 25 ans, elle a déjà une foule d'expériences à son actif. Après son bac langues vivantes, elle est partie au Tessin, chez Dimitri pour suivre l'école de cirque. Mais son Jura natal est loin et les débouchés rares pour un clown. Quatre ans plus tard, un gros bourg de son canton lui offre d'enseigner l'italien à des adolescents. Elle souhaite une formation au plus vite. M a abordé l'informatique à New York, par hasard, et en est revenue avec un beau papier. Malheureusement un peu tard, il y a maintenant pléthore d'informaticiens sur le marché. L'anglais vient de lui ouvrir une porte pour un emploi "alimentaire" d'acheteuse. Et si elle l'enseignait? N souhaiterait s'inscrire pour autant qu'on lui garantisse un emploi d'enseignante d'espagnol. Pas de promesse

à ce stade. Elle était venue apprendre le français depuis Buenos Aires il y a 12 ans. Juste un été et elle est restée pour y fonder une famille. Transmettre sa langue et sa culture lui permettrait de garder un lien avec son Argentine natale qui est si loin.

22 juin

Quel étrange parcours que celui de P! En Suisse depuis 3 ans, elle vient de St Pétersbourg où elle a laissé toute sa famille pour atterrir dans un petit village des montagnes neuchâteloises. Elle voudrait bien enseigner le russe, convaincue qu'elle trouvera des gens curieux de développer leur culture.

16 juillet

La classe est formée. Se sont décidés: le restaurateur d'art, l'artiste de cirque, l'enseignante qui a peur de ne pas être à la hauteur, la secrétaire trilingue sans emploi, l'employée de commerce italienne et celle de Zoug, l'enseignante de français de Bienne, l'acheteuse informaticienne, la mère de famille argentine et l'archiviste russe. Tous entre 25 et 55 ans, tous motivés, tous inquiets.

16 août

Partir de leurs motivations et leurs besoins à suivre le cours pour réfléchir à ceux de leurs (futurs) apprenants. Pyramide de Maslow. Sous *besoins physiques, eau, logis*, une seule mention: première profession instable, besoin d'un à-côté financier. Rien sous *sécurité*. Par contre on peut lire sous:

- *acceptation sociale*: faire un travail reconnu par des personnes qui ont envie d'apprendre, se sentir utile, valorisation sociale d'un métier mieux perçu et compris que ma première profession, envie de partager et de faire vivre ma langue, rencontrer des gens de différentes provenances,

- *estime de soi*: m'occuper de ma famille ne me suffit pas, faire le pas, prendre des initiatives, avoir des projets, atteindre un but,
- *réalisation de soi*: possibilité de travailler de manière indépendante, transmission de connaissances, apprendre quelque chose de nouveau, défi, me permet de me surpasser, envie de faire pour la première fois quelque chose qui me plaît.

17 août

Feedback de la 1^e session, consigne: en 5 minutes faire une synthèse à deux des points les plus marquants. Travail préparé par deux personnes qui se connaissent peu. Subjectif, mais intéressant pour la formatrice. Exercice périlleux, travail détaillé, pas de visuel, temps dépassé largement. Mais déjà solidarité dans le groupe: coalition des stagiaires contre une formatrice bien sévère! Ce qui les a marqués? "Mettre en place le groupe (faire connaissance, règles de vie...) bien avant d'attaquer la matière". Formatrice heureuse.

18 août

Evaluation de la session: courbe d'énergie. Ils sont arrivés fatigués et sont repartis plein d'énergie avec regret de devoir arrêter pour la journée. Sauf F et H qui enseignent déjà et, contrairement aux autres, font constamment le transfert entre ce qui se fait en formation et les groupes concrets qu'ils ont déjà. Il leur faudrait plus de temps pour digérer la matière. Nous mettrons donc en place dès demain une période réservée à la réflexion individuelle sous forme d'un livre de bord tenu en classe plutôt qu'à la maison. K, qui enseigne également, ne ressent pas cette difficulté.

19 août

Les premiers ont commencé leurs observations de classes. Pendant la

durée de la formation, ils ont la possibilité d'observer des enseignants confirmés. Les règles sont assez strictes, pas plus d'une personne par classe, discrétion lors de la visite et enseignants avertis par l'école. Ils se sentent bien accueillis et peuvent vérifier certains points vus dans le cours. Ceux qui ne se sont pas inscrits le font, tentés par l'expérience et tant pis si les classes observées se terminent à 22 heures!

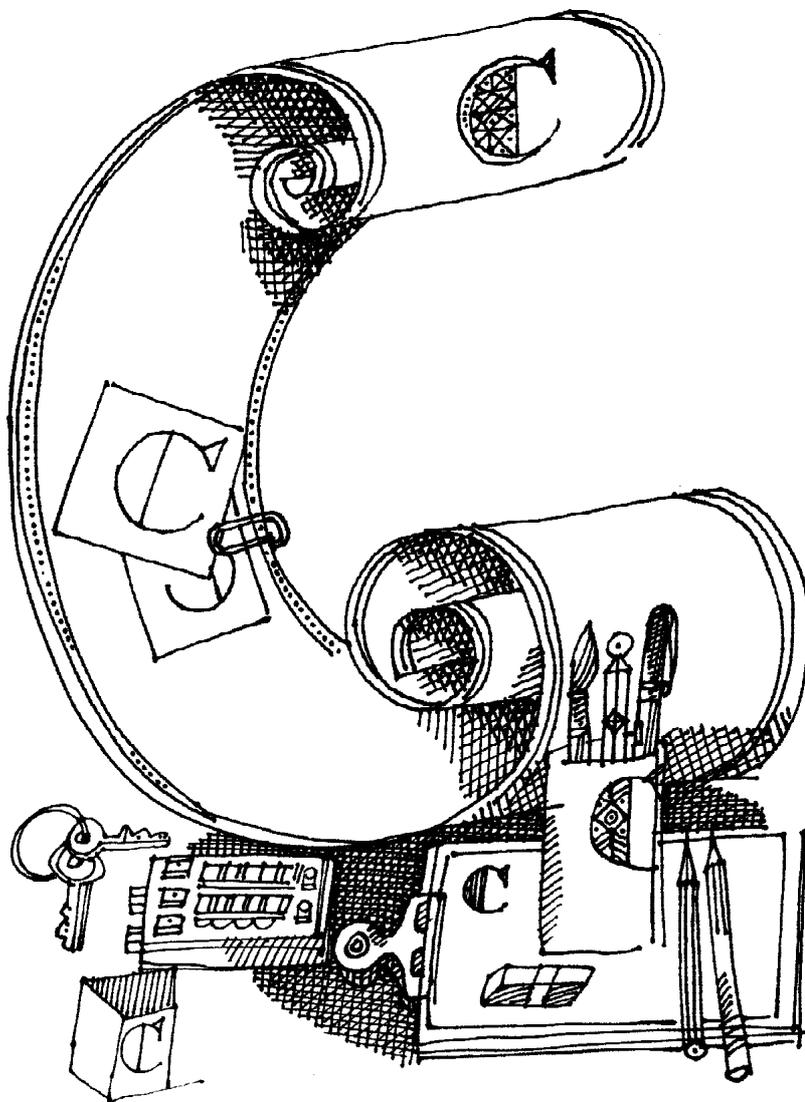
Plan remanié. Nous partons de la pratique pour en tirer des conclusions. Méthode appréciée.

20 août

Les consignes pour les mini-leçons (15 minutes d'enseignement en fin de formation qui leur donnent l'occasion de mettre en pratique ce qui est vu en cours) sont présentées. Le moment d'aborder la planification et la gestion de classe. Les stagiaires "expérimentés" se sentent plus à l'aise que les autres, naturellement. En fin de session: questions-réponses. Il y en a tellement que je leur propose de les noter sur des post-it et de les regrouper. En vrac, leurs inquiétudes:

- Comment réussir à faire quelque chose en si peu de temps?
- Qu'entend-on par début de leçon, milieu de leçon et fin de leçon? N'est-ce pas égal?
- Comment savoir si le sujet choisi est intéressant?
- Comment savoir qu'une leçon est réussie?
- Comment cibler ma leçon?
- Une leçon se donne-t-elle dans la langue cible?
- Comment connaître le niveau des participants s'ils ne sont pas débutants?

Juste avant de partir pour un week-end bien mérité, M a murmuré: "J'aurais bien aimé que ma prof d'allemand se pose toutes ces questions". Ils sont sur une bonne voie.



Creazione di un corso

23 août

Avons travaillé la grammaire en approche communicative sur la base de supports de cours. Heureusement qu'Internet existe pour le Russe. J'y ai passé du temps à chercher, mais quelle mine d'or! Les participants trouvent progressivement des réponses à leurs questions. Ils s'entraident, évaluent leurs interventions mutuelles avec franchise et pertinence. D est toujours un peu dépassé par toute la matière. Il aimerait qu'on parle *grammaire*, mais pas ... *en approche com-*

municative, ce qui lui complique le travail.

H, par contre, prend son envol. Ses craintes initiales de ne pas être à la hauteur ont disparu. Par ses interventions pertinentes, elle a même pris un rôle central dans le groupe avec K et F, les *créatives* de la bande.

24 août

Jour mini-leçons moins 1 pour la moitié du groupe et moins 2 pour les autres. Le programme du jour ne com-

prend que des points *rassurants*: l'utilisation des "machines", tableaux, rétroprojecteur, reproduction audio et photocopieuse. Ils y ont déjà tous touché, soit lors de présentations dans cette formation, soit dans d'autres contextes. Et l'expression écrite, pas utilisée dans leurs mini-leçons, dont les exemples choisis sont amusants et ludiques. Ils sont confiants pour demain.

25 août

N ouvre les feux: une leçon d'espagnol honnête donnée par une enseignante impressionnée et un peu rigide, alors que nous l'avions connue enjouée et volubile. Elle avoue s'être sentie partagée entre *son* espagnol naturel d'Argentine et celui du support choisi qui venait tout droit de Salamanca.

F, de par sa formation d'artiste de cirque, utilise tout l'espace réservé pour enseigner de manière tellement interactive quelques phrases d'italien. Elle s'est dite moins naturelle que d'ordinaire avec ses ados jurassiens, mais déjà telle quelle, nous avons aimé!

A cause de son stress, M a quelque peu perdu ses facultés en anglais. C'est pendant sa mini-leçon qu'elle a réalisé qu'elle pouvait suivre une formation à New York sans problème et négocier allégrement avec des fournisseurs, mais que de là à enseigner la langue, il y avait une étape qu'elle hésite maintenant à franchir.

Lorsque D commence sa mini-leçon, on oublie immédiatement toutes ses hésitations et ses questionnements de la formation. A l'aise, il utilise l'espace, les outils et les participants, et démontre facilement qu'il aime ce qu'il fait.

K a, elle aussi, de l'aisance avec ses participants. Elle a choisi un sujet ingrat, une règle d'orthographe en français, et sait utiliser le jeu pour la faire acquérir en si peu de temps.

26 août

J est nerveuse. Elle a passé une bonne partie de son week-end à préparer une carte de l'Italie puisque son objectif est de faire mémoriser dix régions de son pays. Au moyen de caches et de photos, elle l'atteint facilement et ses participants sont enthousiastes et impressionnés par son travail.

P aussi a utilisé toute sa créativité pour construire un tableau coloré dont le but est de faire reconnaître et mémoriser 6 mots en russe. De nouveau, les participants sont enchantés par la qualité et l'efficacité du support visuel.

H rebranche le groupe sur le français argotique et populaire avec une chanson comme impulsion. Elle aussi sait aller chercher les connaissances de ses participants. Les compétences sociales qu'elle trouvait négligeables avant la formation sont un immense atout dans son enseignement.

Dommage pour I. Elle avait préparé du matériel pour rassurer ses participants que l'allemand n'était pas si difficile. Pourtant, elle avait omis de fixer un objectif clair et, de ce fait, sa leçon n'avait pas un cadre bien délimité et ses participants sont ressortis de sa leçon confortés dans leur sentiment que l'allemand *est* une langue difficile, malgré la gentillesse de l'enseignante.

Enfin, L a su passionner son groupe en le rendant attentif aux codes utilisés dans les certificats de travail. En plein dans le mille, bon niveau, sujet passionnant pour le bon public cible, traité de manière très interactive.

27 août

Dernière leçon. Partage de sentiments. Le groupe est épuisé. F ne supporte plus ses lentilles de contact, D ne dort plus la nuit tellement il pense à son prochain groupe qui débute lundi. M, I et N se demandent si elles ont vraiment envie d'enseigner ou si ce nouveau métier n'est pas plus complexe qu'elles ne l'imaginaient au départ. A

l'opposé, P et L ont vraiment envie de se lancer, mais parviendront-elles à réunir des apprenants pour former un groupe?

Et si je devais me prononcer sur leurs chances de devenir de bons enseignants, je miserais volontiers sur certains d'entre eux et moins sur d'autres. En effet, le but d'une telle formation est naturellement d'offrir des outils et des pistes. Mais, surtout, c'est de permettre aux participants de reconnaître leurs compétences, celles qu'ils ont déjà en eux, telles que leur intérêt pour les apprenants, leur capacité d'écoute et de motiver, leur aisance à s'exprimer en public. Si l'on ajoute une certaine créativité, une bonne dose de curiosité pour la langue enseignée, langue maternelle ou langue apprise, des objectifs clairs et un "flair" pour évaluer la quantité et la variété de matière enseignée, nous avons une bonne définition de l'enseignant "instinctif". Ensuite, il s'agit de leur faire acquérir des méthodes et de la réflexion, et, surtout, de leur permettre de développer une analyse constante de leurs forces et de leurs faiblesses pour qu'ils puissent s'appuyer sur leurs forces et améliorer leurs points plus faibles, quelles que soient leurs expériences ou les années de pratique. Et de répondre à leurs demandes en matière de formation continue...

Danielle Rappan

est formatrice de formateurs à Neuchâtel, Fribourg, Lausanne et La Chaux-de-Fonds. C'est dans le cadre de la Formation d'enseignant-e-s de langues de l'Ecole-club Migros qu'elle a rédigé ce journal.

Guido Spielhofer
Zürich

L'Ecole-club Migros offre des cours qui donnent aux participants les qualifications nécessaires pour enseigner des langues étrangères. Cet article présente les résultats d'une enquête menée auprès des personnes qui ont suivi le cours d'introduction de cette formation. Différentes questions ont été posées aux candidats, par exemple: pourquoi ils avaient suivi le cours, s'ils avaient des propositions pour changer la structure du cours, s'ils travaillaient en tant qu'enseignant(e)s actuellement et quelles étaient, de leur point de vue, les qualifications personnelles nécessaires d'un(e) enseignant(e) pour donner des cours de langue de bonne qualité. Globalement, les résultats de l'enquête montrent que les participants sont satisfaits du cours d'introduction, mais aussi que les enseignant(e)s sont très exigeants envers eux-mêmes. (réd.)

Was wurde aus den Kursteilnehmer/-innen?

Der von den Klubschulen Migros angebotene Einführungskurs für Sprachkursleitende ist ein erster Schritt in die Tätigkeit als Sprachkursleiter/in in der Erwachsenenbildung. Er soll in 40 Lektionen jemanden befähigen, mit einem modernen Sprachlehrmittel Lektionen zu planen, methodisch vielfältig zu unterrichten und Lerngruppen sach- und erwachsenengerecht zu leiten. Vorausgesetzt sind eine hohe Sprachkompetenz in der Zielsprache, die Vertrautheit mit deren kulturellen und sozialen Aspekten, ein angemessenes linguistisches Sprachwissen und das B2-Niveau in der Kurssprache. Innerhalb des Ausbildungsgangs zum SVEB-Zertifikat, welches in eduQua-zertifizierten Schulen bald zum geforderten minimalen Ausbildungsstandard gehört, stellt der Einführungskurs das erste von zwei Modulen dar. Da es keine institutionalisierten Nachfolgetreffen mit den Klassen gibt, weiss man in der Regel nichts über das weitere Schicksal der Teilnehmenden. So herrscht denn in aktuellen Einführungskursklassen oft Ratlosigkeit, wenn die Frage gestellt wird, ob der Kurs überhaupt zum angestrebten beruflichen Ziel führt. Deshalb die Umfrage, wovon ich im Folgenden einige Resultate vorstellen möchte¹.

Was hat Sie dazu motiviert, diesen Kurs zu besuchen, welche Ziele haben Sie sich im Vorfeld dieser Ausbildung gesetzt?

Die meisten der Antwortenden gaben direkte berufliche Ziele an. Sie waren oft sprachlich schon gut ausgebildet (Universität, Fachhochschule) und suchten nun eine Arbeit im Sektor Erwachsenenbildung. „Ich habe dank dem Kurs sofort bei einer Sprachenschule mit dem Unterrichten begon-

nen“. „Die Schulleitung hat mir diesen Kurs auch wärmstens empfohlen“, schreibt jemand. Da fragt sich natürlich, ob diese sehr warme Empfehlung nicht vielmehr eine Anordnung war. Drei der Antworten weisen denn auch deutlich darauf hin, dass der Kurs gelegentlich sekundär motiviert angegangen wird. Sieben Personen waren schon beruflich als Unterrichtende tätig, aber nicht unbedingt als Sprachkursleitende im Erwachsenenbereich, sondern privat oder im Bereich von Kindern und Jugendlichen. „Der Wunsch Sprachen zu unterrichten“, „die Suche nach einer neuen beruflichen Tätigkeit“ oder „als Absolventin einer Sprachausbildung wollte ich mal sehen und ausprobieren, wie es wäre Sprachen zu unterrichten“ sind hier aber eigentlich die typischen Rückäusserungen. Sie deuten daraufhin, dass die meisten Personen, die den Einführungskurs besuchen, diesen als Schritt in eine Zweitausbildung auffassen. Die Teilnehmenden hatten also schon eine andere (Berufs-) Ausbildung, wollten auf einem zweiten, beruflich und kulturell interessanteren „Standbein“ stehen oder sahen sich als Wiedereinsteigerinnen in ein ihrer Erstausbildung verwandtes Berufsfeld.

Waren Sie mit der Ausbildung zufrieden?

24 der 27 Antwortenden brachten auf diese Frage ein Ja an. Die Ausbildung gebe ein gute Grundlage, sei umfassend, durchdacht, praxisnah und hilfreich. Sieben Personen waren sogar explizit sehr zufrieden. Gewünscht wird von einigen ein vertiefteres Eingehen auf die Lehrmittel, auf den Unterschied von Fremdsprache und Zweitsprache, auf die Berufschancen

sowie eine reale Erfahrung vor einer echten Klasse zu stehen. Nur drei Antworten waren bedingt negativ. Eine Teilnehmerin bemängelte, dass die Kursunterlagen zu disparat waren. Sie hätte sich ein Lehrbuch gewünscht, um mehr Halt zu bekommen. Eine andere schrieb, sie hätte sich mehr didaktische Ratschläge erhofft. Ein klares Nein kam nur von einer Person. Ihr sei der Kurs eindeutig zu kurz ausgefallen.

Arbeiten Sie heute als Sprachkursleitende/r?

16 Personen antworten mit Ja und 11 mit Nein. Vier von den 16 ersteren arbeiten im privaten Rahmen, der Rest bei einer Schule oder Institution, eine davon ehrenamtlich bei einer Institution. Das wöchentliche Pensum reicht von „1 1/2 Lektionen fix, Stellvertretungen nach Bedarf“ bis zu 42 (!) Wochenstunden (2 Intensivklassen und ein Abendkurs pro Woche). Durchschnittlich ergeben alle Angaben 7,5 Stunden pro Woche, fünf Personen arbeiten 8 oder mehr Stunden, der Rest hat kleinere Pensum. Die Fragen, ob man mit der Unterrichtstätigkeit den gesamten Lebensunterhalt bestreite, beantworteten nur zwei Personen mit einem eindeutigen Ja. 12 sagen nein, und eine erwähnt, dass sie neben dem Unterrichten noch eine Vollzeitstelle in einem Büro habe. Eine Person lässt die Frage offen.

Von den 11 Personen, die heute nicht als Sprachkursleitende arbeiten, schreiben nur zwei, dass ihnen der Kurs bei der weiteren beruflichen Orientierung nichts gebracht habe. Eine davon teilt mit, dass sie immerhin etwas über sich selbst lernen konnte. Eine andere Person schreibt, sie habe realisiert, dass sie nicht geeignet sei, Sprache zu vermitteln...

Weitere sind noch auf der Suche nach einer Stelle als Sprachkursleiter oder -leiterin. Ein paar leiten Kommunikations- oder Yoga-, aber nicht Sprachkurse; eine hat ihre Pläne vorläufig zurückgestellt (Schwangerschaft) und jemand schreibt, dass auf dem Markt

heute Erfahrung oder das SVEB Zertifikat (Einführungskurs plus Vertiefungskurs) gefordert sei, ohne Erfahrung aber dieser Vertiefungskurs nicht gemacht werden könne; dies stelle einen Widerspruch dieser Weiterbildung dar.

Würden sie am Programm des Einführungskurses etwas ändern?

Etwa ein Drittel der Antwortenden würde nichts am Programm ändern. Es wird als ausgewogen und auf vielfältige Bedürfnisse zugeschnitten bewertet. Ansonsten gehen die Anregungen dahin, dass ein noch vermehrter Praxisbezug wünschbar wäre: „Ich würde vielleicht noch mehr konkrete Unterrichtsplanung trainieren“, „mehr spezifische Methodikvermittlung“, „Fallbeispiele durchspielen“, „ich würde noch mehr Praxis integrieren, d.h. zum Beispiel ein wöchentliches Training mit richtigen Kursteilnehmern organisieren, um das Unterrichten in der Praxis zu proben“, „mehr Praxis als Theorie im Kurs“.

Einige möchten Nachfolgekurse („Zwischenkurse“) besuchen können. „Den Kurs um 1 oder 2 Monate ausdehnen, damit mehr auf die Einzelthemen eingegangen werden kann“, „der Kurs sollte m.E. doppelt so lange dauern“, „zudem fände ich regelmäßige ERFA-Gruppen sinnvoll“, sind einige Stimmen dazu. Konkrete Zusatzwünsche werden viele geäußert. Beispiele: Das richtige Korrigieren üben, die Kurse in den gewünschten Zielsprachen anbieten, Eignungstests im Vorfeld, Arbeiten mit konkreten Lehrmitteln zur Vorbereitung von Minilektionen oder mehr Möglichkeiten zu Praxisbesuchen in Sprachkursen. Einige möchten mehr wissen über die Arbeitsmöglichkeiten, eine Person findet, dass zu viele Sprachkursleiterinnen ausgebildet werden.

Welches sind die persönlichen Voraussetzungen, die jemand mitbringen muss, um erfolgreich Sprachen

zu unterrichten?

Dazu antworten 10 Personen damit, dass die (Ziel-)Sprache beherrschen sehr wichtig sei. Fast gleich viele betonen, dass Freude an der Sprache unentbehrlich sei. Sprachliches Fachwissen nennen fast alle mit unterschiedlichem Wortlaut. Freude am Unterrichten wurde 5 mal wörtlich genannt, methodische Kompetenz, wissen, wie man gut erklären kann, kommt in irgendeiner Form auch bei fast allen vor.

Ebenso vordringlich sind für die meisten aber auch soziale Kompetenzen. Gerne mit Menschen arbeiten soll eine kursleitende Person, Empathie besitzen, Mitgefühl, Respekt und Interesse, Belastbarkeit, Offenheit, Selbstkritik, Dynamik, Humor, Geduld, ja gar Menschenliebe, wurden mehrfach angegeben. „Grosse Geduld und überdurchschnittliches kommunikatives Talent“, ist eine der Antworten. Für das Ganze mögen die zwei folgenden Meinungsäußerungen stehen: „Beherrschung der Unterrichtssprache, eigene Erfahrung im Erlernen von Fremdsprachen, vorurteilsfreies Interesse an Menschen aus allen Schichten und Kontinenten, Einfühlungsvermögen, Geduld, geistige Flexibilität“, „und neben der sprachlichen Kompetenz sollte eine Sprachkursleiterin / ein Sprachkursleiter gut auf Menschen eingehen, die Probleme (sprachlicher und anderer Natur) heraushören können und die Fähigkeit entwickeln, darauf flexibel und kompetent zu reagieren“.

Anmerkung

¹ Von 65 angeschriebenen Personen, die alle zwischen 2001 und Ende 2003 an der Klubschule Migros Zürich den Einführungskurs für Sprachkursleitende besucht haben und von denen man gleichzeitig E-Mail-Adressen hatte, haben immerhin 27 an der Umfrage teilgenommen.

Guido Spielhofer

ist DaF- Fach- und Kursleiter an der Klubschule Migros Zürich, Ausbilder FA und lizenziertes Philosoph.

Sabine Schüpbach Blunier
Basel

Arbeit für Sprachkünstler

Drei private Anbieter von Sprachkursen für Erwachsene äussern sich zum Anforderungsprofil und zu ihren Kriterien bei der Anstellung von neuen Lehrpersonen. Die Interviews führte Sabine Schüpbach Blunier, früher einmal selbst Verantwortliche für die Einstellung von Sprachlehrkräften an einer privaten Institution der Erwachsenenbildung. Im Zentrum der Umfrage stand das relative Gewicht der sprachlichen und der methodisch-didaktischen Kompetenzen.

Massimo Romano ist Geschäftsführer der Volkshochschule Solothurn.

Die VHS Solothurn ist ein nicht-gewinnorientiertes Bildungsunternehmen, das in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung tätig ist. Mit ihrem Aktivitätsvolumen rangiert die Schule unter den grössten Volkshochschulen in der Schweiz. Die Vermittlung von Sprachen und interkulturellem Wissen ist einer ihrer Hauptbereiche.

Hans P. Bernhard ist bin Lizenznehmer/Geschäftsführer für Inlingua Sprachen & Übersetzungen in Luzern und Zug.

Franchisegeber ist inlingua international AG, Bern. Inlingua verfügt weltweit über ca. 300 Sprachzentren, eigenes, exklusives Lehrmaterial sowie eine definierte Methodik für den Sprachunterricht in allen Sprachen. Der Unterricht findet in Kleingruppen bis 5 Personen, der Firmengruppenunterricht bis 8 Personen statt. Daneben wird auch Privatunterricht angeboten. Die Kurspreise bewegen sich im oberen Preissegment.

Marianne Egger arbeitet für die Klubschule Migros Ostschweiz und ist Leiterin Pädagogik des Centers in Lichtensteig im Toggenburg.

Sie stellt Kursleitende ein und begleitet sie bei ihrer Arbeit. Daneben ist sie verantwortlich für die Organisation und Durchführung der SVEB 1 Ausbildungen für Sprachkursleitende, wo sie selber auch unterrichtet. Die Klubschulen Migros sind die grösste private Erwachsenenbildungsinstitution in der Schweiz, wobei die Gruppensprachkurse mit ihrem Anteil von rund 40% den wichtigsten Bereich darstellen.

Hand aufs Herz: Welches sind für Sie die wichtigsten Kriterien, wenn Sie eine neue Sprachlehrkraft rekrutieren?

Massimo Romano: Zunächst die Persönlichkeit: eine Lehrperson muss soziale Kompetenz haben. Sie muss imstande sein, die vielfältigen zwischenmenschlichen Situationen zu managen, die sich in der Bildung von Erwachsenen ergeben. Ferner braucht sie interkulturelles Wissen: Sie muss die Sprache, die sie unterrichtet, leben und erleben: Sie muss in der Kultur dieser Sprache zu Hause sein und die Menschen kennen, die sie sprechen, mit ihren Gepflogenheiten und Eigentümlichkeiten. Ebenso wichtig ist alsdann die fachliche und methodisch-didaktische Kompetenz.

Hans P. Bernhard: Personality, Offenheit, Flexibilität, Begeisterungs-

fähigkeit, sattelfest in der Muttersprache, die unterrichtet wird.

Marianne Egger: Rein rational kann ich nicht entscheiden, mein „Bauchgefühl“ spielt eine wichtige Rolle. Da ich nachher mit dieser Person zusammenarbeite, muss die Chemie stimmen. Dabei ist mir bewusst, dass der erste Eindruck auch täuschen kann. Grundsätzlich hängt eine Anstellung sehr von der jeweiligen Situation ab. Auch hier gilt das Gesetz von Angebot und Nachfrage. Ich persönlich bin schnell einmal bereit, jemandem eine Chance zu geben sich zu beweisen.

Und wie halten Sie es mit der Muttersprachigkeit?

M.R.: Der grösste Teil unserer Lehrpersonen sind „Muttersprachler“. Wir sind ein multikulturelles Team: Bei

uns arbeiten Leute aus England, Australien, Bolivien, Spanien, Italien, aus der Schweiz und... und... die Aufzählung ginge noch lange weiter. Allerdings mag ich den Begriff „Muttersprache“ nicht besonders, weil er irgendwo unscharf ist. Was hat man für eine „Muttersprache“, wenn man z.B. in der deutschen Schweiz zur Welt kommt und aufwächst? CH-Deutsch, Hochdeutsch oder vielleicht eher Sizilianisch, Albanisch oder Arabisch? Wir leben in zunehmend mehrsprachigen und plurikulturellen Kontexten mit vielschichtigen persönlichen Identitäten. Jemand, der bei uns unterrichtet, sollte ein vielschichtiges Sprach- und Kulturverständnis mitbringen. So gesehen, haben wir auch „Nicht-Muttersprachler“, die hervorragende Arbeit leisten, weil sie diese interkulturelle Kompetenz und Sensibilität haben.

H. P. B.: Wir stellen nur muttersprachliche Kursleiter an.

M.E.: Ist für mich kein zwingendes Kriterium. Wichtiger ist mir, dass die Person selbst schon Fremdsprachen gelernt hat und dass sie sich in der Landessprache ausdrücken resp. die entsprechenden Schwierigkeiten der Teilnehmer mit der jeweiligen Fremdsprache auf dem Hintergrund ihrer Muttersprache verstehen kann.

Inwiefern ist eine Ausbildung als Sprachkursleiter/in in Ihrer Schule Voraussetzung für eine Anstellung?

M.R.: Ein Abschluss, z.B. SVEB 1, CELTA usw. ist selbstredend von Vorteil. Wenn nicht vorhanden, kann dieser auch jobbegleitend nachgeholt werden. Wir haben in unseren Reihen aber auch Leute, die vom Lehramt kommen oder ihre Abschlüsse im Ausland gemacht haben. Was am Ende wirklich zählt, ist der Unterrichtserfolg, das reale Vermögen der Lehrperson, d.h. die Zufriedenheit der KursteilnehmerInnen oder noch besser: die Begeisterung der Lernenden für die Zielsprache und die Kultur, die dahinter lebt.

H. P. B.: Keine Voraussetzung, aber gerne gesehen, allerdings stellen wir vor allem darauf ab, wie die inlingua Trainings, die einer Anstellung vorangehen, verlaufen.

M.E.: Grundsätzlich gilt bei den Klubschulen, dass für eine Einstellung mindestens der erste Teil der SVEB 1 Ausbildung, der so genannte Einführungskurs, besucht sein muss. Für mich persönlich muss zumindest die Bereitschaft sich weiter zu bilden, vorhanden sein, und zwar unabhängig von der Vorbildung. Eine diesbezüglich offene Haltung ist mir wichtiger als eine abgeschlossene Ausbildung.

Was spielt die Berufs- und Lebenserfahrung eines Bewerbers/einer

Bewerberin für eine Rolle?

M.R.: Eine ausserordentlich wichtige, weil Erwachsenenbildung persönliche Reife der Dozierenden voraussetzt; wenn jemand bereits konkrete berufliche Erfolge zu Buche stehen hat, ist dies überdies eine gute Voraussetzung, um auch weiterhin gute Arbeit zu leisten. Erfahrung kann man aber auch nur sammeln, wenn man irgendwann die Chance hierzu kriegt: Wir sind daher auch bereit die Entwicklung jüngerer Leute zu fördern, wenn diese wirklich Talent haben.

H. P. B.: Lebenserfahrung ist wichtig, aber nicht an ein bestimmtes Lebensalter gebunden, da unsere Kunden in dieser Beziehung anspruchsvoll sind. Berufserfahrungen in anderen Branchen sind von Vorteil.

M.E.: Junge Leute gehen eine Aufgabe nach meiner Erfahrung oft viel spontaner, unbeschwerter und offener an, sind risikofreudiger und anpassungsfähiger. Sie verbreiten auch mehr das Image einer jungen, modernen Schule für alle. Für die Klubschulen, die ein breites Spektrum an KundInnen anspricht, ist es mir wichtig, eine möglichst gute auch altersmässige Durchmischung bei den Lehrkräften zu erreichen.

Und wie steht es mit Ihren Anforderungen bezüglich dem methodisch-didaktischen Geschick einer potenziellen Lehrkraft?

M.R.: Selbstredend sehr hoch: Eine Lehrperson muss imstande sein, ihren Unterricht teilnehmerorientiert zu planen und methodisch erwachsenengerecht umzusetzen. Da Lernende in der Erwachsenenbildung von ihrer persönlichen, schulischen und beruflichen Biographie her die unterschiedlichsten Voraussetzungen, Erwartungen und Zielsetzungen mitbringen, braucht dies entsprechende Fähigkeiten der Lehrperson.

H. P. B.: Wir suchen und finden Personen mit natürlichem methodisch-didaktischem Geschick. Unserer Meinung nach kann dieses „Geschick“ nicht gelernt werden, höchstens handfeste Tricks können das „Grundgeschick“ ideal ergänzen.

M.E.: Meine langjährige Erfahrung hat mir gezeigt, dass abwechslungsreiche, methodisch geschickt gehaltene Stunden das Lernen erleichtern und angenehmer gestalten. Darauf, wie lange eine Gruppe zusammenbleibt zum Weiterlernen, hat es jedoch nur beschränkt Einfluss. Wichtiger ist, dass es der Kursleitung gelingt ein Gruppengefühl zu schaffen, und dass sie sich selbst ganz eingibt, also echt und authentisch ist.

Nehmen wir an, eine gute Fee würde Ihnen drei Wünsche erfüllen: Wie sähe Ihre persönliche Traumbesetzung einer Sprachkursleitung aus?

M.R.: Sprachen-Crack, mit ausgezeichnetem Menschenflair und überragenden fachlichen Qualifikationen (z.B. Uni), methodisch-didaktischem Geschick.

H. P. B.: Drei- bis viersprachig, Business-Background, Talent und Kenntnisse im Bereich Coaching, Moderation, Kunden-zentriertes Denken, unternehmerisches Denken, schauspielerisches Talent, enzyklopädisches Wissen, tagesaktuell - Nun gut, das sind schon mindestens 10 Wünsche aber wie heisst es doch so schön: Let all your dreams come true!

M.E.: 1) Sie ist verständnisvoll, tolerant und loyal sowohl der Institution wie den Teilnehmenden gegenüber. 2) Sie hat Freude am Unterrichten und besitzt eine gesunde Neugierde auf andere, gepaart mit der nötigen Diskretion. 3) Sie arbeitet nicht in erster Linie fürs Geld.

Stefanie Neuner-Anfindsen
Freiburg

Weiterbildung Deutsch als Fremdsprache via Fernstudium

Weiterbildendes Fernstudienangebot für *Deutsch als Fremdsprache* am
Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg

A partire dal semestre invernale 2004-05 il centro di apprendimento e ricerca (LeFoZef) dell'Università di Friburgo offre - unica istituzione in Svizzera - un corso di aggiornamento a distanza (autoapprendimento) di didattica del tedesco lingua straniera e lingua seconda per studenti di germanistica (I tipo di corso: 8 unità) e per insegnanti in servizio (II tipo: 6 unità). Il LeFoZef si inserisce così nella rete costituita da una trentina di istituzioni consorziate nel progetto, permettendo ai fruitori di essere seguiti (via mail, telefono o posta) da un tutor in Svizzera piuttosto che in Germania come finora. Le unità, frutto di una collaborazione tra il Goethe-Institut, l'università di Kassel e quella di Tubinga, sono concepite su base induttiva e tasks (con tests e soluzioni per l'autocontrollo per ogni unità). Ciascuno dei corsi si conclude con un attestato rilasciato dall'università di Friburgo e Kassel. (red.)

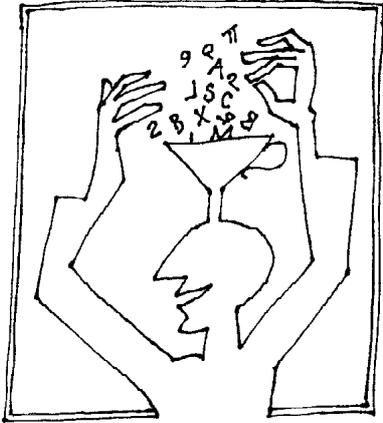
Seit dem WS 2004/05 gehört das Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen (LeFoZeF) der Universität Freiburg, Bereich DaF als einziger Schweizer Anbieter zum weltweiten Netz von Anbietern eines weiterbildenden Fernstudienangebots für DaF-Lehrer. Damit besteht nun für DaF-Lehrerinnen (oder solche, die es noch werden wollen) die Möglichkeit der Teilnahme an einem Weiterbildungsprogramm in der Schweiz, mit dem schon seit langer Zeit viel Erfahrung gesammelt wurde, das qualitativen Standards folgt und international anerkannt ist.

Das Fernstudienangebot besteht aus Fernstudieneinheiten (FSE) mit dazugehörigen Medien, den Abschluss-tests zu den FSE, Curricula und Studienplänen für die Fort- und Weiterbildung (Bausteine zum Pflicht- und Wahlpflichtbereich) und der Bescheinigung zur Erlangung des Zertifikats. Zentralstes Element der Fortbildung sind die Fernstudieneinheiten. Es handelt sich dabei um Studienmaterialien zur selbständigen Bearbeitung, die genau für diesen Zweck verfasst wurden. Sie wurden nach induktiven Prinzipien aufgebaut und so konzipiert, dass von Beispielen Prinzipien abgeleitet werden sollen. Diese Prinzipien sollen bei der Bearbeitung vieler Aufgaben angewendet werden, d.h., die FSE sind aufgabengesteuert sowie praxis- und transferorientiert. Mittlerweile sind 23 FSE publiziert, weitere befinden sich in der Entstehung.

In Freiburg wenden wir uns mit dem Fernstudienangebot insbesondere an

zwei Zielgruppen, daher bieten wir 2 verschiedene Kurse an:

- Zum einen wenden wir uns mit dem Fernstudiengang „Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts“ an Absolventen eines germanistischen (oder neuphilologischen) Universitätsstudiums - besonders bei letzterem ist DaF-Lehrerfahrung dringend erwünscht -, die beispielsweise neben dem muttersprachlichen Unterricht auch DaF unterrichten. Für diesen Fernstudiengang müssen 4 PflichtFSE (Titel: ‚Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs‘, ‚Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts‘, ‚Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht‘, ‚Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschritts-tests in der Grundstufe‘) und 4 WahlpflichtFSE (Beispieltitel: ‚Grammatik lehren und lernen‘, ‚Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung‘, ‚Fertigkeit Hören‘, ‚Gruppenarbeit und innere Differenzierung‘, ‚Spiele im Deutschunterricht‘ und viele andere mehr) bearbeitet werden. Die Erarbeitung jeder FSE wird durch einen Test geprüft, der zu Hause bearbeitet und eingeschickt wird. Der Kurs schließt mit einem Universitätszertifikat der Universität Freiburg in Kooperation mit der Universität Kassel ab (Kosten z.Zt. CHF 1600,-).
- Zum anderen bieten wir den Kurs „Methodik und Didaktik in Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache“ für Absolventen anderer Studiengänge an, die schon



Apprendimento autonomo

über DaF-Unterrichtserfahrung verfügen. Hierfür müssen 2 PflichtFSE (Titel: ‚Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs‘) und 4 WahlpflichtFSE inklusive ihrer Tests bearbeitet werden, man schließt mit einem Zertifikat des Lern- und Forschungszentrums Fremdsprachen (Bereich DaF) der Universität Freiburg in Kooperation mit dem Institut für Weiterbildung an der Universität Kassel ab (Kosten z.Zt. CHF 1200,-).

Die Teilnehmer beider Kurse werden durch eine Lektorin per E-Mail, Telefon oder auf dem Postweg beraten und betreut; die Bildung von Lerngruppen zur gemeinsamen Bearbeitung von FSE wird begrüßt und unterstützt, um so Diskussionen über den Lernstoff anzuregen und das selbstständige Lernen zu fördern. Die Tests werden von in der Unterrichtspraxis tätigen DaF-Lektoren der Universität ausgewertet.

Der Hintergrund dieses Angebots ist folgender: Das Fernstudienprogramm wurde Ende der 80er Jahre durch das Institut für Weiterbildung in Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der Universität Kassel (D), dem Goethe-Institut (GI) und dem Deutschen Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (DIFF) ins Leben gerufen. Das Ziel dieser Kooperation war es, für Lehrende ein strukturiertes

Fort- und Weiterbildungsangebot im Bereich Deutsch als Fremdsprache mit international anerkannten Standards und Zertifizierungen zu entwickeln. Mittlerweile gehören diesem Netz über 30 internationale staatliche Bildungsinstitutionen an, die das Fernstudienangebot entweder als reines Fernstudienangebot anbieten (wie z.B. das LeFoZeF, Bereich DaF) oder aber eine Mischung aus Präsenz- und Selbstlernphasen in Kooperation mit dem GI und/ oder der Universität Kassel entwickelt haben.

Schon jetzt zeigt sich, dass hier in der Schweiz offensichtlich besonders bei Lehrkräften, die Deutsch als Muttersprache unterrichten und schon im DaF-Unterricht eingesetzt sind oder es werden sollen, ein Bedarf zur Weiterbildung in DaF besteht, obwohl – oder gerade weil diese Lehrkräfte auch ohne Aus- oder Weiterbildung für den fremdsprachlichen Deutschunterricht in diesem Bereich unterrichten. Solche Lehrkräfte verspüren das Bedürfnis, ihre Unterrichtspraxis durch eine zertifizierte und international anerkannte Weiterbildung zu fundieren, in der auf langjährige Erfahrung aus den verschiedensten Ländern zurückgegriffen werden kann.

Bislang schrieben sich interessierte Teilnehmer in der Schweiz beim Goethe-Institut oder der Universität Kassel ein und wurden auch von dort betreut, nun wenden sie sich an das LeFoZeF der Universität Freiburg und können so mit kürzeren Wegen und auch ihren Bedürfnissen besser entsprechend beraten und unterstützt werden. Obwohl beide Fortbildungszertifikate in der Schweiz schon einen gewissen Bekanntheitsgrad genießen, ist es unser Ziel, sie in Zukunft durch die Zusammenarbeit mit Schulbehörden und Weiterbildungsstellen etc. noch besser einzuführen, so dass Schweizer Absolventen sie als offizielle Dokumentation ihrer Weiterqualifikation hier effizient einsetzen können.

Interessenten können sich von Fr. Neuner-Anfindsen umfangreiches Informationsmaterial zusenden lassen (stefanie.neuner@unifr.ch).

Literaturhinweise

ASCHE, M. / NEUNER, G. (2004): *Zehn Jahre weiterbildender Fernstudienkurs Fremdsprachlicher Deutschunterricht*, in: *Theorie und Praxis. Ein Zwischenbericht*. Deutsch als Fremdsprache 21/2, p. 111-114.

SCHMIDJELL, A. (2004): *Das Fernstudienprojekt als Fortbildungskonzept. Möglichkeiten und Erfahrungen. Eine Handreichung. Das Fernstudienprojekt – Ein Angebot zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, München, Goethe-Institut.

Stefanie Neuner-Anfindsen

ist seit 2001 Lektorin für Deutsch als Fremdsprachen am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen, Bereich DaF, der Universität Freiburg; sie koordiniert das Fernstudienprogramm und betreut die Teilnehmer; sie hat selbst an der Universität Kassel DaF studiert, dabei mit zahlreichen FSE gearbeitet und als studentische Hilfskraft auch an der Erstellung einiger FSE mitgewirkt.

Aline Gohard-Radenkovic
Günther Schneider
Fribourg

De nouveaux *Bachelors* en Français langue étrangère et en Deutsch als Fremdsprache

Pourquoi? Pour qui? Quelles formations et quels débouchés?

Traditionell war die universitäre Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern stark angebunden an die Lehrerbildung für die öffentlichen Schulen und insbesondere für den Gymnasialunterricht. Die Verantwortung für das Fachstudium lag allein bei den philologischen Fächern mit einem hohen Anteil der Literaturwissenschaft. Das Studienangebot tat so, als gäbe es nicht schon lange den gesellschaftlich bedeutsamen Bereich des Sprachenlernens ausserhalb und nach der Schule. Im Rahmen der Bolognareform wurden an der Universität Freiburg jetzt neu Bachelorstudiengänge für Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Französisch als Fremdsprache (FLE) eingerichtet, die losgekoppelt sind von der Anbindung an die Lehrbefähigung für öffentliche Schulen. Die neuen Studiengänge wenden sich an muttersprachliche und nicht-muttersprachliche Studierende. Das Studium ist modular angelegt und umfasst die vier Teilgebiete: 1. Sprachpraxis, 2. Linguistische Grundlagen und Spracherwerb, 3. Fremdsprachendidaktik und Methoden des Fremdsprachenunterrichts, 4. Interkulturalität und Literaturwissenschaft. Die beiden Studienbereiche DaF bzw. FLE können als Nebenfach (60 ETCS-Punkte) studiert und je nach Berufsziel mit vielen anderen Fächern kombiniert werden.

Un constat: une absence de formation spécifique

Traditionnellement la formation universitaire des enseignant-e-s de langues étrangères en Suisse présentait deux caractéristiques majeures. D'une part, elle était fortement liée à la formation pour l'école publique suisse et plus particulièrement en vue de l'enseignement dans le secondaire supérieur. D'autre part, la responsabilité de la formation disciplinaire relevait de la seule philologie (romanistique, germanistique, anglistique, etc.), où – en vue d'un enseignement destiné au gymnase et même au Cycle d'Orientation - la littérature jouait un rôle important.

L'offre faisait comme s'il n'existait pas depuis longtemps un marché important de l'apprentissage des langues en dehors de l'école et après l'école. Conséquemment, la nécessité de concevoir, à travers une formation d'enseignant appropriée, des conditions favorables à un apprentissage des langues tout au long de la vie, s'impose de fait – que cet apprentissage soit motivé par la curiosité, l'ouverture vers d'autres horizons, par des motifs professionnels ou encore contraint par des circonstances telles que l'exil ou l'immigration.

Celui ou celle qui ne désirait pas enseigner les langues étrangères à l'école mais dans la formation des adultes prenait jusqu'ici le chemin de la formation pédagogique pour les écoles publiques ou bien faisait des études de langue et littérature sans formation didactique spécifique en langues étrangères ou encore entrait dans la profes-

sion par des voies latérales. Dans tous les cas, ils ou elles devaient acquérir pour leur enseignement des compétences soit de manière autodidacte, à travers un processus d'essais et d'erreurs, soit à travers la formation continue. En raison du besoin évident dans le domaine et du fait de l'absence de possibilité de formation initiale, il s'est développé en Suisse une offre importante de formation continue dispensée par les enseignant-e-s actifs dans la formation des adultes et par des institutions privées, parfois en collaboration avec des universités, pour répondre à la demande de professionnalisation des enseignant-e-s de langues.

C'est une bonne chose – pour les apprenant-e-s et les enseignant-e-s. Cependant il existe peu de programmes de formation suffisamment complets qui mènent vers un diplôme. Le fait que, justement dans le domaine des langues étrangères, tant d'enseignants et d'enseignantes n'ont pas obtenu de diplôme de fin d'études ou de qualification professionnelle, n'aide ni à améliorer le prestige du métier d'enseignant de langues, dont la perception est souvent dévalorisante, ni à améliorer leur statut problématique dans un bon nombre de pays européens, notamment pour ceux et celles qui travaillent dans la formation d'adultes (Ràdai, 2003).

Réponses curriculaires: les innovations

La Réforme de Bologne offre une

chance à la conception de nouvelles orientations. Ainsi, à l'Université de Fribourg de nouvelles voies d'études élaborées pour le *Bachelor* proposent d'une part, un *Bachelor* intitulé „Bases scientifiques pour l'enseignement en trois domaines pour le Secondaire I“ en français, allemand, italien et anglais langues étrangères et d'autre part, deux nouveaux *Bachelors* intitulés “Français langue étrangère” (FLE) et “Deutsch als Fremdsprache” (DaF), destinés à d'autres publics de futurs enseignants que ceux de l'école publique suisse.

Le point de départ pour le développement de ces plans d'études était la conviction, formulée aussi dans les thèses de la *Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*, que la base scientifique d'une formation professionnelle des enseignant-e-s de langues étrangères ne se construit pas à partir des canons disciplinaires ni des disciplines établies comme la littérature, la culture ou la linguistique. En effet la conception d'une didactique des langues étrangères ne peut être la simple transposition de connaissances scientifiques.

Pour former de futur-e-s expert-es et conseiller-ère-s de l'enseignement et apprentissage des langues étrangères, la *Sprachlehrforschung* et la *Didactique des langues étrangères* sont les disciplines scientifiques de référence pertinentes pour construire leur formation initiale et continue (DGFF, 2003). Ainsi, les plans d'études se sont basés sur les travaux et recommandations pour le développement de compétences plurilingues et interculturelles chez les enseignant-e-s, de chercheur-e-s du Conseil de l'Europe, de l'Union européenne, du Centre international d'études pédagogiques, de la *Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*, du Centre européen des langues vivantes, etc. pour ne citer que ceux-là (cf. Byram, 2003; Ciep, 2002; Grenfell, Kelly, Jones, 2003, Königs et Zöfgen, 2002; Schneider, 2004; Zarate, Gohard-

Radenkovic, Lussier et Penz, 2003) Les nouveaux plans d'études s'adressent à des étudiant-e-s natifs de la langue et non natifs de la langue. Ils sont également ouverts aux étudiant-e-s étranger-ère-s, qui enseigneront plus tard le français ou l'allemand langue étrangère dans leur pays. L'objectif de ces plans d'études est de faire acquérir les connaissances langagières et scientifiques nécessaires au domaine, les compétences et méthodologies indispensables pour l'enseignement de l'allemand ou français langue étrangère / langue seconde auprès de divers types de publics.

Les débouchés professionnels sont les suivants:

- les classes d'accueil pour migrants,
 - les cours de langue pour adultes,
 - les programmes d'échanges,
 - la formation linguistique en contexte professionnel,
 - les cours bilingues de spécialité et l'(auto-)apprentissage par des programmes multimédia.
-

Les études sont donc aussi destinées aux natifs de la langue. Ainsi se réalise le souhait d'une plus grande mobilité des natifs qualifiés pour l'enseignement du DaF et du FLE et pour le bilinguisme dans d'autres régions linguistiques de Suisse ou à l'étranger. Le plan d'études pour les deux groupes se différencie dans la partie “Pratique de la langue”. Les non natifs de la langue ont la possibilité d'améliorer leurs connaissances en langue par diverses approches et par un séjour linguistique. Les natifs de la langue expérimentent, quant à eux, l'apprentissage d'une nouvelle langue, suffisamment éloignée de la langue maternelle, et l'apprentissage en Tandem. La pratique de la langue fait partie intégrante du plan d'études. Car en lien avec les cours de langue, les étudiant-e-s réfléchissent à leurs expériences d'apprentissage de la langue et à leurs expériences interculturelles, testent des stratégies d'apprentissage,

apprennent des méthodes d'auto-apprentissage et se familiarisent avec le *Portfolio européen des langues*. Le *Portfolio* est un instrument qui leur permettra de développer un apprentissage réflexif et une auto-évaluation, et qui les aidera à construire leur propre plurilinguisme et leur capacité de communication.

Les caractéristiques des domaines FLE et DaF

Les voies d'étude pour le FLE et le DaF ont les mêmes objectifs, sont structurés de la même façon et ont des exigences similaires.

Les études de *Bachelor* comprennent à l'Université de Fribourg deux domaines: un domaine principal avec 120 crédits (Domaine I) et un domaine secondaire avec 60 crédits (Domaine II). FLE et DaF peuvent être étudiés en tant que Domaines II.

Les deux domaines FLE ou DaF peuvent très bien, selon les intérêts professionnels, se combiner avec d'autres domaines: lors d'une orientation vers une activité de médiateur-trice interculturel-le avec les sciences sociales, le travail social ou l'ethnologie; lors d'une orientation vers les cours de langue étrangère avec des études en français et, ou en allemand, dans d'autres matières telles que philologie ou pédagogie / psychologie; lors d'une orientation vers des écoles bilingues avec des matières à enseigner en langue seconde telles que les mathématiques, la géographie ou l'histoire.

Les études sont conçues sur le principe modulaire et comprennent quatre domaines de compétences:

1. Pratique de la langue;
2. Linguistique appliquée et acquisition du langage;
3. Didactique des langues étrangères;
4. Interculturalité et littérature.

Comme une partie des crédits est réservée à des modules obligatoires

au choix, les étudiant-e-s ont la possibilité de se spécialiser dans d'autres domaines tels que l'enseignement des matières en langue seconde ou l'utilisation des nouveaux médias dans l'enseignement des langues étrangères (pour plus d'informations, consulter le Site: <http://www.unifr.ch/cerle>).

Le cursus *Bachelor* intitulé „Bases scientifiques pour l'enseignement de trois disciplines dans le Secondaire 1“ a débuté déjà à la rentrée 2004-2005; quant aux nouvelles voies d'études pour le DaF et le FLE dans le cadre du *Bachelor* à deux domaines elles démarreront à l'automne 2005.

Dans la continuité du *Bachelor*, les étudiant-e-s pourront poursuivre leurs études dans le cadre d'un *Master* ou d'un Diplôme professionnel. Les

Masters de l'Université de Fribourg sont dans leur phase préparatoire. Il est prévu que les études en FLE et en DaF peuvent être effectuées dans le cadre d'un *Master* intitulé „Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik“ / „Didactique des langues étrangères et du plurilinguisme“.

Bibliographie

- BYRAM, M. (2003): *Teacher education - visions from/in Europe*, in: *Babylonia* 3-4, p. 7-10.
- CIEP (2002): *Dossier: Le métier d'enseignant en Europe. Revue internationale d'éducation*, Sèvres, 30/2002.
- DGFF (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung) (2003): *Leitlinien für eine Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung*. Online: <http://www.dgff.de>

GRENFELL, M. / KELLY, M. / JONES, D. (2003): *The European Language Teacher. Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*. Oxford et al., Lang.

KELLY, M. / GRENFELL, M. / ALLAN, R. / KRIZA, C. & MCEVOY, W. (2004): *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. Final Report. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*.

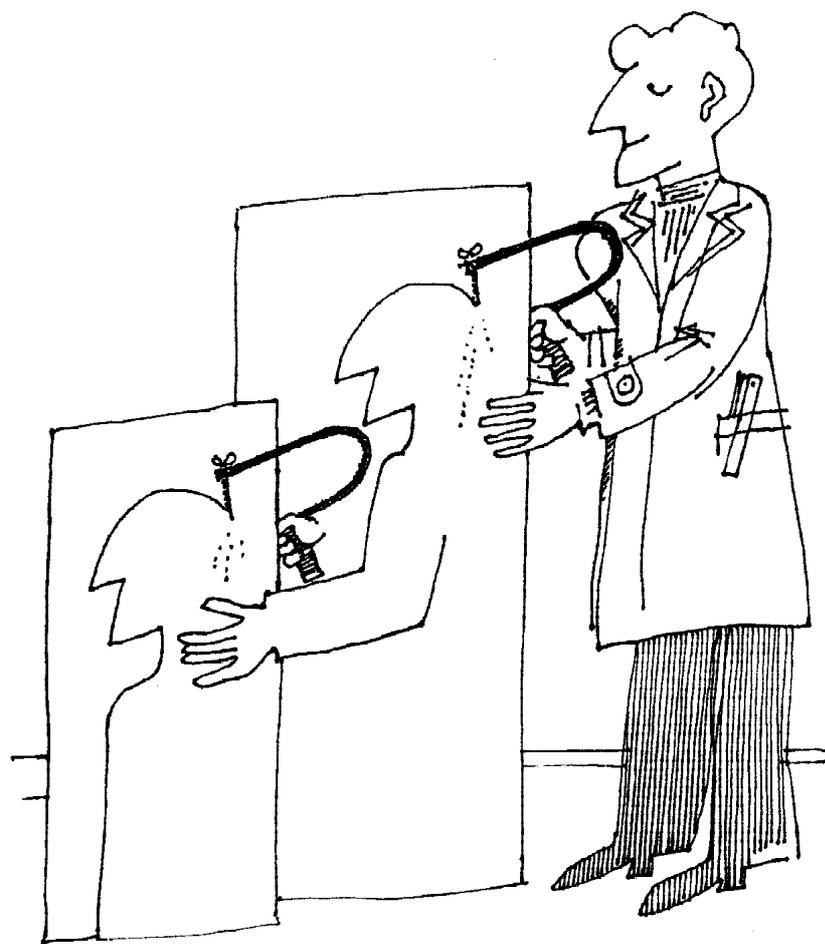
Online: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/key/studies_en.html

KÖNIGS, F. G. / ZÖFGEN, E. (Hrsg.) (2002): *Themenschwerpunkt: Lehrerausbildung in der Diskussion*. *FluL* 31, p. 3-219.

RÁDAI, P. (ed.) (2003): *The status of language educators*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages / Council of Europe Publishing.

SCHNEIDER, G. (2004): *(Keine) Perspektiven für DaF-Studiengänge? - Gedanken zur Lehrerbildung*, in: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. VALS / ASLA. 79, p. 221-236.

ZARATE, G. / GOHARD-RADENKOVIC, A. / LUSSIER, D. / PENZ, H. (2003): *Médiation culturelle et didactique des langues. Rapport. Atelier No. 4/2000*. Strasbourg, Centre Européen pour les langues vivantes / Editions du Conseil de l'Europe.



Imparare e insegnare

Aline Gohard-Radenkovic

est professeure en Français langue étrangère au Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères (Cerle) à l'Université de Fribourg. Ses recherches portent sur les dimensions sociales et (inter)culturelles de l'apprentissage des langues, les représentations et discours des divers acteurs sur des contextes plurilingues et multiculturels. Elle a publié sur les stratégies linguistiques et identitaires des individus ou groupes en situation de mobilité professionnelle, migratoire ou étudiante. Elle a encadré un projet de recherche européen au CELV à Graz et participe actuellement à un projet international, la rédaction du *Précis du plurilinguisme et de la multiculturalité*. Elle est directrice de la collection "Transversales" chez Peter Lang.

Günther Schneider

ist Professor für Deutsch als Fremdsprache am "Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen (LeFoZeF)" an der Universität Freiburg. Er hat an der Entwicklung des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ mitgearbeitet und ist Mitautor der Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören Lernzielbestimmung, Methoden des Fremdsprachenunterrichts, Mehrsprachigkeit sowie Testen und Selbstbeurteilung.

Jayne A. Herzog-Yates
Basel

The chameleonic existence of a language teacher

Le prof de langues doit inlassablement faire preuve de vraie flexibilité et de capacité d'adaptation, pour réajuster en continu son matériel et ses attentes aux profils différents et aux motivations de ses classes, toujours à l'affût des progrès, même très simples, mais exprimés par les apprenants eux-mêmes. L'important, c'est de trouver le meilleur rythme de la classe, en tenant compte des besoins des élèves, tout en les stimulant à devenir des apprenants autonomes. "Je vous donne la clé pour apprendre l'anglais, mais vous devez la tourner et ouvrir vous-mêmes la porte". Le matériel didactique, dont aujourd'hui nous abondons, mérite néanmoins notre attention constante, pour qu'il réponde chaque fois au contexte, et... pour nous faire gagner du temps: la simplicité et la variété préparant l'efficacité. Apprenons donc à changer d'aspect et d'environnement plusieurs fois par jour, tout comme les caméléons! (réd.)

When I was asked to write this article I was just coming to the end of a nine year stint as a freelance English teacher. It was a time of reflection as I stepped from the uncertainty of one life into the (almost) certainty of life as a full-time employee. I looked back at days when I began the day teaching business English to Swiss bankers, spent the afternoon preparing teenagers for the FCE (First Certificate of English – Cambridge) and finished the day teaching elementary courses to adults from all walks of life, all ages and educational backgrounds. So how did I do it? So how do we do it? The keywords in my mind are **flexibility** and **adaptability** or in the words of the Boy Scout Movement in the United Kingdom- **Be prepared** (and I would add) **for any eventuality**.

First and foremost we must think of the target of the class we are teaching, are they preparing for an examination, learning English for their job, for a trip to an English speaking country or just for fun. As we plan and teach our classes we should be aware of these targets and take them into consideration. They will inevitably determine the level of commitment we can expect from our learners. It would be foolish to expect 6-8 hours of home study from my 'club' or business classes, however I do not expect anything less from my diploma candidates. So we have to adjust our expectations to each and every class, if not to each and every learner. Staying on the subject of expectations, I have learned to take pleasure in any amount of progress my students make. As long as I feel that they are making progress, that they recognise this and are satisfied with the progress they are

making then I am happy. Last week I finished teaching an intensive summer course and on the last evening one of my female learners came to me and with great pride told me that she had received a phone call from England that very day and for the first time ever she had had the confidence to answer the enquiry and deal with it in English, this kind of feedback makes my job worthwhile and is worth just as much to me as an A in one of the Cambridge exams. Naturally, there will always be students who are dissatisfied, who have unrealistic expectations of what they are able to achieve in the time they have allotted themselves eg: the complete beginner who walks in the classroom, announces that he/she wants to take the 'First' (FCE) within a year and then proceeds to do no homework whatsoever, subsequently leaving the class, disgruntled with me as I had not fulfilled his/her expectations. This kind of thing happens frequently and we as teachers have to help our learners to appreciate the small steps forward they make and not to become dependent when they do not achieve their unrealistic expectations.

So what other points must we consider when moving from one level to another, one need to another? Pace springs to mind: we have to pace our classes according to their capabilities and be aware that the pace of a class at diploma level will be fast and furious whereas a class at 'club level' will be much more sedate. There is no point in rushing through the material if the students got lost in the first exercise, we need strong foundations to build on. I have observed classes where the teacher has motored through the ma-

terial and it is quite obvious that the students have no clue as to what they are doing, they have not grasped the grammar point at all and the teacher is blissfully unaware, I say our duty is to attend to their needs. On the other hand there is no harm in a little pressure, we should avoid 'babying' or 'spoon-feeding' our students, encourage them to become autonomous learners. Their pride in their progress will be so much greater if they learn to think about what and how they are learning. One of my frequent phrases in the classroom is 'I can give you the key to learning English but you must turn it and open the door yourself'. The pace of the class also depends on the time of day, a class at 8.00am will be so much fresher than a class at 8.00pm with a full day's work behind them. In an evening class I open the windows fully from time to time, have them standing up and doing their role-plays moving around the classroom instead of sitting in the same old seats working with the same old faces. Variety is the key to holding their attention at that time of night. In the past I have attended workshops where we have practised simple physical exercises for use in the classroom, I must admit to never having been brave enough to try them out in case my learners think I have really lost it this time. But on reflection why not? Once

they have got over their embarrassment it may be the key to extending their concentration until the end of the class, a good investment so to say!

Finally I turn my attention to materials. Although there is a wealth of material in every coursebook today, we teachers all have a myriad of exercises and activities which we re-cycle year after year, course after course; stock favourites which can be adapted to any level or any kind of class. Nowadays, using my pc I can adapt grammar practise exercises from general English to business English by changing the vocabulary, of course the grammar points are still the same but business vocabulary is of far more use to them. So I am constantly on the look out for games and activities which I can adapt easily to suit all levels or even better: activities and games which the learners can create themselves.

One of my favourite vocabulary games is:

1. Divide the students into groups of three or four, give each group a set of empty cards.
2. Ask them to write a word or phrase we have learnt in the previous lesson, on each card.
3. When they have written a word on each of the say 10 cards they pass the cards to another group.
4. Every group now has a pile of new

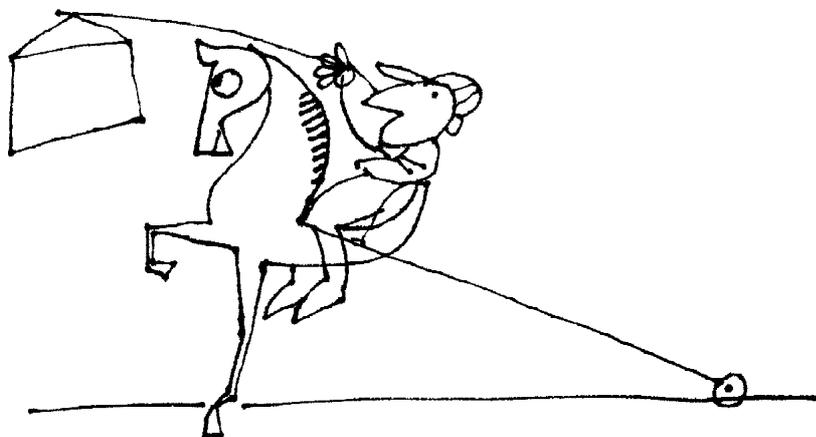
cards. Each person takes it in turn to take a card and by using a sentence or describing the meaning of the word, try to elicit the word on the card from the other team members. Thus encouraging the students to use the vocabulary they possess in order to complete the task.

A perfect revision and practise activity which can be used at any level, in any context and requires little or no preparation time from the teacher. As a teacher who has taught up to 35 hours of classes a week of vastly varying levels, ages and needs my specification for any extra activities has and always will be simplicity and effectiveness - not for me the hours spent cutting up little pieces of cards for use in one 10-minute activity in one class!

As my title suggests: we adult language teachers are like chameleons, we have to (seemingly effortlessly) change to suit our surroundings many times a day but as they say 'Variety is the spice of life' and we certainly have all the variety we need for a very spicy life indeed!

Jayne A. Herzog-Yates

CELTA, Cert.TEB has a long experience as an English Language Teacher and is now Language Co-ordinator at the Migros Clubschool Basel.



Animazione di una discussione

Serpil Sahin
Schaffhausen

Ein babylonisches Sprachengewirr!?

Erfahrungen mit Integrationskursen in Schaffhausen

Für mich ist das beste an Co-Opera, dass es eine Kinderbetreuung hat. Die Deutschlehrerinnen auch, sie ermuntern mich zu sprechen.

Meine Kinder haben deutsch gelernt, Schulregeln, mit den anderen Kindern spielen, malen, schneiden, ...

Für mich ist „der/die/das“ (die Artikel) schwierig.

L'autrice lavora quale traduttrice e mediatrice culturale e racconta il proprio lavoro nell'ambito dei corsi di integrazione per emigranti del soccorso operaio svizzero organizzati da Co-Opera a Sciaffusa. Se una buona parte di questi corsi è dedicata all'insegnamento linguistico, non viene meno l'attenzione anche all'introduzione nella realtà culturale e sociale con una parte del programma appositamente riservata. I corsisti sono molto eterogenei per provenienza linguistico-culturale e significativo è il fatto che di regola vengono inseriti in gruppi separati per maschi e femmine. La partecipazione ai corsi di traduttori o traduttrici si rivela indispensabile perché permette di conferire intensità di vita ai rapporti e all'apprendimento. Importante è pure la possibilità di dare i bambini in consegna in un asilo nido dove essi pure hanno le prime occasioni per avvicinare la lingua tedesca ed instaurare nuovi contatti. (red.)

Sehriban* wertete vor kurzem Co-Opera Schaffhausen so aus. Die Teilnehmerin besuchte über mehrere Jahre verschiedene Module der Integrationskurse in Schaffhausen und es ist ihr wichtig, dass ihre Kinder während ihrem Unterricht betreut werden. Sie werden gut gefördert. Sie hat ausserdem im Laufe der Zeit ein gutes Vertrauensverhältnis zu ihren Lehrpersonen und ihrer Übersetzerin aufgebaut – mit ihren negativen Schulerfahrungen aus der Kindheit ist das keine Selbstverständlichkeit, wie ich weiss. Zudem lässt Sehriban uns wissen, dass sie ihre Schwächen erkannt hat und – das füge ich dazu - mit ihnen umzugehen weiss.

Ich bin stolz darauf, dass diese Teilnehmerin gelernt hat, ihre Meinung zu äussern und sie sogar in Deutsch aufzuschreiben. Wenn ich mich erinnern, wie ich sie vor fünf Jahren kennengelernt habe, betrachte ich ihre Fortschritte mit Staunen! Wie ist es dazu gekommen? Co-Opera Schaffhausen hat nach meinen Beobachtungen einiges dazu beigetragen, dass sich Sehriban so entwickelte.

Co-Opera Schaffhausen des Schweizerischen Arbeiterhilfswerkes SAH bietet Integrationskurse für Migranten und Migrantinnen an. Die Angebote unterstützen die Teilnehmenden bei der sprachlichen, sozialen und beruflichen Integration in der Schweiz. Alle KursbesucherInnen erweitern zum einen ihre schriftlichen und mündlichen Deutschkompetenzen und zum

anderen verbessern sie ihre Kenntnisse über schweizerische Lebensbereiche und Strukturen: Die TeilnehmerInnen tauschen sich in Letzterem über wichtige gesellschaftliche, soziale, ökonomische und kulturelle Zusammenhänge in der Schweiz und ihren Herkunftsländern aus – genannt wird dieses Element des Kurses „Sozialinformation“. In der Gruppe besteht die Möglichkeit, Vorurteile und mögliche Ängste abzubauen, um sich und der Familie den Umgang mit der Umgebung zu erleichtern. Der Fähigkeit zur gegenseitigen Beratung wird grosses Gewicht beigemessen.

Durch die in der „Sozialinformation“ erarbeiteten Kenntnisse wird oft das Interesse an der deutschen Sprache erweitert, die Lernmotivation wird gestärkt. Diese Situation gilt es mit einem angepassten, interessanten Sprachunterricht zu nutzen. Die Teilnehmenden stärken ihre Dialogfähigkeit und im schriftlichen Bereich lesen und verarbeiten sie einfache Texte und Formulare.

Immer wieder wird im Unterricht aber auch die individuelle Migrationsgeschichte und die Situation als MigrantIn, Mutter / Vater, PartnerIn, ArbeitnehmerIn, usw. in der Schweiz analysiert. Die Reflexion und das kritische Betrachten der eigenen Biografie und Situation helfen oft, das Selbstvertrauen zu stärken und ein positives Selbstbild aufzubauen – ebenfalls Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration.

Auf dem Hintergrund der erworbenen Sprachkenntnisse und des Wissens über die Funktionsweise der schweizerischen Umgebung ist es letztlich einfacher, eine berufliche Standortbestimmung vorzunehmen und die weitere, eigenständige Zukunft kurz- und mittelfristig zu planen.

Co-Opera Schaffhausen - die ersten Kurse für Frauen wurden 1997 in Pionierarbeit im Raum Schaffhausen aufgebaut. Für die Mehrzahl der interessierten Frauen, resp. deren Familienangehörige, ist es hilfreich, dass keine männlichen Teilnehmer anwesend sind. Aus diesem Grund werden die Kurse teilweise geschlechtergetrennt durchgeführt. Unabhängig vom Geschlecht ist den Teilnehmenden aber gemeinsam, dass sie eine längere Aufenthaltsperspektive in der Schweiz haben. Es werden also keine Asylsuchende oder vorläufig Aufgenommene in den Semesterkursen akzeptiert. Aber sonst: Jung oder Alt, Alewitin oder Atheist, ledig oder verwitwet, Analphabet oder Arzt – die Gruppen weisen eine herausfordernde und spannende Heterogenität auf! Soviel zu den Erwachsenen.

Parallel zum Unterricht werden die Kinder in der Kinderbetreuung gefördert. Ohne eine gewährleisteteste „Hüeti“ könnten die meisten Mütter gar nicht in den Kurs kommen. Und die Kinder erhalten so „nebenbei“ eine optimale, professionelle Förderung vor ihrem Kindergarten- oder Schuleintritt.

Deutsch – aber nicht nur!

Kein babylonisches Sprachengewirr herrscht vor, wenn Frauen aus der dominikanischen Republik, dem Kosovo, dem Irak, Lybien, der Türkei, Sri Lanka, oder ... zusammensitzen, um miteinander zu lernen. Sie bemühen sich sehr um die „Lingua franca“ Deutsch. Die Teilnehmenden lernen aber nicht nur Deutsch zusammen, sondern diskutieren auch lebhaft in der „Sozialinformation“. Die Integra-

tionskurse von Co-Opera Schaffhausen setzen sich nämlich wie erwähnt grundsätzlich aus zwei komplementären Bestandteilen zusammen:

Zuerst einmal geht es um den Erwerb der deutschen Sprache. Wortschatz und Grammatik, aber noch viel wichtiger ist das kontinuierliche Anwenden und Üben. Viel Zeit ist oft nötig, um überhaupt den Mut zum Sprechen, Lesen oder Schreiben zu entwickeln. Um den unterschiedlichen Voraussetzungen besser gerecht werden zu können, werden die Teilnehmenden in verschiedene Kurse eingeteilt. Die Niveaus bewegen sich gemäss dem Europäischen Sprachportfolio zwischen A* (Alphabetisierung) und etwa A2.

Themen wie Gesundheit, das Schulsystem, Wohnen in der Schweiz oder Arbeit werden in der „Sozialinformation“ besprochen. An praktischen Beispielen ist ersichtlich, dass durch den Austausch viele offene Fragen geklärt werden können. Sei es die Entschuldigung des kranken Kindes in der Schule, Budgetberatung oder Verhütungsmöglichkeiten – immer wird zusammen mit ÜbersetzerInnen engagiert diskutiert. Durch die Vermittlung von Kenntnissen über Alltagsabläufe in der Schweiz können die TeilnehmerInnen Alltagsverhalten in der Schweiz besser verstehen und interpretieren. Gegenstand des Unterrichts sind Wohnen, Gesundheit, Schul- und Bildungssystem, Staatskunde, Sozialversicherungen, Familie und Erziehung, Rollenverständnis, Feiertage, Vereine, Suchtmittel, Alter und Arbeit, etc. Die Kursgruppen entwickeln daneben aber oft auch einen guten inneren Zusammenhalt und es entsteht eine Gemeinschaft.

Ohne die wichtige Unterstützung von uns Übersetzerinnen und damit ohne die Gewährleistung einer adäquaten Übersetzung in die Sprache und das Einbetten in die entsprechende Kultur würde der Unterricht an Qualität einbüßen. Die meisten ÜbersetzerInnen haben übrigens die Ausbildung

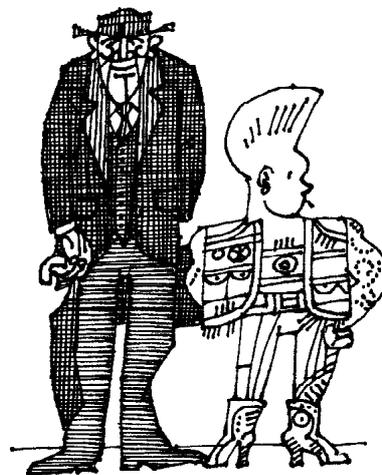
für interkulturelle VermittlerInnen bei DERMAN Schaffhausen besucht, ebenfalls ein Projekt der SAH-Regionalstelle.

Wir ÜbersetzerInnen sind aber nicht nur im Unterricht „Sozialinformation“ dabei, nein, wir nehmen auch an den Einstiegs- und Abschlussgesprächen teil. Zudem stehen wir auch immer wieder für Beratungen und Fragen in den Pausen oder nach dem Kurs zur Verfügung. Ich denke, dass diese Art individueller Unterstützung – manchmal gemeinsam mit der Kursleitung – viel zum guten Klima und zum Lernerfolg beiträgt.

Es krabbelt, spielt und bastelt

Djwan, Alben, Filiz, Anusooya, Mustafa oder Yonca – sie alle turnen, trinken, erzählen, streiten, schlafen, beobachten, malen, weinen oder hüpfen... im Hüteraum, und im „Kinderkeller“ können sie sich mit Allerlei beschäftigen. Je nach Alter werden sie gefördert, währenddem ihre „Mamis“ Deutsch büffeln oder über Erziehungsfragen diskutieren.

Das tägliche Angebot einer Kinderbetreuung während den Kurszeiten ist eine elementare Voraussetzung für den Kursbesuch der Eltern. Ein professionelles Team bestehend aus ei-



Gruppi omogenei e eterogenei

ner Kleinkinderzieherin, einer angehenden Spielgruppenleiterin, einer Bewegungspädagogin – allesamt selber Mütter – und zwei PraktikantInnen, betreuen das rund Dutzend Kinder.

Für die Mehrzahl der Kinder, sie sind zwischen einem Monat und 5 Jahren alt, sind dies die ersten Begegnungen mit der deutschen, beziehungsweise schweizerdeutschen Sprache. Das sind wertvolle Kontakte, zeigen doch Untersuchungen, dass die Anzahl Stunden „Deutsch“ vor dem offiziellen Kindergarten- und Schuleintritt wesentliche Auswirkungen auf den späteren Schulerfolg haben. (Einheimische haben über rund 20'000 Stunden aktiver und passiver Erfahrung mit „unserer“ Sprache, und hier aufgewachsene Fremdsprachige bestenfalls rund 5'500. Dazu kommt die Mundart-Hochdeutsch-Problematik. Infolgedessen werden durch die angebotene Kinderbetreuung nicht zu unterschätzende Grundlagen geschaffen, welche einen optimierten Eintritt in den Kindergarten und die Schule fördern.

Deutsch allein reicht nicht: Das soziale Lernen in der Gruppe, erst noch ausserhalb der Familie, das Bewegen innerhalb der Gruppe oder das Kennen und Akzeptieren einiger Normen sind ebenso bedeutsame Faktoren für die spätere Laufbahn. Darüber hinaus üben die Kinder Fähigkeiten wie Konzentration und manuelle Grundfertigkeiten wie z.B. malen, schneiden, falten und sich selber anzuziehen. Auch das emotionale Loslassen der Mutter, respektive des Kindes, stellt häufig eine ausserordentliche Herausforderung dar. Alle Halbjahre wieder: Für die Umgebung ist das Weinen der Kinder, die das erste Mal in die Kinderbetreuung kommen, eine Herausforderung für die Ohren... Glücklicherweise gewöhnen sich fast alle Beteiligten (nicht nur die Kinder, auch deren Mütter!) nach wenigen Tagen oder Wochen an die Trennung.

Zwecks einer Früherkennung von auffälligen Verhaltensweisen und Si-

tuationen tauschen die Kursleiterin und die Kinderbetreuerinnen nach gemeinsamen Betreuungs- und Beobachtungsstunden ihre Wahrnehmungen aus. Dabei nimmt regelmässig auch die Leiterin des Heilpädagogischen Frühberatungsdienstes teil. Diese Beobachtungen bezüglich Verhaltensformen, Bewegungsabläufen oder sozialem Umgang werden anschliessend mit den Müttern und den Übersetzerinnen besprochen, um allenfalls gemeinsam nach Lösungen und (präventiven) Massnahmen zu suchen. Manchmal können Fragen der Mütter innerhalb von wenigen Minuten unbürokratisch geklärt werden, hie und da sind auch längere Interventionen gewünscht und angezeigt.

Dass die Regionalstelle des SAH vernetzt ist, zeigt auch folgende Situation auf: boa (das Kürzel steht für Bildung-Orientierung-Arbeit) ist ein Qualifizierungsprogramm für jugendliche Erwerbslose. Für die jungen Erwachsenen ist es bekanntermassen schwierig, Arbeitsstellen zu finden. Um den Einstieg zu unterstützen, bietet Co-Opera Schaffhausen 2 Praktikumsplätze in der Kinderbetreuung an. Diese Plätze sind sehr begehrt und einige Mütter zeigen –wider Erwarten!?!- Freude, dass auch männliche Kinderbetreuer auf ihre Söhne und Töchter aufpassen.

Auch die Kinder von Sehriban sind seit dem Säuglingsalter regelmässig in der Kinderbetreuung. Sie zeigen mir, dass sich die Arbeit lohnt. Serap*, die ältere Tochter, ist ein aufgestelltes Mädchen, das lustige Geschichten erzählt. Sie übernimmt nicht nur Verantwortung für sich, sondern kümmert sich auch sehr um andere Kinder. In der Kinderbetreuung von Co-Opera Schaffhausen hat sie auch ihre beste Freundin gefunden.

Wie ich Sehriban erlebte

Die junge Frau kam vor rund fünf Jahren als Flüchtling in die Schweiz. Sie fühlte sich damals sehr unsicher

und hatte kein Vertrauen in ihre Umwelt. Was sie am meisten anstrebte, war Deutsch zu lernen, um auf eigenen Beinen zu stehen. Sie besuchte deshalb nach Absprache mit ihrer Flüchtlingsbetreuerin vom Roten Kreuz einen Kurs in Co-Opera Schaffhausen.

Nach rund einem Jahr bekam sie ihr erstes Kind, Serap, bald darauf folgte ein nächstes. Einerseits war sie überfordert mit ihren Aufgaben und andererseits ist sie doch froh, dass sie trotz ihrer Kinder die Kurse weiter besuchen kann.

Nach einem halben Jahr schrieb sie bereits viele Wörter, aber das Sprechen fiel ihr nach wie vor sehr schwer. Immer wieder suchte ich mit der Kursleitung nach möglichen Ursachen. Wir erfuhren, dass sie mit ihrem Ehemann schwerwiegende Probleme hatte. Wir ermunterten Sehriban, dass sie jederzeit zu uns kommen könne – den Mut dazu fand sie erst nach etwa drei Jahren. Als sie sich uns damals anvertraute, steckte sie bereits derart in Schwierigkeiten, dass wir für sie professionelle Unterstützung suchen mussten. Sie hat zwei Jahre lang gekämpft, bis sie ihr Leben und jenes ihrer Familie ganz in den Griff bekam. Ich bin stolz auf sie, dass sie das geschafft hat.

Heute trifft sie selbständig die Entscheidungen und weiss dennoch, dass sie nicht auf sich alleine gestellt ist. Sie arbeitet mittlerweile in einem Altersheim. Sie spricht viel mehr über ihre Probleme und kann ihre Meinung äussern.

Aber am wichtigsten für sie: Sie hat das Vertrauen in ihre Mitmenschen nochmals gefunden!

Anmerkung

* Name geändert

Serpil Sahin

arbeitet als Übersetzerin und interkulturelle Vermittlerin auf der Regionalstelle Schaffhausen des Schweizerischen Arbeiterhilfswerkes SAH. Sie ist 30 Jahre alt.

Sprach- und Integrationsförderung durch den Bund

Interview mit Adrian Linder, wissenschaftlicher Mitarbeiter der EKA und verantwortlicher Koordinator im Bereich Sprachförderung

Das Bundesamt für Zuwanderung, Integration und Auswanderung IMES unterstützt auf Antrag der Eidgenössischen Kommission für Ausländerfragen EKA mit jährlich rund 4 Millionen CHF Sprachkurse für Migrant/innen. In den letzten 4 Jahren konnten durch die unterstützten Projekte rund 40'000 Personen erreicht werden.

Babylonia: Was ist der Auftrag der EKA im Bezug auf die Förderung von Sprachkursen für Migrant/innen?

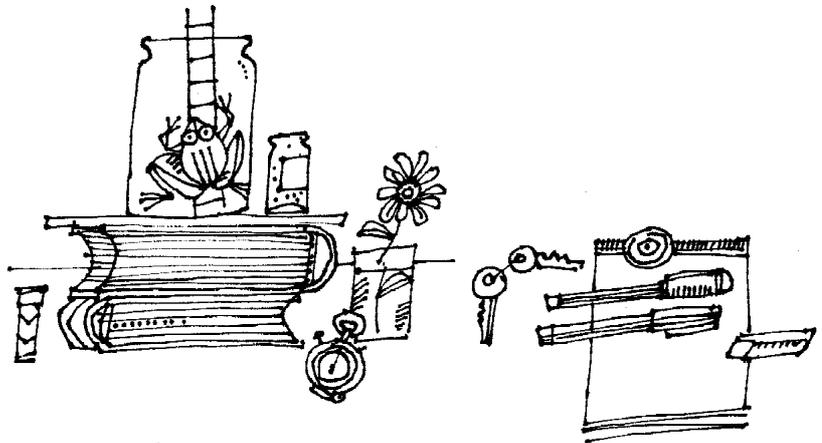
Adrian Linder: Im Rahmen des Schwerpunkteprogramms 2004-2007 stehen für die Förderung von Sprach- und Integrationskursen jährlich 4-5 Mio zur Verfügung. Wir unterstützen damit Sprachkurse, die auch integrative Elemente beinhalten, d. h. sie sollen den Teilnehmenden auch Orientierung bieten, um sich in ihrem neuen Umfeld zurechtzufinden und im Alltag über Sprachgrenzen hinweg zu kommunizieren.

In erster Priorität werden Kursangebote unterstützt, die sich an Personen richten, welche durch die bereits bestehenden regionalen Angebote erfahrungsgemäss nur schwer erreicht werden, zum Beispiel nicht-berufstätige Mütter mit Kindern, Schichtarbeitende oder Personen, die seit vielen Jahren in der Schweiz leben und trotzdem nur äusserst geringe Kenntnisse einer Landessprache haben.

Was sind die Vorgaben der EKA zur Kursförderung? Gibt es definierte Standards, denen die Angebote entsprechen müssen?

Wir geben sehr wenige Vorgaben. Es liegt an den Anbietern, zu zeigen, dass ihr Kursangebot einem Bedürfnis entspricht und klare Zielsetzungen hat, dass ein kohärentes Kurskonzept vorhanden ist und die Qualität und Wirksamkeit überprüft wird. Wir geben z. B. kein bestimmtes Qualitätsüberprüfungsverfahren vor, aber es muss ein Konzept für die Qualitätsüberprüfung und für die Kontrolle des Lernfortschritts vorliegen.

Wir geben auch keine Vorgaben zu den Methoden, aber die Anbieter müssen zeigen, dass mit ihrem methodischen Konzept Lernfortschritte erreicht werden. Erwartet werden zudem kommunikationsfördernde Veranstaltungen, Exkursionen, Besuche bei verschiedenen Fachstellen, Begleitung im Alltag. Träger der Kurse sind oft Gemeinden, Hilfswerke oder Vereine.



Organizzazione di un nuovo corso

Bestehen Bestrebungen, die Vielfalt der Anbieter eventuell zugunsten einer grösseren Professionalität einzuschränken?

Grössere Anbieter arbeiten nicht unbedingt professioneller; auch kleine Projekte können eine hohe Qualität haben. Es ist sicher nicht unsere Absicht, die Zahl der Anbieter zu beschränken; mit unseren relativ hohen Anforderungen an die Qualität und die Dokumentation der Angebote kann es aber zu einer Konzentration kommen. Freiwilligenorganisationen sind damit manchmal überfordert und suchen dann die Zusammenarbeit mit erfahrenen Anbietern.

Neben dem Schwerpunkt Sprachförderung haben wir einen Schwerpunkt zur Förderung von partizipativen Kleinprojekten, da ist viel Raum für Vielfalt.

Welches sprachliche Niveau wird mit den Kursen angestrebt? Kann damit das eigentliche Ziel, das Ermöglichen einer Integration, erreicht werden?

Ausgehend von den Deskriptoren des europäischen Referenzrahmens wäre das Niveau B1-B2 erforderlich, um wirklich am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Zur Zeit führen aber fast keine Kurse so weit; die meisten Finanzierungsgesuche beziehen sich auf das Einsteigerniveau. Oft wird in den Kursen nur knapp das Niveau A1 erreicht. Es ist zu berücksichtigen, dass die Teilnehmer/innen in der Regel lernungewohnt sind – wenn ihnen der Integrationskurs ermöglicht, danach in einen regulären Sprachkurs umzusteigen, ist ein wichtiger Schritt gemacht.

Es gibt zur Zeit Bestrebungen, ein Sprachenportfolio für Migrant/innen zu entwickeln. Dabei könnte man sich auf Erfahrungen aus anderen europäischen Ländern stützen, z. B. aus Irland. Wünschenswert wäre es in diesem Zusammenhang, die Stufe A noch differenzierter auszuarbeiten, verschiedene „Meilensteine“ einzubau-

en, welche die Lernmotivation und das Bewusstsein der Lernfortschritte unterstützen.

Es ist nicht die Aufgabe der EKA, solche Projekte selbst zu lancieren und durchzuführen. Wenn es aber zu einem breit abgestützten Projekt in diesem Bereich kommen sollte, würden wir das sehr willkommen heissen und sicherlich mittragen.

Gibt es auch Pläne, statt Kursen Personen zu subventionieren, die sich bemühen, die sprachliche „Integrationsschwelle“ zu überwinden?

Im Rahmen des laufenden Kredits ist das nicht möglich. Traditionell ist die EKA auf die Kursförderung ausgerichtet, ebenso die Kantone und die weiteren Stellen, welche die Kursangebote mitfinanzieren. Im Flüchtlings- und Asylbereich kennt man die individuelle Finanzierung.

Wenn im Rahmen der Umsetzung der neuen Ausländergesetzgebung das erforderliche Sprachniveau definiert und der Besuch von Sprachkursen obligatorisch werden sollte, werden wir diese Option aber sicher diskutieren müssen, in Zusammenarbeit mit den anderen betroffenen Stellen.

Was sind die Anforderungen an die Lehrpersonen, die in diesem Bereich tätig sind?

Die Aufgabe ist sehr anspruchsvoll, vor allem wegen der sehr heterogenen Zusammensetzung der Gruppen. Manchmal finden sich sogar im gleichen Kurs alphabetisierte, in einem anderen Schriftsystem alphabetisierte und nicht alphabetisierte Teilnehmer/innen, obwohl diese Gruppen vermehrt mit unterschiedlichen Angeboten angesprochen werden.

Die Kursleiter/innen müssen ermöglichen, dass Personen mit unterschiedlichsten Hintergründen mit einander in Kontakt kommen, Ressourcen genutzt und Lernhindernisse überwunden werden. Es besteht die Tendenz,

dass man die kulturellen Faktoren überbetont – das lenkt nur von den realen Problemen ab. Es geht hauptsächlich um diversity management, d. h. um die Fähigkeit, mit Heterogenität umzugehen, Gruppen arbeitsfähig zu machen, Gemeinsamkeiten der Situation sichtbar zu machen.

Wir haben jetzt erste Daten zu den Qualifikationen der Lehrpersonen, diese sind aber noch nicht ausgewertet.

Die EKA unterstützt den Lehrgang des Arbeitskreises DaF für Kursleiter/innen im Integrationsumfeld. Bedeutet das, dass Sie einen Weiterbildungsbedarf in diesem spezifischen Feld sehen?

Es gibt drei Qualifikationsgebiete: Sprachdidaktik, Kenntnis des sozialen Umfelds und der Fragen der Migration sowie die Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Eine Lehrperson muss diese drei Kernqualifikationen in sich vereinigen.

Im Pilotkurs des AKDaF sind die drei Bereiche in einem Lehrgang integriert, der zum SVEB-Zertifikat führt. Längerfristig sollten sie eigentlich als unabhängige Module gestaltet werden, um den individuellen Bedürfnissen der Lehrkräfte entgegen zu kommen. Man möchte vor allem Leute fördern, die schon in einem oder zwei der Bereiche qualifiziert sind, und sich noch die für das Anforderungsprofil fehlenden Qualifikationen erwerben möchten.

Vielen Dank für das Gespräch!

Bundesamt für Zuwanderung, Integration und Auswanderung IMES
Eidgenössische Kommission für Ausländerfragen
Quellenweg 15, 3003 Bern
www.imes.admin.ch

Guido Spielhofer
Zürich

Merkmale erwachsenengerechten Unterrichts

In this article the author addresses the needs of the adult language learner and points out the characteristics that make adult education different from other levels of education. At the same time, Spielhofer decries the lack of a suitable standardised scientific approach to the subject which often results in unsuitable “mug and jug” consumer-oriented teaching. In addition, he points out how often language teaching materials fail to reflect the interest and background, both political and cultural, of the adult learner using them. The article states how necessary it is to provide a learning environment in which aims are negotiated and made completely transparent; while meaningful course content must include reflection on the learning process and training in learning skills. Finally the author is convinced of the necessity of enabling and empowering adults to take charge of their own learning to become self-reliant. (red.)

Viele Menschen lernen im Erwachsenenalter eine Sprache, erneuern Kenntnisse, die sie einmal erworben haben, aktivieren oder vertiefen sie, holen nach, was sie eigentlich im jugendlichen Alter in der Schule schon hätten gelernt haben sollen oder sind durch biografische Umstände gezwungen, die Sprache ihrer neuen Umgebung als Zweitsprache zu erlernen. Da stellt sich nun die Frage, was denn nun einen Sprachunterricht als erwachsenengerecht auszeichnet. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass die Wissenschaft der Erwachsenenbildung noch keinen einheitlichen Namen besitzt, dass die materiellen Bedingungen, unter denen solches Lehren und Lernen stattfindet, weit davon entfernt sind, einen einheitlichen Rahmen zu haben und dass die Ausbildung der Unterrichtenden erst in Ansätzen eine qualitative Harmonisierung erfahren hat.

Der Name der Wissenschaft

Der Name Pädagogik, also Knabenführung, kann allenfalls dann als solcher gebraucht werden, wenn der stark verblasste (griechische) Ursprung augenzwinkernd auch die „alten Knaben“ subsumiert, nicht aber mit dem Oxymoron Erwachsenenpädagogik oder mit Andragogik ersetzt werden. Andragogik bedeutet Männerführung und rückt als Begriff eben, wenn und weil er sich von „Pädagogik“ wegen dessen Grundbedeutung unterscheiden will, gerade die Frage nach dieser in den Vordergrund. Dies ist schon im Licht der Tatsache stossend, dass von den rund 40% der Bevölkerung, welche sich weiterbildet, rund 70% Frauen sind.

Die materiellen Bedingungen

In der Schweiz findet das Lernen im quartären Bildungssektor überwiegend an privaten Schulen statt. Dies gilt auch für das Lernen von Fremd- resp. Zweitsprachen, falls denn dafür eine Schule aufgesucht wird. Auf dem Platz Zürich ist es beispielsweise so, dass im Sprachbildungssektor die wenigen staatlich alimentierten Schulen die tiefsten Kurs-gelder und die relativ höchsten Löhne für Kursleitende anbieten können, während die meisten privaten, falls dahinter private Eigentümer mit Profitinteressen stecken, hohe Preise verlangen, aber Löhne zahlen, die nur bei hohen Pensen alleinverdienenden Kursleitenden ein working-poor-Schicksal ersparen, und zwar auch nur so lange wie der Markt eine Nachfrage erzeugt, was recht kurzfristigen konjunkturellen Trends unterliegt.

Die Qualitätssicherung der Schulen und Institutionen geschieht hier über die Zertifizierung durch anerkannte Labels, welche wiederum eine Standardisierung der Ausbildung von Kursleitenden zur Bedingung hat. Ansonsten ist die Bildung im quartären Sektor - sei es die berufliche oder allgemeinbildende (wozu Sprachkurse ja meist zählen) -, mag man es bedauern oder nicht, der Konkurrenz des freien Wirtschaftens überantwortet¹. Dabei ist die erwachsenbildnerische Fort- oder Weiterbildung landauf und –ab in ihrer Notwendigkeit unumstritten, seit die Erkenntnis sich breit gemacht hat, dass Wissensparadigmen sich nicht mehr nur per Generationenfolge sozusagen naturgemäss ablösen. Ein gutes Anschauungsbeispiel davon und gleichzeitig ein Beispiel von trotziger Weiterbildungsresistenz bietet hier die Einführung der Orthografiereform im deutschen Sprachraum².

Lernen als erwachsener Mensch

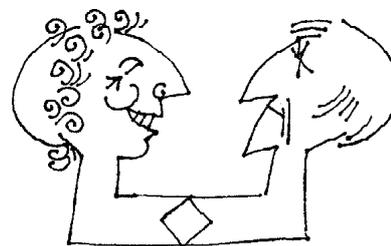
Die Intelligenz, welche die spielende Aufnahme- und Gedächtnisleistung des Jugendalters kennzeichnet, nimmt zwar mit zunehmendem Lebensalter ab. Dieser Mangel wird aber dadurch kompensiert, dass man strukturierter, reflexionsgeleiteter und mithin ziel- und nutzenorientierter zu lernen vermag. Dies prägt auch die Haltung gegenüber dem Bildungsangebot und speist, wenn sie befriedigt wird, unmittelbar die Lernmotivation. Je mehr Zukunft hinter einem liegt, desto klarer wird auch der Nutzen jeglichen Tuns in das Gegenwärtige integriert: Extrinsische und intrinsische Motivationslagen schliessen sozusagen zusammen.

Die erfahrungsgeleitete „Bedeutsamkeit der Lerninhalte“ ist an den Universalien der Menschheit orientiert, Hunger und Durst, Geburt und Tod, Arbeit und Freizeit, Liebe und Hass etc. Diese thematischen Schwergewichte werden in Lehrmitteln kommunikativen Sprachunterrichts zu Kapiteln wie Restaurantbesuch und Rezepte, Geburtstag und Horoskop, Stellensuche und Freizeitaktivitäten, Kennenlernen und Heiraten heruntergebrochen. Dieser methodisch kommunikative Ansatz mit all seinen eklektizistischen Dekorationen hat heute zurecht Mainstream-Charakter, gelegentlich wünschte man sich von Lehrmittel-Autoren allerdings mehr Einfühlungsvermögen in den kulturellen Hintergrund der Zielgruppe als blosser Verständnissinnigkeit. Denn beim Erlernen einer Sprache als Zweitsprache erweist sich der zu Papier gebrachte internationale Frohsinn westlich zivilisierter, spätpubertierender Mittelstandskinder, die offensichtlich als immergrünes Hauptzielpublikum des Sprachenlernens ausgemacht sind, oft als dem Ernst der Lage nicht angemessen und eben gerade als nicht erwachsenengerecht genug. Erfahrene Deutsch-Kursleitende beschleicht Unbehagen, wenn sie eine Klasse, in der auch Kriegs-

flüchtlinge, Arbeitsemigrantinnen und invalide Bauarbeiter lernen, kommunikativen Mustersituationen zu Fragen aussetzen müssen, ob jemand in Sachen Kleidung nun eher dem Frühlings- oder Herbsttyp angehöre und ob der Traumberuf lieber Ärztin oder Fotomodell sei, Fragen, wo allenfalls die weibliche Wortform etwas Fortschrittliches darstellt³.

Handlungsorientiertheit

Zu den Erfolgsfaktoren des Unterrichts gehört handlungsorientiertes Vorgehen bezüglich der Lerninhalte. Neigen Kinder und Jugendliche dazu, sich auch ungefragt mit dem Lerngegenstand spielerisch-experimentell auseinander zu setzen, ist im Erwachsenenunterricht der selbsttätigen Annäherung an den Lerngegenstand ein besonderer Stellenwert einzuräumen, da man sich auf solche Automatismen nicht mehr verlassen kann. Kursleitende sollten sich immer fragen, was tun meine Teilnehmenden jetzt, wann kommen sie dazu, etwas zu tun, liegt der Fokus meiner Lektionsplanung wirklich auf den Aktivitäten. Als kursleitende Person einer Sprachklasse kann man aus dem Vollen der Vorteile des Aktivitätenraums synchronen Unterrichtens schöpfen; Dialoge in Partnerarbeit, Konsensfindung in einer Gruppe, kompetitives Suchen von Begriffen und Argumenten etc. Keine Angst vor spielerischen Aktivitäten, auch wenn erste Spontanreaktionen der Teilnehmenden dazu nicht immer nur wohlwollend sind! Erwachsene bleiben dem Kurs nur dauerhaft fern, wenn sie über- oder unterfordert an einer aktiven Teilnahme am Unterricht gehindert werden. Diese Teilnahme soll möglichst ganzheitlich sein: Ganzheitlichkeit ist ein Merkmal handlungsorientierten Unterrichts, d.h. auch affektive und psychomotorische Lernziele werden angestrebt, der Kopf sollte ja immer dabei sein, wie Lehrende scherzeshalber immer mal wieder zu sagen pfle-



Simpatie e antipatie

gen. Gelegentlich regredieren Erwachsene zwar in Schulsituationen, dies ist aber auch selten von Dauer und rührt viel eher von Schulbildern der Lernbiografie her.

Da Sprachkursleitende oft ihre Muttersprache unterrichten, gehen Laien gelegentlich - in Verkennung der Immersionsmethode - davon aus, dass jene einfach möglichst viele vorbildliche Sprachhandlungen zum Imitieren vormachen und die erwachsenen Teilnehmenden mit didaktisiertem Stoff, den man überall finden kann, zügig stopfen müssen. Unerfahrene Kursleitende, die sich unglücklicherweise diesem Fremdbild anpassen, sind versucht, sich zum Servicezentrum des Konsumbedürfnisses von Lernenden zu machen. Meist merken sie zu spät, dass dieses Bedürfnis unstillbar ist und dessen Befriedigungsversuch nur zu erwähnungdidaktischer, unverdaubarer Stoffhuberei führt.

Contracting

Der gesellschaftliche Umgang erwachsener Menschen hat in seinen Konventionen impliziten Vertragscharakter. Dies gilt auch im Klassenzimmer. Vieles wird da besser noch explizit gemacht als stillschweigend vorausgesetzt. Denn da nicht alle Teilnehmenden zwingend dieselben kulturellen Selbstverständlichkeiten teilen, gilt es, vieles zu vereinbaren, wie die verschiedenen Vorstellungen von gegenseitigem Respekt oder unterschiedliche Rollenerwartungen (Frau / Mann, Kursleitung/ Kursteilnehmende): Die dekretierte Hausordnung allein genügt da nicht. Auch kulturelle

Tabus und Integritätsgrenzen bei der Wahl von Lernthemen und –projekten sind zu berücksichtigen. Spricht man über Religion, über politische Themen über Kindererziehung? Contracting ist die Verhandlungsphase, die diesen Verträgen vorangeht. Die Phase mag in gruppendynamisch gelingenden Klassen einmalig bleiben, bedeutet aber in ihrem demokratischen Ansatz für die Teilnehmenden, dass die Kursleitung bereit ist, gegenüber Anregungen, Wünschen und Kritik aus ihrem Kreis heraus offen zu sein. Umgekehrt signalisiert dies aber auch, dass die Kursleitung die Alleinverantwortung abgibt, sowohl für die Kontrolle disziplinarischer Vorgänge als auch weiter gehend für das Lernen selber.

In einem solchen Klima werden dann auch Zwischenevaluationen nicht einfach zu Alibiübungen, sondern durch den Gebrauch metakognitiver Strategien (z.B. Planung, Auswahl und bewusste Beobachtung gegenüber den Lernzielen, -techniken und –aktivitäten) zu erwachsenengerechten Anlässen kursformativer Natur. Dazu gehört aber, dass in kleinen Schritten die Lernziele und - in Reflexion über das Geleistete - die Fortschritte immer wieder transparent gemacht werden. Die Transparenz der Lernziele verknüpft sich dort, wo Angebot und Nachfrage sich decken, direkt mit der Nutzenorientiertheit erwachsenen Lernens.

Selbstgesteuertes Lernen

Durch die erwachsenenspezifische Fähigkeit immer wieder geschärfter Metakognition sind erwachsene Lernende befähigt, ihr Lernen zunehmend selber zu steuern. Die Schlüsselkompetenz dabei, sich selbstständig Wissen anzueignen, muss erlernt werden. Lerntechnik-Diskussionen in der Klasse sollten deshalb nicht nur Pflichtübung bei der Behandlung einschlägiger Kapitel in den Lehrmitteln sein, sondern dem Aufbau prozeduralen Wissens dienen. Auch die Rolle der

Kursleitung ändert sich. Sie muss die Teilnehmenden vom wissensvermittelnden Gängelband frei lassen und ihren Aufgabenbereich in Richtung Lernorganisation und –moderation weiterentwickeln oder redimensionieren.

Differenzierungen

Lerntypen-, Binnen- und Wahldifferenzierungen sollen dazu dienen, dass dort, wo der einzelne Lernende zu früh an die Grenzen der Lernfähigkeit stösst, diese erweitert oder aufgebrochen werden. Dass der haptische Lerntyp in uns allen nicht dadurch bedient wird, dass er möglichst viel Papier in die Finger kriegt, wissen heute alle Kursleitenden, die je auch nur eine brauchbare Weiterbildungsveranstaltung besucht haben. Ebenso dürfen Differenzierungsbemühungen nicht derart übersteigert werden, dass die Klasse den gruppendynamischen Kristallisationskern verliert; ansonsten verzichtete man auf die Vorteile des synchronen Unterrichts.

Trotzdem ist der erwachsenengerechte Unterricht wie jeder gute Unterricht lerntypendifferenziert, was heisst, dass möglichst alle beteiligten Lerntypen methodisch integriert werden. Ebenso ist in heterogenen Klassen - und welche sind das nicht - gelingender Unterricht möglichst binnendifferenziert, arbeitet mit Aufgabenformen, welche die Ressourcen und Kompetenzen des Einzelnen sich je entfalten lassen oder mit Lernverträgen.

Fazit

Sprachkursleitende im quartären Sektor arbeiten vor einem sehr uneinheitlichen Hintergrund, meist unter schwierigen materiellen und mithin oft wenig prestigeträchtigen Bedingungen, die eigenartigerweise stark mit der gesellschaftlichen Bedeutung kontrastieren, welche ihrer Arbeit zugeschrieben wird.

Die Aufnahmefähigkeit der Teilnehmenden vorausgesetzt muss erwachsen-

engerechter Unterricht handlungsorientiert, durch Verhandlungs- und Vertragscharakter geprägt und für die Teilnehmenden bedeutsam sein und zum letztlich selbstgesteuerten Lernen führen können. Dies gelingt, wenn an metakognitive Fähigkeiten appelliert werden kann, die im Laufe des Unterrichts anzueignen sind.

Anmerkungen

¹ Staatliches Geld sicker hier nur über staatlich verordnete Qualifizierungsmassnahmen in private Schulen ein, beispielsweise über Qualifizierungsmassnahmen für Arbeitslose. Sie stellen damit Bildungsgutscheine ad personam dar, allerdings ohne freie Wahl der Institution.

² Ältere tonangebende Herren, die auch durch schulische Selektionsmechanismen, wozu die Beherrschung des Regelwerks der Sprache gehört, in ihre Stellungen gelangt sind, verteidigen das Alte mit wenig Sinn und Verstand, aber um so heftigerem Getöse. Sie mögen in der Sache einen anderen Eindruck erwecken, aber ihrem Getöse kann Raffinesse und Eloquenz ja nicht abgesprochen werden. Zeichen von Intelligenz also, die wiederum eine gute Voraussetzung zum Erlernen von Neuem bilden könnte.

³ Hier können sich grössere Schulen zum Glück mit der Vielfalt des Angebots auch eine zielgruppenorientierte Wahl der Lehrmittel leisten.

Bibliografie

- GASSER, P. (2002): *Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik*, Bildung Sauerländer 26.
GONON, Ph. / SCHLÄFLI, A. (1998): *Weiterbildung in der Schweiz*, SVEB.
HÄUPTLE, M. (1999): *Autonomie und „lernen wie man lernt“*, in: EDELHOFF, C. / WESKAMP, R. (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*, Hueber Verlag.
MAURER, E. / NIELSEN, M. / ZÜGER, D. (2002): *Deutsch in der Schweiz. Handbuch*. Zug, Klett und Balmer Verlag.
OKSAAR, E. (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart, Kohlhammer.
WEIDENMANN, B. (1995): *Erfolgreiche Kurse und Seminare: professionelles Lernen mit Erwachsenen*. Weinheim, Beltz.
WELSCH, J. (1999): *Welche Bildung braucht die Informationsgesellschaft?* in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 35, S. 24 ff.

Guido Spielhofer

ist DaF- Fach- und Kursleiter an der Klubschule Migros Zürich, Ausbilder FA und lizenzierter Philosoph.

Marianne Egger
Lichtensteig

Paella mit Hintergedanken

Kulinarisch ketzerisches Lerntagebuch einer Sprachverantwortlichen und Spanischlerin

L'autrice, docente di inglese e responsabile dell'organizzazione di corsi di lingue, descrive la sua esperienza come osservatrice di un corso di lingua spagnola, tenuto in modo a prima vista poco rispondente alla sistematicità metodologico-didattica normalmente ritenuta fondamentale nella gestione dell'apprendimento; la sua successiva esperienza di discente principiante di spagnolo e poi di partecipante nel corso di conversazione con la docente osservata, la conduce a comprendere che può avere frutti anche un modo creativo e apparentemente "disordinato", che rispetti però l'autonomia degli studenti e riesca a stimolarne la curiosità e indurle il processo di scoperta senza tenerli al guinzaglio. L'autrice mette a confronto questo tipo di corso – faticoso, basato sull'apprendimento per scoperta - con quello più basato su una progressione ed esercizi graduati, dove è più facile constatare dei successi, seppure in contesti guidati: conclude con una riflessione sulla necessità di adattare il corso alla disponibilità dei destinatari ad essere guidati piuttosto che ad assumere responsabilità in prima persona (già lo richiede sempre la vita reale: allora perché anche nel corso, magari serale, fatto per passatempo?) e sulle implicazioni del termine "autonomia". (red.)

Juni 2002

Unterrichtsbesuch in einer Anfängerklasse Spanisch an der Klubschule. Die Kursleiterin ist neu. Ich habe sie vor einem guten Monat aus einer Notlage heraus eingestellt, obwohl ich wusste, dass sie weder eine pädagogische Ausbildung noch Erfahrung im Unterrichten hat. Spanisch ist ihre Muttersprache. Deutsch hat sie ebenfalls an der Klubschule gelernt bei einer erfahrenen, didaktisch ausgebildeten und methodisch geschickten Kursleiterin. Ich hoffte, sie diene ihr als Vorbild. Doch leider hat nicht viel Modelllernen stattgefunden. Die Lektion ist eine mittlere Katastrophe. Die Ziele der einzelnen Lektionsphasen werden höchstens dadurch klar, dass die Übungen aus dem Lehrbuch stammen. Die Erklärungen der Kursleiterin in einem spanisch-deutschen Kauderwelsch verwirren mehr als sie klären. Die Kursleiterin ist ungeduldig. Die Teilnehmenden haben keine ruhige Minute, in der sie für sich selber überlegen können. Ständig ist die Frau in Bewegung, von einem zum andern, und mischt sich dauernd ein. Neues wird nicht eingeführt, sondern als bekannt vorausgesetzt. Es gibt kaum Übungs- und keine Verdauungsphasen. Die Kursteilnehmenden sind ständig gefordert herauszufinden, worum es gerade geht, schlagen im Buch nach, suchen im Diktionär oder gucken beim Banknachbarn, um vielleicht doch noch mitzubekommen, was von ihnen erwartet wird. Ein richtiges Hackfleisch von einer Lektion, ohne bindende Sauce. Ich fühle mich schuldig. Ich hätte die Kursleiterin doch nicht einfach so – nach einer kurzen Einführung – allein unterrich-

ten lassen dürfen. Methodisch ist die Lektion völlig ungenügend. Doch zu meiner Verblüffung muss ich feststellen, dass bei den Teilnehmenden Lernen in hohem Masse stattfindet. Sie lassen nicht locker, fragen, fragen nochmals, signalisieren, dass sie es noch nicht verstanden haben, helfen sich gegenseitig weiter und versuchen, die unverständlich erklärte Regel im Referenzbuch selber zu finden und zu verstehen. Sie schlagen Wortbedeutungen nach, notieren sich Wichtiges, versuchen, die neuen Strukturen im allgemeinen Chaos anzuwenden. Niemand klinkt aus, wird passiv.

Am nächsten Morgen

Und dann stehe ich vor meiner Englischklasse. Ich würde von mir zu behaupten wagen, dass ich die meisten Aspekte der Fremdsprachendidaktik ziemlich verinnerlicht habe. Meine Erfahrung ist gross. Ich nehme mir alle Mühe methodisch geschickt vorzugehen, koche ein komponiertes Fünfgangmenü: gebe Ziele bekannt, führe Neues sorgfältig ein, biete Übungsmöglichkeiten an, gestalte den Unterricht abwechslungsreich und erwachsenengerecht, bin geduldig und schaffe eine möglichst stressfreie, stimulierende Atmosphäre. Und meine Kursteilnehmerinnen? Sie sind so passiv und machen immer wieder die gleichen Fehler, obwohl ich die Struktur doch anschaulich eingeführt und geschickt geübt habe. Sie zeigen oft bei weitem nicht den Einsatz, den ich in der Spanischklasse gesehen habe. Und – um ehrlich zu sein – ich denke, sie lernen auch nicht mehr als besagte Spanischschüler.

Diese Erkenntnis beschäftigt mich. Die folgenden Fragen lassen mich nicht mehr los: Wann findet Lernen statt, wann und wie wird es verhindert? Welche Faktoren beeinflussen das Lernen? Kann es gesteuert werden? Welchen Einfluss hat die Kursleitung? Wieviel Hilfe bietet das Lehrmittel? Gehen wir zurück zur Spanischklasse: Ich merkte bei meinem Besuch schnell, dass alle Teilnehmer bestimmte Gründe haben, warum sie die Sprache lernen wollen. Da ist einmal die ganze Familie (Mutter, Vater, Sohn) mit ihrem Haus in Spanien. Sie spüren wenn sie dort sind, wie wichtig es wäre dass... und jetzt haben sie endlich einen Anlauf genommen. Unter ihnen wirkt der Gruppendruck. Dass der Junge alles so schnell auffassen und behalten kann, ist eine Herausforderung für die Mutter nicht hintan zu stehen. Und der Vater hat schon einen gewissen Vorsprung, weil er bereits einige Brocken Spanisch spricht. Bleibt zu sehen, wie sich die drei weiter entwickeln. Dann ist da die junge Frau mit dem spanisch-sprechenden Freund. Sie möchten im Sommer nach Ecuador in die Ferien gehen. Und die andern drei? Auch sie scheinen klare Motive zu haben, warum sie die Sprache lernen möchten. Die Motivation ist bei allen gross. Sie ist zielgerichtet und wirkt als Motor. Alle anwesenden Kursteilnehmer sind offensichtlich nicht mit der ersten Fremdsprache konfrontiert. Sie haben Erfahrung und wissen, wie man so etwas lernen muss. Sie haben eine klare Vorstellung und versuchen diese zu verwirklichen. Die einzelnen Teilnehmenden sehen sich als Teil einer Lerngruppe, auf die sie zurückgreifen können. Die Partner rechts und links helfen weiter. Man arbeitet zusammen. Und dann ist da das Lehrbuch. Es liefert die Rezepte. So gelingt es den Teilnehmenden selbstständig weiter zu kommen. Soweit mein Eindruck. Die Kursleiterin könnte das Lernen gar nicht verhindern, selbst wenn sie das wollte.

Immer noch Juni 2002

Es gibt aus konstruktivistischer Sicht keine Beobachtung ausserhalb des Beobachtenden. Was ich wahrnehme, sehe ich durch meine „Brille“, ist meine Sicht der Wirklichkeit, die sich für einen andern Beobachter vielleicht ganz anders präsentieren würde, oder mit den Worten Watzlawicks :“ Das vermeintlich Gefundene ist ein Erfundenes, dessen Erfinder sich des Aktes seiner Erfindung nicht bewusst ist, sondern sie als etwas von ihm Unabhängiges zu entdecken vermeint und zur Grundlage seines „Wissens“ und daher auch seines Handelns macht.“ Ich selber lernte in der Schule meine ersten Fremdsprachen nach der Grammatik-Übersetzungs Methode. Ich fand das spannend, lernte leicht und konnte problemlos schriftliche Arbeiten erledigen und bald einmal Texte in der Originalsprache lesen. Zum Sprechen gab es bei uns in der Deutschschweiz kaum Gelegenheit. So merkte ich nicht einmal, dass ich das nicht konnte. Als ich mit dem Unterrichten von Sprachen begann, herrschte der behavioristische Ansatz vor. Sprechen in Alltagssituationen war gefragt, Sprechakte wurden im Sprachlabor antrainiert. Fehler waren zu vermeiden, da sie zu falschen Prägungen führten. Später wurde ich in meiner Ausbildung mit dem kommunikativen Ansatz konfrontiert. Plötzlich war Sinn gefragt und nicht mehr Automatisierung. Neue Welten taten sich für mich auf. Inhalt wurde wichtig. Endlich war „Fleisch am Knochen“.

Januar 2003

Unsere Tochter hat einen peruanischen Freund. Und der ist für zwei Monate bei uns in den Ferien. Er spricht kein Wort Deutsch und kaum Französisch oder Englisch. Spanisch ist eine Weltsprache. Schon lange hatte ich mir eigentlich vorgenommen es noch zu erlernen. Doch mir fehlte der konkrete Anlass dazu. Nun ist er da. Pedro hat in Peru spanische Sprache und

Literatur unterrichtet. Er kann mich in die Grundlagen des Spanischen einführen. Das versuchen wir auch, eine Stunde täglich. Dank meinem Italienisch verstehe ich auf Anhieb viel, doch beim Sprechen steht es mir ständig im Wege. Ist das nun das spanische oder das italienische Wort? Meine Verunsicherung ist total. Jedoch nur zwischen diesen beiden Sprachen. Mein Französisch ist genügend gefestigt, das mischt sich nicht aktiv ein, das Englische sowieso nicht. Und mein Lehrer? Er quält sich sichtlich ab mit meinen Anfängerbrocken. Sein Interesse liegt bei der Literatur. Sprache als Kunstform, philosophische Aussage. Debattieren - das möchte er. Und ich eigentlich auch. Uns interessiert nur das Dessert, auf den Rest könnten wir verzichten. Schön wärs!

März 2003

Pedro ist wieder in Peru. Mein Spanisch? Verben büffeln, nein, das mag ich nicht. Da versuch ich lieber, Geschichten zu lesen, auch wenn es mich total überfordert. Das mach ich gern. Und darum mache ich es. Und bleibe dran, weil es mich interessiert. Ich will nicht von einer Lehrperson am Gängelband geführt werden oder einem Lehrbuch folgen müssen. „Ownership of one's own learning“, so heisst das doch im Fachjargon. Oder auf schweizerisch kulinarisch: Mein eigenes Süpplein kochen, das gefällt mir.

Mai 2003

Ich beschliesse die Sommerferien in Salamanca zu verbringen. In einer Sprachschule, ganz allein auf mich und mein Spanisch gestellt. In einer Familie wohnen, eintauchen in Kultur und Lebensweise, die Sprache erfahren, nicht einfach erlernen. Ich folge meinem Bauchgefühl und melde mich an in einer Schule, deren Prospekt mir grafisch gefällt, weil er so schön altmodisch ist, wie aus Grosis Küche.

Salamanca Juli 2003

Wie ein Schwamm sauge ich alles auf. Die ganze Umgebung nährt mich. Spanisch rieselt durch alle Poren ein. Salamanca ist eine wunderbare Stadt. Sie prägt mich äusserst positiv, auch wenn ich ständig an meine Grenzen stosse. So Vieles ist bei mir noch unverdaut – und macht trotzdem Appetit auf mehr. Der Unterricht in meiner kleinen Schule ist recht traditionell und methodisch langweilig. Das stört mich nicht im geringsten, denn ich werde als Person respektiert. Ich werde weder speziell gelobt und motiviert – was ich als bemutternd und entsprechend störend empfinden würde – noch gibt man mir zu merken, dass ich weniger Spanisch kann als alle andern. Kurz, um es kulinarisch zu sagen: Ich darf das essen, was ich mag. Niemand versucht erzieherisch auf mich einzuwirken.

August 2003

Wieder daheim tu ich, was ich in meiner Funktion als pädagogische Beraterin jeder Kandidatin auf meinem Niveau der Sprachkompetenz abraten würde: Ich melde mich in der Konversationsklasse an. Ich habe kein Interesse daran, die Sprache trocken zu üben. Für mich lohnt es sich nur, wenn ich auch etwas Sinnvolles erfahre durch das Medium der Fremdsprache. Mein Ziel: Bücher lesen in der Originalsprache. Und in den Diskussionen halt mehr zuhören als mich aktiv beteiligen. Wird das von der Gruppe akzeptiert? Notfalls finde ich dann schon eine Entschuldigung, warum ich den Kurs nicht weiter besuchen kann.

September 2003

Nun bin ich also in der Konversationsklasse, wohlwissend dass mein aktiver Wortschatz noch meilenweit vom freien Sprechen weg ist. Verstehen geht problemlos. Mit meinem Flair für Literatur kann ich sogar in der

Fremdsprache zwischen den Zeilen lesen um zu erfassen, worum es der Autorin geht. Meine Lehrerin ist die Frau, deren Spanischunterricht ich zu Anfang geschildert habe. Auch sie liest gern, kennt sich aus in Literatur. Wir haben den gleichen Geschmack. Ich erlebe sie als eine andere Person. In dieser Gruppe kann sie das servieren, was sie möchte, und ich esse gern, was sie serviert, auch wenn ich manchmal lange kauen muss. Übrigens: die Verben sitzen noch immer nicht. Und manchmal stört mich das. Aber noch zu wenig um etwas dagegen zu unternehmen.

Juni 2004

Und jene Spanischklasse damals, die ich als pädagogische Beraterin besucht hatte? Niemand wollte mit dem nächsten Buch weiterfahren – ganz im Gegensatz zu meiner Englischklasse, wo sich alle Teilnehmerinnen wieder einschrieben. Das kann natürlich verschiedene Gründe haben, auch solche, die nicht mit dem Unterricht zusammenhängen. In der Englischgruppe wirkte eindeutig der Gruppendruck. Eine Frau mit Ermüdungsercheinungen wurde überredet, doch noch einmal zu kommen. Man hätte es ja so schön zusammen. Und es habe sich so eingespielt, dass der Mittwoch fürs Englisch reserviert sei. Sonst würde eine Lücke entstehen. Im Spanischkurs dürften ebenfalls auserschulische Gründe mitgespielt haben. Die junge Frau zum Beispiel besuchte den Kurs nur, um vor ihrer Reise ein wenig „Überlebensspanisch“ zu lernen. Sie hatte nie vor weiterzumachen.

Trotzdem hat sicher auch die Art des Unterrichts einen Einfluss auf die Entscheidung gehabt. In der Klubschule lernen die Erwachsenen – so wie ich jetzt mein Spanisch – in ihrer Freizeit, also dann, wenn sie sich von ihrer Arbeit erholen. Wenn nun das Lernen mit viel Eigeninitiative und mit dem Erkämpfen von Resultaten

verbunden ist, wird es so anstrengend, dass man es nicht allzu lange aufrecht erhält. Man möchte nicht, fast wie im Selbststudium, alles mühsam zusammen suchen und erarbeiten. Eine halbwegs gut aufbereitete Lektion ist leichter verdaulich, so quasi vorgekocht. Sie ernährt mit wenig Eigenleistung. Man ist dann zwar vielleicht nicht so lange satt, dafür auch schneller wieder bereit zur Nahrungsaufnahme. Auf das Sprachenlernen bezogen heisst das: Wenn die Anstrengung, die zu erbringende Eigenleistung nicht allzu gross ist, bleibt man länger bereit durchzuhalten.

Was heisst Lernerautonomie wirklich? Wir alle müssen sonst schon immer so viel selber entscheiden. Da tut ein wenig fraglos konsumieren in den Abendkursen eben gut, auch wenn es nicht das ist, was man sich in andragogischen Kreisen unter erwachsenengerecht vorstellt. Lernen kann nicht von aussen gesteuert werden. Es muss von innen kommen. Doch Anreize von aussen wirken stimulierend. Und wenn es mir als Lehrperson gelingt, auf meine Gerichte „gluschtig“ zu machen – wie meine Spanischlehrerin mit ihren literarisch für mich reizvollen Geschichten – dann ermögliche ich es, dass Lernen stattfinden kann. Oder, um es abschliessend mit den Worten Heinrich Roths zu sagen: “Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen zurück zu verwandeln, aus denen sie entsprungen sind.“

Marianne Egger

ist verantwortlich für die Ausbildungslehrgänge für Sprachkursleitende der Klubschule Migros Ostschweiz.

Jane Saldanha
Lugano

Language course books

Teacher's dream – or methodological strait-jacket?

Der Gebrauch von voll ausgebauten Lehrwerken im Sprachunterricht hat Vor- und Nachteile. Moderne Materialien bieten eine echte Hilfe für Lehrpersonen und Lernende, die alle Fertigkeiten abdecken und einem einigermaßen logischen Aufbau der Sprache folgen wollen. Diese Kurspakete werden oft von erfahrenen Experten und Verlagen verantwortet und überspannen mehrere global standardisierte Sprachniveaus. Die Sprache ist jedoch ein Medium und nicht ein Lehrgegenstand. Lehrwerke werden oft zu teuren Zwangsjacken, wenn alle Zusatzmaterialien sinnvoll gebraucht werden sollen. Sie sollen die Bedürfnisse einer möglichst grossen Zahl von Lernenden befriedigen und sind deshalb wenig auf konkrete Lernerprofile angepasst. Die Konzentration auf geschriebene Wort behindert oft die verbale Interaktion und die Gestaltungsfreiheit der Lernenden. Zudem werden oft eher die strukturellen Aspekte der neuen Sprache betont. Lehrwerke können einen bestimmten methodischen Ansatz zementieren und lassen den Benützerinnen wenig Freiheit. Als Folge davon wiegen sie die Lernenden oft in einem falschen Gefühl der Sicherheit. Die Popularität von kompletten Sprachkursen beeinflusst auch die Rolle der Lehrperson. Wichtig ist, dass sie es schafft, die Materialien an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. (Red).

The course-book has become an almost indispensable part of any language course. Some people may consider it an insult to even question the importance of course-books. However, I take the position that there are two sides to every coin, and language course-books are no exception.

The benefits of using course-books

Time-saver and support for teachers. For most course-books there is a teachers' book, containing detailed lesson plans, answers to the exercises, progress checks, useful suggestions and alternatives, as well as extra resources to complement material in the book. The teacher does not have to search high and low for a variety of activities: the modern course-book contains exercises using the four main skills (reading, writing, speaking and listening). This is particularly advantageous in the case of authentic tape recordings, which would be rather difficult to obtain otherwise.

A well-planned course-book with plenty of ready-to-use exercises and multimedia support can be a big help especially for the inexperienced teacher – or a relief for the tired, stressed busy or unmotivated teacher! Above all, the teacher who has to take over at the last minute can be reassured she is using professionally-developed material.

Support for autonomous study. The students' book is 'complete': it contains a variety of exercises in reading, listening, writing, speaking and, above all, grammar. It usually has useful appendices with grammar explana-

tions, an irregular-verbs chart, a phonemic chart as well as a complete list of all tape-scripts, thus enabling the student to study and revise at home. The student workbook follows the main course-book unit for unit, and is equipped with an answer key, likewise permitting the student to work on his own.

This can be a great advantage

- a) if the teacher is not very competent or interesting,
- b) if there are long intervals between the lessons,
- c) if the pace in class is very slow,
- d) if the student has to miss lessons.

The course-book makes it easy for her to catch up. Also, it can simply be a very satisfying experience for the strongly motivated student who likes to work autonomously. However, we must not forget that language, above all, is a *social* skill, and if the student is to become fluent, he needs interaction with other students, and practice in real-life situations.

Coherent and logical framework of the language.

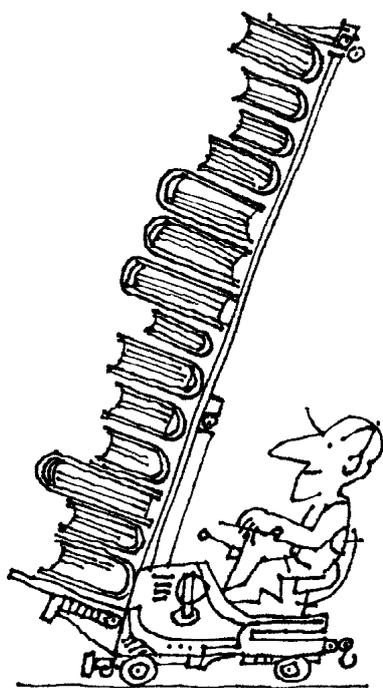
On the basis of linguistic research, the modern course-book presents the target language gradually, ranging from the simpler to the more complex structures. Not only grammar, but also vocabulary, idioms and social expressions of increasing complexity are introduced as the book progresses. Students are also introduced to new learning strategies along the way (such as using a dictionary, creating a vocabulary notebook).

It is also a fact that no two text books follow exactly the same syllabus, which implies that there is no general consensus on what order the various

language structures should be taught. Levels of difficulty vary greatly from one course to the next. *Reward Elementary*, for example, uses far more complex vocabulary than *Headway* at the same level. So which elementary course is the 'right' one to follow? Or, more to the point, can something as complex as language really be broken down and arranged in components of increasing difficulty?

Tried and tested material. Course-books contain (hopefully) tried and tested material, written by 'experts' in the field who, through years of experience know the 'best' way to put things across to the student.

Range from low to high levels. Most course-books today are part of a multi-level series, each with progressively challenging exercises and activities. Students and teachers alike have the impression of making progress as they move from unit to unit, and from one level to the next.



Bibliografia

Setting national and global standards. Course-books help to set a certain 'standard' of what students should learn or achieve. Ideally, teachers at different levels can be confident that learners from the previous level will have acquired the necessary material and thus make a 'smooth' transition. Students from different schools in different areas can thus progress from absolute beginner to an international standard exam level.

Disadvantages – the argument against course-books

Language is a medium, not a subject.

It is questionable whether something as complex and vast as a language can be broken down into near mouthfuls, ready for students to digest, as if it were a subject like geography or maths. Course-books have the unfortunate ability to make language learning more theoretical than practical, to encourage reading and writing rather than speaking and listening; they help build a passive rather than an active vocabulary. Even in course-book based classes where more emphasis is given to speaking, the instructions and explanations are all written. Students have no real motivation to try to understand the grammar points intuitively (despite the best efforts by course book authors) because the grammar is explained, point for point, unit by unit.

Unfortunately, in book-based courses, teachers have a certain goal to reach within a certain time. Thus, they plan many of their lessons around grammar structures; for instance, even if the topic of the lesson is 'regrets', the ultimate aim is for students to produce structures using the conditional form ('*I wish I had gone to sleep earlier last night.*') The average student is likely to say: '*Today we did the future tense*', rather than '*Today we talked about our ambitions*'.

Increasingly expensive. Language course-books are becoming more and more expensive for students and schools, due to the constant appearance of 'up-dates' and 'new improved' editions. The pressure of competition from other educational institutions also forces schools to keep up with the latest editions. And finally, teachers themselves tire of the older editions and look forward to new material.

In fact, there is little reason why course-books should be renewed so often. After all, language structures do not change from year to year, and neither do language learning theories. It is up to the teacher to introduce "up-to-date" language to the students, through the use of magazine or newspaper articles or internet downloads.

Course-book accompanied by too many other components.

Course-books no longer come 'alone' but are accompanied by a wide variety of additional components. Many of these 'extras', such as the class cassette or CD, the teachers' book and the teacher resource book have become a 'must' for schools and teachers, which means an additional cost when schools decide to update their course-books.

But that is apparently not enough; there is also a student's workbook, a workbook cassette, and for exam-students, an exam preparation book, and last but not least, a web-site with further exercises for the student. If there was once too little material for teachers and students, there is now a staggering amount available, in bookshops and on-line, much more than we could absorb in a life-time. While it is clear that the boom in the language book industry is due to clever marketing strategies, one might ask: how much the average student really benefits from all these extras.

Content: material rarely suitable.

Course-books are written by 'experts', who try to ascertain that the material is suitable for as many people as pos-

sible. However, it is quite obvious that no single course-book can be globally appreciated and relevant. At best, they can be targeted at adults, teenagers or children. In terms of content, however, course-books are still predominantly North-American-West-European culture, and aimed mainly at young, care-free, party-loving globe-trotting adults who are either students or have exciting steady jobs. Further more, the reading and the listening texts are rarely challenging and stimulating in terms of vocabulary, idioms and grammar and rarely interesting enough to provoke spontaneous conversation from students.

Course-books do little to promote creativity in students. The average student manual does not encourage (much) creative thinking on the part of the student. He is rarely required to think of his own sentences, he only has to fill the gaps in the book. Neither does he 'wonder' what to do with any exercise, since all instructions are clearly displayed. The readings are either followed by some questions or true/false statements – the student does not have to think up his own questions. In fact every instruction, every exercise and every task is carefully planned so as to leave the student with no doubt what is to be done. It may give him a sense of security, but it cannot really prepare him for real-life situations.

While the texts and tape-scripts are often interesting in themselves, and are sometimes a good source of vocabulary, idioms and grammar in context, there is little emphasis on the student to produce his own dialogue or writing. Language is essentially communication, and if the student spends so little time in real communication (and not just parroting sentences from the book), how can s/he be expected to make rapid progress? On the other hand, people who pick up a language in a foreign country (without even taking a course) are

often surprised at how rapidly they improve. This is not only because they are exposed to the language much more, but because a lot more *self-production* is required from them – out of necessity they are required to think up their *own* questions, comments and complaints.

The average course-book is not brain-friendly. Using a course-book does not require movement (other than to turn pages), and encourages lethargy on the part of the student. No matter how interesting the material is, it is all there before his eyes. The student does not have to leave his seat, or even to look at or interact with the teacher and other students (except where the book asks him to do so) since all the information he needs is right under his nose. Even speaking exercises (such as role-plays in pairs or small groups) require the students to look down at their books instead of at each other.

Content: traditional sequences. Despite newer trends in teaching such as task-based learning, many course-books still favour the traditional 'PPP' (Presentation, Practice and Production) method as their main methodological procedure. Even with more modern approaches (such as task-based learning) the author imposes a certain linear type of thinking which is often incompatible with that of the student.

'Fait-accompli' format discourages creativity in teachers. The teachers' book, with its detailed lesson plans, suggestions and alternatives, reflects a certain methodology, which may or may not suit the teacher, but is nevertheless convenient. In addition, course-books give many teachers the impression that they don't (really) need to prepare for their lessons since everything is 'there'. This is a mistake! Every lesson needs to be planned – if not on paper, then in the mind,

because planning is a *thinking* skill. The need for competence, flexibility and creativity is even greater when, as so often is the case, a teacher has to use the same book several years running. Thus a teacher who is too dependent on the book quickly becomes bored and de-motivated – hardly an ideal frame of mind in which to motivate students to learn a new language!

Layout and content too restrictive. By the very nature of the extensive, carefully planned layout and content, the course-book is restrictive. The course-book gives the implicit message: '*this is the correct order to learn grammar*', or '*this is the correct way to do this exercise*' or '*this is the vocabulary students need to know*' and so on. If a teacher wants to change the way an exercise is done, she must work with the book closed, or possibly meet with scepticism on the part of some students. Teachers who don't "follow the book" are often subject to criticism from students and other teachers ('What's the point of having a book if she's not going to follow it?') Or a student might think: 'I'm not getting the best out of this book if we don't do all the exercises in the right order'.)

Also, many instructions are obvious ('Look at the picture'), superfluous ('Use your dictionary to look up new words. '), or downright unrealistic ('Cover the text with one hand. Don't read the text. Look at the title. ') Some instructions are redundant ('Stand up. Make conversation with another student. ') I have not yet encountered a student who voluntarily closes the book and stands up when it is written in the book! (This would indeed be a funny situation in a class of 20 students, who all stand up at different times). Do instructions such as these really promote independent learning? I highly doubt it. In addition, detailed instructions mean more focus on reading rather than listening. Altogether, the restrictions imposed by a course-

book tend to ‘channel’ the student into a certain rut, which make creative, spontaneous language difficult to use.

A false sense of security. Due to its attractive, professional layout and carefully planned syllabus, the students’ manual is perceived by many students as a ‘bible’. The knowledge that it is written by ‘experts’ may give students a sense of security, but unfortunately it also gives the impression that the book is ‘infallible’. Text-books can lead to convergent thinking in the sense that they impose learning styles, and teach what the author wants to teach but not necessarily what the student really wants or needs to know.

Not really learner-centred. The course-book is impersonal: it is not individually tailored to the students of any particular class. In any language, people speak mainly about themselves, including their jobs, hobbies, family and friends. Wouldn’t this be more interesting and relevant than reading about fictitious characters in the book?

Books rarely fit the course that teachers have to teach. Most books, especially intermediate and upwards, are intended for approximately 90 to 120 hours of teaching, but how many language courses actually last that long? Very few. Most of the time, the teacher has to compromise. There are three possibilities. The first is that the teacher attempts to finish the book in record time (for example in 70 hours instead of 90). As a consequence, the students feel ‘stressed’, because they don’t have enough time to assimilate the material properly. The second possibility is that s/he works at normal pace through the book and stops when the course comes to an end. The disadvantage is that students who want or have to continue at the next level will have ‘gaps’ in their knowledge. The third possibility is that s/he cov-

ers all the main points of the book, skipping exercises which are deemed less important. Unfortunately, speaking and listening activities are most often sacrificed in order to do all the grammar.

Conclusion

There is a lot to be said both for and against course-books. Although there are many more arguments against than for, the reasons for using course-books are solid, and perhaps more importantly, the books are very popular not only with teachers and schools but also with students. However, whether learning a language is really more effective *with* a course-book than *without*, is in my opinion, questionable. Language books may be very popular – but then, so are the *Harry Potter* books, and so was the *Star Wars* series. This however does not mean that they are ‘good’ or even ‘necessary’ – people just enjoyed them.

As language courses (books) become more sophisticated and more complete, and as students are encouraged to be more autonomous, it would seem that the role of the language teacher is slowly but surely changing. Is the course-book meant to be so good that the presence of a teacher is only secondary? If any teacher uses a ‘good’ book, is the course ‘guaranteed’ to be a success? Looking at the way some teachers’ books are set up, one might well think so – the lesson plans are so detailed that there is no room for misinterpretation. There seems to be little left for the teacher to do, apart from making photocopies, correcting homework and tests. Theoretically, anyone with a good command of the language (and the grammar) could pick up a teachers’ book and produce a ‘decent’ lesson. But if this is the case, why are schools demanding ever-increasing qualifications from their teachers?

While it is clear that course-books are here to stay, I feel they should be used

with reservation – as a basis, but they should *not be allowed* to become the focal point of a course. This does not mean the teacher has to knock herself out preparing interesting, lively lessons and/or run up high costs with photocopies and other materials. Nor does s/he have to invest in all the extra components that are offered alongside the course-book in order to make her course a success. The key issue is to adapt the material to the students, tap the learners’ resources, not try to make the students ‘fit’ the material. If the teacher always works straight from the book, the tendency is exactly that – to make the students fit the book. If the teacher is flexible and sensitive to students’ needs, if she adapts the material to the students, and ensures that students remain the focal point of the course, they will find the lessons more interesting, and they will appreciate her more as a teacher – both of which are important to their learning.

Jane Saldanha

is a part-time English teacher at a private school in Lugano (Scuola Reist). She predominantly works with classes of unemployed adults.

Hermann Funk
Jena

Après avoir suscité un grand intérêt dans les années 70 et 80, l'analyse des manuels de langues étrangères ne semble plus avoir la cote. La question que l'on se pose actuellement est plutôt celle de savoir s'il ne vaudrait pas mieux bannir les manuels de la salle de classe. Funk évoque plusieurs raisons qui peuvent expliquer - à différents niveaux - ce changement de perspective. Parmi les "défauts" des manuels, on peut citer le fossé qui sépare souvent les thèmes et sujets traités des intérêts personnels des apprenants, ou encore l'écart entre la progression établie par les auteurs et le développement d'une autonomie d'apprentissage. Si Funk lance aujourd'hui un plaidoyer en faveur de ces derniers, il est pleinement conscient que cet instrument de travail doit s'adapter aux besoins modifiés et élargis des apprenants aussi bien que des enseignants. Dans cette perspective, le manuel doit devenir un élément parmi toute une gamme de supports diversifiés (CDs, CD ROMs, vidéos, informations et exercices supplémentaires fournis par l'éditeur via internet) ce qui permettra sans doute de parer aux problèmes évoqués ci-dessus. Pour soutenir les enseignants dans le choix d'un manuel adéquat, Funk distingue douze domaines de qualité qu'il propose comme outils d'analyse, à appliquer individuellement ou par groupe de collègues, afin qu'il soit possible de prendre une décision bien fondée. (réd.)

Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag

Lehrwerkanalyse – noch aktuell?

Die Lehrwerkanalyse als Forschungsfeld der Fremdsprachendidaktik entstand Anfang der 70 Jahre mit dem Entstehen der wissenschaftlichen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Ende der 70er Jahre wurden in dem Großprojekt „Mannheimer Gutachten“ die damals auf dem Markt befindlichen Lehrwerke untersucht und mehr oder weniger als defizitär eingestuft. In den 80er Jahren wurden die Kriterien des inzwischen aufgelösten Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. zur Richtschnur der Zulassung von Fremdsprachenlehrwerken für die Kurse mit Arbeitsmigranten. Das Thema war eines der beliebtesten in Fortbildungsveranstaltungen für Lehrpersonal.

Mit dem Ende der fachdidaktischen Grundsatzdebatten und Richtungsstreits um die kommunikative Fremdsprachendidaktik ist es um das in den 80ern und frühen 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts noch intensiv diskutierte Thema still geworden. Die letzte Monographie zur Lehrwerkanalyse stammt immerhin aus dem Jahr 1996. Es scheint, als habe sich die Debatte eher in die Schulen und Kollegien verlagert. Verlage sprechen von der berühmten Daumenprobe, der Bewertung und Beschaffung von Lehrmaterialien nach dem ersten Eindruck, „aus dem Bauch heraus“. Die tatsächliche oder subjektiv empfundene Qualität eines Lehrwerks ist oft nicht einmal der wesentlichste Grund für die Einführung oder Ablehnung eines Werkes. Eine griechische Lehrerin berichtet beispielsweise aus ihrer Schule, man sei sich eigentlich bei der Beurteilung der Qualität eines Jugendlichenlehrwerkes einig gewesen und habe die Beschaffung beschlossen,

der Verlag eines Konkurrenzwerkes habe aber die Schule darauf hin derart üppig mit kostenlosen Exemplaren eingedeckt, dass man sich dann auf dessen Werk geeinigt habe. Preis und Marketing sind zweifellos nicht nur in Zeiten knappster Bildungsetats und Kostenvorgaben von Kursträgern wesentliche Argumente für oder gegen ein Lehrwerk. Internationale und überregionale Sprachkursanbieter wie etwa Inlingua, Berlitz oder die Migros Klubschulen verkaufen ihre Lehrmittel mit dem Kurs und entziehen sie damit *de facto* sowohl der individuellen Disposition von Lehrenden und Lernenden als auch der fachwissenschaftlich-öffentlichen Qualitätskontrolle. Gleiches gilt für die Sprachlehrangebote von Fernuniversitäten.

Auch ein weiteres Argument scheint zunächst die Lehrwerkanalyse überflüssig zu machen. Die meisten Lehrwerke der deutschen Verlage haben sich auf den ersten Blick auf eine nie gekannte Weise angeglichen. So gut wie alle haben inzwischen die Bedeutung der Phonetik entdeckt und den Wert von grammatischen Übersichten im Lehrwerk. Fast alle kleben inzwischen CDs ins Buch und bieten Internetseiten an. Alle beziehen sich explizit auf die Niveaustufen des Europarats. Fast alle verwenden bevorzugt die gleichen Übungsformen und bestellen ihre Bilder bei den gleichen Agenturen. Die Designer der Agenturen folgen den gleichen Farb-, Foto-, und Titeltrends: Junge, dynamische, fröhliche Menschen unterschiedlicher Herkunft – eine triste, schlecht ausgeleuchtete Jugendgruppe (wie auf dem Migros-Lehrmittel Lingua 21) fällt da schon sehr aus dem Rahmen. Wozu also Lehrwerkanalyse?

Klar ist zudem, dass die Qualität des Lehrwerkes und die Qualität des Lehr-

/Lernprozesses keine automatische Korrelation aufweisen. Schon früh wurde darauf hingewiesen (Kleppin 1984), dass eine rein hermeneutische Lehrwerkanalyse, die nicht empirische Daten der Verwendung des Werkes einbezieht, letztlich von begrenzter Aussagekraft bleibt. Das Ergebnis von Lehr-/Lernprozessen ist multifaktoriell bestimmt. Das Lehrmittel ist dabei nur einer dieser Faktoren. Nicht nur der Blick auf die Praxis lässt Zweifel aufkommen an der Notwendigkeit einer Debatte über die Qualität von Unterrichtsmaterialien. Wenige Fachdidaktiker beschäftigten sich mit der Analyse von Lehrmaterialien und Entwicklung von fachlich begründeten Arbeits- und Aufgabenformen (siehe u. a. Frank Königs zuletzt 1999). So stand das Lehrwerk beispielsweise im Februar auf dem Göttinger Kongress des AKADAF zwar im Mittelpunkt einer Tagung. Die kritische Position der meisten Beiträge summierte sich aber eher zu einem Generalangriff auf das Medium, anstatt Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen. Aus fachdidaktischer Sicht scheint das Sündenregister der Lehrwerke offensichtlich lang und so facettenreich wie die Fachdebatte selbst:

- Aus der Sicht der didaktisch-methodischen Forschung sind Lehrwerke in der Regel defizitär in Bezug auf die nötige Vielfalt der Verarbeitungsprozesse. Sie transportieren in der Regel ein eingeschränktes Übungs- und Aufgabenrepertoire mit oft wenig Bezug zu den realen Sprachverwendungsmöglichkeiten der Zielgruppe.
- Aus pädagogischer Sicht ist zu bemängeln, dass Lehrwerke immer zeit- und ortsfrem zur aktuellen Lernsituation und ohne Kenntnis der konkreten Lerngruppe oder gar individueller Lernpotenziale und –probleme entwickelt werden. Der Vorwurf lautet. Lehrwerke stünden dem kreativen Unterrichtsgeschehen eher entgegen und behinderten die Entfaltung eines lernerorientierten

Arbeitsklimas mit läppischen Exerzitien. Konsequenz wird die Lehreräußerung: “Ich unterrichte ohne Lehrbuch!“ gemeinhin als Ausweis fachlicher, pädagogischer und kreativer Eigenständigkeit gewertet, wobei sie durchaus auch ein Hinweis auf unstrukturierte Lernprozesse, mangelnde Progression, Transparenz und Evaluation sein könnte.

- Ein wichtiges Feld der didaktisch-methodischen Forschung in den 80er und 90er Jahren, die Erforschung von Lernstrategien und individuellen Unterschieden, führte zur Forderung nach mehr Prozesskontrolle beim Sprachenlernen durch die Lerner, nach Lernerautonomie (u.a. Gick 1989, Giovannini in Babylonia.v.a.). Auch hier erschien das Lehrwerk als Haupthindernis auf dem Weg zur Autonomie (zur gegenteiligen Position vgl. Koenig 1996).
- Aus der Sicht der konstruktivistischen Lerntheorie steht das Lehrwerk in seiner derzeit verbreiteten Form dem notwendigen Prozess der Wissenskonstruktion eher entgegen. Es verhindert den einzig möglichen Weg des Wissenserwerbs, den eigenständigen Aufbau von Kenntnissen und Fertigkeiten nach individueller Disposition und Motivation der Lernenden durch die pauschale und zentrale Vorgabe von Zielen, Materialien und Methoden.
- Aus der Sicht der Universalgrammatik kommt strafverschärfend hinzu, dass Lehrwerke dem Aspekt *learnability* keinerlei Beachtung schenken, dass sie also eine in der Sequenzforschung in Umrissen erkennbare Abfolge der Lernbarkeit von grammatischen Regeln nicht beachten, und statt dessen grammatische Strukturen einführen, ohne auf Erwerbsreihenfolgen, das heißt auf vorhandene natürliche Lernprogressionen Rücksicht zu nehmen.

Das Urteil kann angesichts dieses Sündenregisters nur auf *Verbannung* lauten – raus mit den Lehrwerken aus den Klassenzimmern.

Das Lehrwerk: Auslaufmodell oder differenziertes Serviceangebot mit Zukunft?

Ist das Lehrwerk angesichts all dieser ungelösten Fragen und der Attraktivität neuer Medien ein Auslaufmodell? Folgt es dem Sprachlabor in die Rumpelkammer der Didaktik? Gewichtige Gründe sprechen dagegen. Da ist zuerst das Interesse von Lehrenden und Lernenden an einer im doppelten Wortsinne “begreifbaren” Unterrichtsleitlinie. Lehrwerke sind nicht deckungsgleich mit Unterricht. Der Vorwurf, sie böten zu wenig Texte und Übungen und gingen manchmal an den Lernbedürfnissen von Zielgruppen vorbei, verkennt dies. Er ist daher ebenso berechtigt wie unsinnig. Lehrwerke können, besonders dann, wenn Theorie und Praxis zusammenarbeiten, ein gestuftes, geordnetes, theoretisch fundiertes Lernprogramm sein, eine Leitlinie, die Theorie- und Praxiserfahrung enthält und verfügbar macht, nicht aber ein alles umfassendes Angebot für den Unterricht. Sie können aber ein Instrument sein, das es den Lehrenden erlaubt, sich individuellen Lernerbedürfnissen zu widmen, indem es sie bei Unterrichtsvorbereitung und Materialrecherche, aber auch im Unterricht selbst entlastet, etwa durch die Anlage sich selbst tragender Lernsequenzen – auch zur Grammatik - ohne ständigen Interventionsbedarf des Lehrenden im Kursplenum. Hierin, und mehr noch in kreativen Vorschlägen zum schon aus motivationalen Gründen unverzichtbaren sozialen Miteinander im Sprachlernprozess liegt ihre Chance, nicht in der Bereitstellung von immer größeren Mengen an inzwischen durch die entsprechenden Autorentools von Lehrenden mühelos selbst herzustellen Übungen vom Typ „Einfüllen“, „Ankreuzen“, „Zuordnen“ usw. Zum Angebot an kreativen Aufgaben zur Lernprozesssteuerung tritt ein weiterer Punkt hinzu: Wie immer man die potenzielle Rolle der Informations- und Kommunikationsmedien (IKT)

im Sprachlernprozess bewertet – prinzipiell und im konkreten Fall einer Kursplanung: Es steht außer Frage, dass ihre Verfügbarkeit – auch die des „klassischen Mediums Video – auch nach Erwartung vieler Lerner zu einer reichhaltigen Lernumwelt hinzu gehört – je nach Lerntyp unterscheidet sich diese Erwartung sicher in Form und Intensität. Die Bereitstellung von progressionsgerechtem, verarbeitbarem, landeskundlich aktuellem Informations- und Trainingsmaterial gehört inzwischen mehr oder weniger zum Serviceangebot der Verlage, sei es in der Form von didaktischen Vorschlägen und im genannten Sinne geprüften Internetadressen oder in der Form von Zusatzübungen auf CD ROM. Das Lehrwerk wird zum „Pflegefall“. Die Verlage müssen sich mehr und mehr der Aufgabe stellen, ein vielfältiges, von Lehrenden und Lernenden nutzbares Zusatzangebot zum Lehrwerk im Internet bereit zu halten und ständig zu erneuern. Allerdings: Das Herunterladen von kontextlosen Grammatikübungen aus dem Internet, die man früher anderswo kopierte, ist noch kein Fortschritt. Nur wenn Lehrwerke sich neuen Aufgaben stellen, bieten sie sich gleichzeitig als Instrument der Lehrerweiterbildung an, als eine Möglichkeit, Lehrende explizit und detailliert mit neuen didaktischen Ansätzen vertraut zu machen. Eine Vorgehensweise, die auch in der Weiterbildungsarbeit der Goethe-Institute genutzt wird. Die neue Bedeutung des Lehrwerks könnte in seiner Weiterentwicklung zu einem „sozialen Drehbuch“ bestehen, einem script zur Organisation eines phantasievollen sozialen Miteinanders in einem Kurs, in dem die Zeit zu wertvoll ist, um sich mit dem Ausfüllen von Lückenübungen und dem Einüben in Formalitäten statt mit kommunikativem gemeinsamem Lernen zu beschäftigen. Diese Weiterentwicklung des Lehrwerks fordert von Autorinnen und Autoren nicht mehr die Umsetzung von letztlich

programmierbaren Aufgabentypologien und –mustern sondern Einsicht in individuelle Lernverfahren und Gruppenstrukturen, in kognitive und emotionale Prozesse. Auf dieser Basis können im Lehrwerk Aufgabensequenzen bereit gestellt werden, die die Lernenden progressional gestuft sowohl zum Erkennen grammatischer Regeln als auch zur freien mündlichen und schriftlichen Textproduktion führen können.

Ein genauerer Blick auf die oberflächlich betrachtet so ähnlichen Verlagsprodukte zeigt dann auch, dass sie sich in sehr unterschiedlicher Weise den Anforderungen stellen, die sich aus der sich verändernden Rolle des Lehrwerks in der geforderten reichhaltigen Lernumwelt ergeben. So reüssieren derzeit durchaus DaF-Lehrwerke, in denen keine systematische Textarbeit enthalten ist, für die der Begriff „Lernstrategien“ ein Fremdwort ist, ein didaktisches Konzept neben der Grammatik nicht erkennbar oder die Medienausstattung bescheiden ist. Alles Gründe, sich über die eigenen Qualitätsansprüche Gedanken zu machen, sie mit denen der Forschung zu vergleichen und genauer hinzuschauen.

Literatur

- BARKOWSKI, H. u.a. (Hrsg.) (1980): *Deutsch für ausländische Arbeiter: Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. Königstein/Ts.
 BÖRNER, W./VOGEL, K. (Hrsg.): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum, AKS
 DIES. (2002): *Grammatik und Fremdspracherwerb – Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Bochum, AKS.
 ENGEL, U. / HALM, W. / KRUMM, H.-J. u.a. (1981): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Band 1., 5. Aufl. Heidelberg, Groos.
 ENGEL, U. / KRUMM, H.-J. / WIERLACHER, A. (1981): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Band 2., 2. Aufl. Heidelberg, Groos.
 EYNAR, L. (1992): *Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht*, in: JUNG, Udo O. H. (Hrsg.): *„Praktische Handreichung für Fremd-*

sprachenlehrer. Frankfurt/ M. [u.a.], Lang (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik; 2) p. 121-126.

FUNK, H. / KOENIG, M. (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München, Iudicium.

FUNK, H. (2001): *Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke*, in: FUNK, H. / KOENIG, M. (Hrsg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik...*, p. 279-293.

GICK, C. (1989): *—Fördern Lehrwerke die Autonomie der Lerner?* in: MÜLLER, M. / WERTENSCHLAG, L. / WOLFF, J. (Hrsg.): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. Berlin u.a., p. 163-185.

KAST, B. / NEUNER, G. (Hrsg.) (1996): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. 2. Aufl., Berlin [u.a.], Langenscheidt.

KLEPPIN, K. (1984): *Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung. Ein Versuch zu einer empirisch begründeten Forschungsrichtung*, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4, p. 16-23.

KOENIG, M. (1996): *Autonomie und Lehrwerke – ein Widerspruch? Oder: Wie kann die Autonomie der Lernenden durch Lehrwerke gefördert werden?* in: *Fremdsprache Deutsch – Sondernummer*, p. 34-40.

DERS. *Der Lerner als Konsument und/oder als Produzent: Rollenzuweisungen in Lehrwerken und Unterricht*, in: BÖRNER, W. / VOGEL, K. (2002), p. 67-90.

KÖNIGS, F. (2005): *Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit – eine lohnende Aufgabe?* in: *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht – Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen, p. 67-82.

KRUMM, H.-J. (1994): *Stockholmer Kriterienkatalog*, in: KAST, B. / NEUNER, G. (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin [u.a.], Langenscheidt, p. 100-105.

SPRACHVERBAND DEUTSCH FÜR AUSLÄNDISCHE ARBEITNEHMER e.V. (Hrsg.) (1997ff.): *Ansicht - Einsicht zur zielgruppenspezifischen Betrachtung von DaF-Lehrwerken*. Mainz, Contact-Medien-Verlag.

Hermann Funk

ist Professor für Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache, Vorsitzender der Fachgruppe DaF im FMF, an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Ein Vorschlag zur Bewertung von Lehrwerken in 12 Qualitätsbereichen

Wie misst man die Qualität von Lehrmaterialien? Kann angesichts der Vielzahl fachdidaktischer Positionen und ungesicherter Ergebnisse der Forschung zum gesteuerten und ungesteuerten Fremdsprachenerwerb, angesichts eines in Verlauf und Ergebnis individuellen und multifaktoriell bestimmten Lernprozesses die Qualität von Lehrmaterialien überhaupt beschrieben werden? Aus fachdidaktischer Sicht ergeben sich trotz der beschriebenen Einschränkung eine Reihe von Qualitätsmerkmalen bzw. –anforderungen an die Lehr-/ Lernmedien. Welche Bedeutung sie in einer konkreten Planungssituation in einem Sprachinstitut oder einer Schule bei der Wahl eines Lehrmittels haben, kann aber nicht generell unabhängig von Lehrpersonal und Lernenden postuliert werden. Im folgenden Raster soll daher zunächst versucht werden, die aus Sicht der Fachdidaktik derzeit wichtigen Qualitätsmerkmale in einer überschaubaren Kriterienliste festzuhalten. Um unterschiedliche Interpretationen der Merkmale zumindest einzugrenzen, werden Beispiele für Indikatoren genannt werden. Um die Gewichtung eines Einzelkriteriums offen und transparent zu halten, wird ein Gewichtungsfaktor eingeführt. Die Liste versteht sich ausdrücklich als offenes und zu ergänzendes Arbeitsinstrument, als Strukturierungshilfe kollegialer Diskussion für Kursleitende, nichts als Normvorgabe. Die – für die Praxis irrelevante – Objektivität quantitativer und qualitativer Vergleichskriterien ist nicht angestrebt.

Ein Vorschlag zum Vorgehen in einer Arbeitsgruppe in vier Schritten:

1. Lesen Sie zunächst die Qualitätsmerkmale im Team:
Was fehlt? Wo gibt es unterschiedliche Auffassungen / Unklarheiten? Einigen Sie sich im Team auf die Qualitätsmerkmale und erweitern Sie dann ggf. den Fragebogen.
Diskutieren Sie Ausschlussmerkmale (z. B. nicht Referenzrahmen – kompatibel)
2. Füllen Sie die Spalte „Gewichtung“ aus - von 0 (unwichtig) bis 2 (sehr wichtig) und diskutieren Sie das Ergebnis. Abweichungen in der Gewichtung sind ein guter Ausgangspunkt für produktive Teambesprechungen über didaktische Überzeugungen.
3. Bewerten Sie dann (individuell oder zu zweit) das Lehrwerk nach den Qualitätsmerkmalen. Tragen Sie die Punkte und die Summen ein. Vertikale Additionen der Summen in einzelnen Qualitätsbereichen machen nur Sinn, wenn sie vorgelegten Gewichtungsfaktoren ausgehen.
4. Diskutieren Sie Ihre Ergebnisse in der Gruppe.
 Tipp: Sie können auch für die einzelnen Messfelder Mindestpunkte festlegen und ihr Unterschreiten als Ausschlusskriterium bestimmen (Etwa 5 mal 0 Punkte bei als sehr wichtig eingeschätzten Qualitätsmerkmalen).

Qualitätsmerkmale & Indikatoren		A:	B:	Summe
		Gewichtung/	Bewertung	
		wie wichtig für mich?		
Q1	Mediale Ausstattung & Konzeption			
	1.1 mehrere CDs pro Band	1 = wichtig	2 = sehr wichtig	
	1.2 CDs für Lerner verfügbar?	1= ja / gut	2 = ja / ausgezeichnet	
	<i>z. B.: CD für Lerner kostenlos im Kursbuch vorhanden</i>			
	1.3 Internetseite zum Lehrwerk			
	<i>mit online Übungen, Internetadressen und didaktischen Tipps, integrierte Verweise im Kursbuch und im LHB</i>			
	1.4 CD ROM			
	1.5 Beschreibung der mediendidaktischen Konzeption im LHB			
Q2	Curriculare Kalibrierung			
	2.1 Orientierung am Europäischen Referenzrahmen und an Profile deutsch			
	<i>Indikatoren: Die Lehrwerksbände sind auf die Niveaustufen erkennbar zugeschnitten (A1, A2...? Sind die Kannbeschreibungen als zentrales Element im Inhaltsverzeichnis und in den Lektionen transparent gemacht? Es gibt präzise Aussagen zu „Profile deutsch“ im LHB? Lernerautonomie wird durch Aufgabenstellung gefördert? Die grammatischen Vorgaben (Umfang, Teilung, Stufung der Niveaustufen werden umgesetzt (und nicht überfüllt)? Portfolioarbeit, Evaluation und Selbstevaluation sind integrierte Bestandteile des Lehrmittels.</i>			

	2.2 Abdeckungsgrad in Bezug auf andere relevante Curricula und institutionsspezifische Vorgaben, z. B. im Hinblick auf schul- und institutsinterne Pläne und pädagogische Richtziele	.....	.....
Q3	Passung in Bezug auf die eigene Institution		
	3.1 Angemessener Umfang des Materials für die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit und die angestrebten Ziele <i>Indikator:</i> Angaben im LHB; Schätzung auf Basis einer Einheit	.....	.....
	3.2 Angemessener Zuschnitt des Materials für die Kursorganisation <i>Indikatoren:</i> Jahrgangsbände, Zuschnitt/Einteilung v. Kurs- und Arbeitsbuch, Intensivkurshinweise im LHB/ angemessene Länge/Kürze der Lektionen /Einheiten	.....	.....
	3.3 Qualifikation der Lehrenden für die Arbeit mit dem Lehrmittel <i>Indikatoren:</i> Das Konzept ist nicht klar erkennbar bzw. beschrieben. Der Vorbereitungsaufwand wird als unangemessen hoch eingeschätzt.	.....	.....
	3.4 Preis-/Leistungsverhältnis	.....	.....
Q4	Fremdsprachendidaktische Aktualität in Bezug auf ...		
	Die Fertigkeit Hören		
	4.1 Das Angebot von Hörübungen im Material ist hoch und differenziert und berücksichtigt die Vorgaben von <i>Profile deutsch</i> <i>Indikatoren:</i> Es gibt Hörübungen in Kurs- und Arbeitsbuch, es gibt auch Hörübungen zu Wortschatz und Grammatik, es gibt authentische (nicht für den Unterricht produzierte) Hörtexte, die Textsortenvorgaben von Referenzrahmen und Profile werden zitiert.	.....	.....
	4.2 gibt verstehensvorbereitende, -steuernde und –überprüfende Übungen <i>Indikatoren:</i> Sequenz von Vorentlastung, Informationsentnahme und Verständnistest	.....	.....
	4.3. Das Hörverstehen wird auch auf der globalen und der selektiven Ebene explizit trainiert. <i>Indikatoren:</i> Allgemein-globale Fragen vor dem Hören, Aufgaben zur selektiven Informationsentnahme.	.....	.....
	4.5 Audiotexte werden auch zum Spaß, zur Förderung einer positivem emotionalen Einstellung zur Sprachensibilisierung eingesetzt.	.....	.....
Q5	5. Die Fertigkeit Lesen		
	5.1 Das Angebot an Lesetexten berücksichtigt die Vorgaben von <i>Profile deutsch</i> <i>Indikator:</i> Die bearbeiteten Textsorten werden im Inhaltsverzeichnis explizit genannt.	.....	.....
	5.2 gibt verstehensvorbereitende, -steuernde und –überprüfende Übungen <i>Indikatoren:</i> Sequenz von Vorentlastung, Informationsentnahme und Verständnistest	.....	.....
	5.3 Lesestrategien werden auf der globalen und der selektiven Ebene explizit trainiert. <i>Indikatoren:</i> Allgemein-globale Fragen vor dem Lesen, Aufgaben zur selektiven Informationsentnahme, explizite Strategiehinweise	.....	.....
Q6	6. Die Fertigkeit Sprechen		
	6.1 Die dialogischen Vorgaben entsprechen den Anforderungen von <i>Profile deutsch</i> <i>Indikator:</i> Kannbeschreibungen sind im Inhaltsverzeichnis zitiert.	.....	.....
	6.2 Die Lernenden sprechen in jeder Phase auch als „sie selbst“ (Training aktiven Sprachhandelns). <i>Indikatoren:</i> Übungssätze könnten in dieser Form auch von den Lernern in für sie relevanten Kontexten verwendet werden. Statt: XY geht morgens um 7 aus dem Haus: Ich gehe meistens morgens um 7 .....	.....	.....
	6.3. Es gibt ein kontinuierliches Angebot an Übungen und Aufgaben zur Automatisierung und sprachlicher Flüssigkeit. <i>Indikatoren:</i> (z. B. spielerische) Übungen mit hoher Wiederholungsfrequenz gleicher, kommunikativ frequenter Strukturen.	.....	.....

Q10	Wortschatzarbeit		
	10.1 Das Lehrwerk enthält Vorschläge zur Unterscheidung von Verstehenswortschatz und produktiv zu verwendenden Wörtern.	.....	.....
	<i>Indikator:</i> Im Wörterverzeichnis gibt es entsprechende Markierungen.		
	10.2 Das Wortschatzangebot ist an den Wortfeldern von <i>Profile Deutsch</i> orientiert, aber offen. Die Lernenden werden an der Auswahl von Lernwortschatz beteiligt.	.....	.....
	<i>Indikator:</i> Das Material enthält (graphisch gestützte) Angebote zur Erweiterung und Auswahl von Wortschatz in Wortfeldern. Die Wortfelder sind im Inhaltsverzeichnis ausgewiesen.		
	10.3 Strategien zur Erschließung und Memorisierung von Wortschatz werden kontinuierlich eingeführt und trainiert.	.....	.....
	<i>Indikator:</i> Entsprechende Hinweise im Inhaltsverzeichnis, Einführung frequenter Internationalismen in den Anfangskapiteln, Lehrerhandbuchhinweise.		
	10.4 Wortschatz wird unter Berücksichtigung der Arbeitsweise des mentalen Lexikons vor allem in sprachlichen Handlungskontexten und assoziativ geübt.	.....	.....
	<i>Indikator:</i> Fokussierte Verwendung von Wortschatz, um etwas mitzuteilen, rezeptive Wortschatzarbeit mit authentischen Texten, Berücksichtigung von Kollokationen und Kookurrenzen (gemeinsames Auftreten unterschiedlicher Wörter)		
Q11	Inhalte/Landeskunde		
	11.1 Entlang der Themenvorgaben der europäischen Niveaustufen werden explizite und implizite Landeskundekenntnisse vermittelt.	.....	.....
	<i>Indikator:</i> Inhaltsverzeichnis, „zielgruppenspezifische“ Landeskundeboxen.		
	11.2 Neben der pragmatischen Bedeutung der Landeskunde ist das interkulturelle Ziel der Sensibilisierung der Lernenden für eigene und fremdkulturelle Wahrnehmungen Unterrichtsziel.	.....	.....
	<i>Indikator:</i> Aufgaben, die Fragen und Einstellungen der Lerner zum Ausgang haben, explizite Thematisierung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Verstehen.		
	11.3 Berücksichtigung der Lernermotivation, d. h. u. a. Integration des Fremdsprachenlernens für berufliche Zwecke von Anfang an. (Forderung von <i>Profile deutsch</i>)	.....	.....
	<i>Indikator:</i> allgemein-kommunikative Handlungen (z. B. Termine machen) werden auch in beruflichen Domänen eingeführt, Berufsbilder des Alltags werden thematisiert (Berufe werden nicht nur als Vokabeln eingeführt).		
Q12	Evaluation / Selbstevaluation		
	12.1 Die Evaluation von Unterrichtsprozess und –ergebnis ist integraler Bestandteil des Lehrmaterials	.....	.....
	<i>Indikator:</i> Das Material enthält klare Lernziele und in jedem Kapitel einen Rückblick auf das Erreichte. In regelmäßigen Abständen wird zur Selbstevaluation angeregt. Das Material enthält leistungsbereitende Trainingsmaterialien		

Timothy Phillips
Frankfurt/M

Demands for teachers who are teaching languages with ICT to adults

Im Sprachen-Erwerb, wie in so vielen anderen Dingen, ist die Informations-Technologie das Gesicht der Gegenwart und der Zukunft. Doch um diese fachgerecht und effizient benützen zu können bedarf man einer fundierten Fachkompetenz sowie eines breiten Wissens über das „E-lernen“. Viele Lehrkräfte haben sich dieses noch nicht aneignen können. Die Schwall des Informationsflusses und das überreiche Angebot an Software macht das Leben der Lehrkräfte um einiges komplizierter, und sicher nicht, wie viel Leute meinen, einfacher. Weiterbildungsprogramme für Lehrkräfte sowie Lehrgänge an den Universitäten müssen diesen Tatsachen Rechnung tragen, damit das Potential des „E-learning“ ausgeschöpft werden kann und die Lehrer und Lehrerinnen dieses Medium als wertvolles Hilfsmittel selbstsicher und gekonnt in der Lektionsplanung einsetzen können. (Red.)

Introduction

To focus on the demands for teachers using Information and Communications Technology (ICT) to adults assumes in itself that teachers have made the leap in their teaching approaches to include new media. I use the word “leap” advisedly, as for many “leap” it still is, and it is an ongoing role of educators, teacher trainers, and training providers to recognise the professional risks and personal anxieties that such a leap involves.

As far as the integration of ICT into their teaching is concerned, teachers are still very much left alone.

A web site, a highly integrated e-learning system, or a multi-layered CD-ROM enable learners to work on a multidimensional basis at any time in any place. The role of homework, extramural learning, and teaching support at a distance has taken on a new importance. Teachers are required to take a much more holistic view of course design, placing more emphasis on the learning time not spent in the classroom.

This article defines ICT to mean networked technologies: the internet, virtual classrooms, discussion groups, networked simulations, etc. The demands for teachers lie in the location-free, multidimensional, information-rich nature of these systems. Insecurities concerning use of softwares, their functionalities, navigation etc. are often waylaid through software-specific training sessions. The overall demand on teachers though is how to integrate the opportunities which ICT offers into an intelligent, interactive and fully integrated course.

Based on the time-line of technologi-

cal development, these technologies are extremely new (effectively available to teachers and learners from 1998 onwards). Hence, our overall professional experience is limited. However, it is imperative at this early stage of development, that we as educationalists begin to reflect on and rationalise the demands facing teachers. In this way, principles can be defined and hence the relevance and quality of future teacher training courses can be secured and maintained.

Demand 1: Knowledge Management

Knowledge Management is a big phrase often associated with large document sharing systems in corporate environments. The demand on language teachers using ICT is equally as big and as imperative.

ICT has not replaced anything or anybody, it has however added immensely to the flow of information and knowledge. Teachers therefore need to exercise their own knowledge management across three areas: teaching content, learner data, and own professional development. In real terms this means that teachers need to be aware of existing and new internet-based resources for teaching materials, comprehend and manage learner data delivered to them by e-learning systems or Learning Management Systems, as well as develop themselves professionally through peer-group support resources (discussion groups). It is a myth to believe that from a teacher's perspective ICT makes life easier!

Demand 2: Quality Evaluation

Having gained access to resources or data, teachers are then required to evaluate its relevance and quality.

Using ICT implies that assessing the tool (the technology) and the resources made available via the tool (content) – if supplied with it - have to be evaluated hand-in-hand.

Teachers require the necessary evaluation criteria in order to assess the suitability of a software, its learner-friendliness, its range of functionality, its adaptability for the teaching environment in which the teacher intends to implement it.

On the other hand, software is only software, a tool or a platform. If content is provided with it, what criteria does a teacher have to hand to determine the quality of content delivered in an electronic environment? Criteria applied to content that is delivered in a traditional linear format as a student's book, cassette or video, are extremely limited when applied to multi-dimensional approaches offered by e-learning systems.

Teachers are increasingly required to assess the quality and suitability of online feedback delivered by such systems, the professionalism of the presentation in all its forms – text, graphics, animations, sound etc., the underlying pedagogical basis of a system, the suitability of interactive exercises with a view to the learning goal of the exercise, the quality and relevance of the learner data that is captured and delivered to the learner and the teacher, and so forth.

Demand 3: Course Design

The overriding demand facing teachers is how can ICT be integrated into a course design so that identified and mutually agreed learner goals can be reached more effectively and, if desired, more efficiently.

ICT offers teachers new means of communicating with their learners in

the time when they are not together in the same physical space. Often referred to as “blended learning”, this mix of classroom training and e-learning using ICT requires teachers to consider at what stages within an overall course design it makes sense to introduce ICT-based activities. Its integration into overall course design does however mean reconsidering whether more traditional approaches such as the weekly 90-minute group session could be offered within different learning scenarios, maybe scenarios which are more suited to learner goals, expectations and availability. For example, rather than a weekly group session, a group session could take place once every two weeks with individual telephone or email support every other week, the support based on tasks mutually agreed between learner and trainer, as well as on performance in electronically-based materials.

With such a model, course design demands that teachers understand how to react to and integrate into their teaching the individual learner data that ICT in the form of e-learning systems provide. For example, the C.A.T.S. *Corporate English* e-learning system designed for adult learners of Business English, delivers a plethora of information about individual learners to a level of detail to which teachers had previously never had access. This learner data encompasses answers to individual questions in diagnostic analyses, time spent in individual learning modules, overview of areas of common remedial language needs of a group of learners.

The demand placed on teachers is to sieve and usefully employ this information when supporting learners, whether in or outside the classroom. Furthermore, as such systems deliver highly personalised information and yet most teaching is still conducted with groups, a further demand is to balance the needs of individual learners with the common needs of the

group as a whole. This is particularly pertinent in the teaching of adults, who often come to their group lessons with clear, highly individual learning goals.

Conclusion

The fact that ICT places new demands on teachers is not under question. Adult learners themselves are beginning to expect an element of ICT in their learning.

The demands that ICT impose on teachers need to be considered qualitatively and professionally. Due to the multi-dimensional nature of ICT teachers need to reconsider the various roles that they currently play and probably redefine them.

To do so, teachers quite rightly require assistance. It is the role of educationalists and teacher-trainers to assist teachers in this process through structured teacher-training programmes that consider in depth the part played by ICT within language training to adults. The major risk teachers take when “leaping” to include new media and tools, is not an understanding of the technology itself. The major risk lies in not having a clear understanding of the implications which arise through the integration of ICT. Much more needs to be done to rationalise the demands ICT imposes, structure them into teacher training programmes and improve the overall confidence and self-assuredness of teachers in taking advantage of the opportunities provided by technology.

Useful links:

- www.cilt.org.uk
- www.linguanet-europa.org
- www.literacytrust.org.uk/Database/
- [ICTres.html](#)
- www.corporate-english.com

Timothy Phillips

is founder and Managing Director of Phillips Learning GmbH.

Annapaola Rolf-Bianchi
Ronco s/Ascona

Diario di un corso TIC

Il corso "Utilizzare le TIC per l'insegnamento delle lingue" della Scuola Club Migros si rivolge a docenti di lingue che hanno già delle competenze di base nell'uso del PC, con un duplice obiettivo: sviluppare le abilità nell'uso del mezzo, ad esempio per impaginare materiali didattici in modo piacevole e professionale o per sfruttare meglio le risorse di internet, e allo stesso tempo mira al transfer delle esperienze fatte con le nuove tecnologie all'attività di insegnante.

Il corso non è un'introduzione all'e-learning, ma è im-

stato low-tech e si propone di utilizzare gli strumenti che sono alla portata di tutti (Word, email, internet) in modo creativo e collaborativo nell'apprendimento.

Una partecipante ha tenuto un diario di accompagnamento e ha intrattenuto per tutta la durata del corso un vivace scambio via e-mail con i compagni. Ci ha confidato che questa pratica riflessiva le è stata utilissima per ripensare a ciò che faceva, per dare voce e chiarire i suoi dubbi, per scaricare tensioni e per ... cantare vittoria. Ecco alcuni passaggi dal suo diario.

2 aprile

Nell'aula di informatica mi sono sentita un po' persa ieri, così come ci si sente quando si è alle prime armi. A casa per fortuna ho ritrovato la mia sicurezza anche perché tra me e il mio computer c'è un buon rapporto e non ci capita spesso di *litigare*. Non mi sembra di aver aggiunto molto alle mie precedenti conoscenze. Sono circolati però molti consigli, suggerimenti, *io faccio così ... e tu come hai fatto ...*, che penso siano di grande utilità perché aiutano a trovare ed elaborare soluzioni. In complesso ho l'impressione di aver investito un po' troppo tempo, a parte il grande piacere che ho ricavato dallo scambio con i colleghi. Tra noi è cominciata a circolare una corrente positiva che penso porterà frutti a livello pratico ma anche e soprattutto *umano*.

4 aprile

Mi piacerebbe condividere ed elaborare con il gruppo una rubrica che potrebbe chiamarsi *Vorrei sapere come ...*, *vorrei sapere perché ...*, dove raccogliere le nostre domande e scambiarsi le nostre conoscenze in materia. Trovo importante non limitarci a interagire con il computer per approfondire la materia.

Ho deciso di tenere una registrazione di tutti i miei movimenti in internet legati allo sviluppo del corso. L'ho chiamata *in onda*. Voglio fissare le tappe, gli ostacoli che incontro, le scoperte che faccio navigando. Per rintracciare e ripercorrere itinerari utili. Voglio segnarmi le *ispirazioni* che mi vengono quando sono *in crociera* e il modo in cui potrei svilupparle per i miei corsi.

15 aprile

Ho trovato l'andamento della seconda giornata di seminario molto più fluida della prima. Si sa che gli inizi sono sempre i più difficili. Mettere in moto una macchina *umana* è un'operazione complessa, non basta far *click* per far partire un percorso di apprendimento. C'è stato un buon equilibrio tra il tempo trascorso in aula e quello in aula di informatica.

Anche se per ora non ho ancora migliorato in modo decisivo la qualità dei miei prodotti, mi rendo conto che anche tutti i più piccoli tentativi, il lavoro a vuoto, le perdite di tempo, i passi falsi mi avvicinano sempre di più al mio obiettivo. Sono un continuo incentivo ad occuparmi di queste tecnologie di uso quotidiano per cercare di conoscerle e *sfruttarle* sempre

meglio e più professionalmente.

E' basilare essere capace di trasferire un foglio di lavoro o un esercizio in modo che arrivi a destinazione nella sua impaginazione originale. Io ho tutta una serie di strategie personali per creare i vari effetti che probabilmente farebbero *rizzare* i *capelli in testa* ai nostri esperti! Ma mi metterò di buona lena nei prossimi giorni per mettere in pratica i suggerimenti e le indicazioni del corso e svolgere un lavoro più professionale.

E' stato bello guardare e leggere i profili dei compagni. Leggo nella presentazione di una mostra "*... per sapere chi siamo e dove stiamo andando occorre conoscere da dove veniamo, è importante recuperare il passato per dischiudere il futuro ...*" Mi sembra sia stato così anche per noi. Per trasportare la foto nella mia presentazione ho sudato le classiche *sette camicie*. L'operazione mi è riuscita e il procedimento mi sembra chiaro. Ma ho bisogno di ancor maggiori certezze anche se so che si impara per *trial and error*.

5 maggio

Ho sentito il desiderio di rileggere il descrittivo del corso, dopo il nostro terzo seminario. Il feedback interme-

dio dato dai compagni mi ha fatto capire che ciascuno l'aveva letto in maniera diversa e si è creato aspettative diverse. La lettura di un descrittivo è sempre un'interpretazione personale legata alle proprie esigenze ed esperienze, legata a un filo rosso personale lungo il quale stiamo conducendo il nostro percorso formativo e di vita. E' così anche nei nostri corsi di lingua e sappiamo che alcuni problemi possono nascere proprio da queste interpretazioni e bisogni individuali. Per me la domanda base contenuta nella mia aspettativa è "che cosa vuol dire *e-learning*? Come mi rapporto io insegnante a questa metodologia?" Sono sicura che oltre a imparare a meglio sfruttare le tecnologie a disposizione, troverò la mia risposta, perché le mie risposte, come ben si sa, devo darcele io e non gli altri. Gli altri mi aiuteranno a trovarle, mi aiuteranno a chiarirmi le idee e questo è già un aiuto prezioso.

Sono molto contenta che questo corso scateni considerazioni di questo tipo e apra un capitolo che non ha direttamente a che fare con le tecnologie informatiche.

12 maggio

Vittoria! Ho raggiunto la mia *aspirazione massima!* (faccio per dire): creare fogli con scritte verticali lungo i margini. Mi semplificheranno la vita! Mi sono fatta anche un bel foglio di istruzioni. Descrivere i passi che mi hanno condotto a risultati mi serve sempre moltissimo. E' lì che riesco a memorizzare al meglio le operazioni. Di tempo, naturalmente bisogna averne un'infinità. Spiegazioni da interpretare e mettere in pratica, compiti, esperimenti mi prendono spesso anche il tempo che non ho!

Mi sento bene nel gruppo. Abbiamo creato tra di noi una straordinaria rete di comunicazione via e-mail. Gli scambi non riguardano solo le TIC ma anche la nostra sfera emotiva e personale. Questo aspetto del corso sta

aprendo al mio concetto di e-learning orizzonti nuovi e inaspettati che vanno ben oltre alla capacità di padroneggiare una tecnica.

28 maggio

Mi piace ricevere istruzioni precise sui compiti che ci aspettano nell'aula di informatica. Bello anche poter scegliere il compito. Ho notato come in aula informatica il gruppo *scompare*. Ciascuno è concentrato sul proprio lavoro. Si getta di tanto in tanto uno sguardo al vicino di destra o di sinistra. Per *controllare* a che punto è, forse per chiedere un'informazione veloce, qualche volta per porgere un aiuto. Siamo tutti impegnati in un *tête a tête* ravvicinato con il computer. Gli altri è come esistessero solo marginalmente. Mi chiedo se un procedere *insieme* sarebbe possibile ed economico: forse dipende dal grado di conoscenza che ciascuno ha del computer e del suo funzionamento. Personalmente ho bisogno di captare il ragionamento che sta alla base di un'operazione e non riesco a farlo seguendo ciecamente delle istruzioni.

I progressi, so bene che sono una faccenda molto individuale e mi pare che qui questo aspetto dell'apprendimento in gruppo si renda particolarmente evidente. Ho l'impressione che al momento attuale i nostri livelli si siano molto distanziati. Non saprei se definirlo un bene o un male. Forse mi crea un po' di sconcerto.

L'abilità della nostra insegnante di venire incontro alle varie esigenze che si manifestano man mano e l'attenzione dedicata in rete ai problemi di ciascuno di noi è molto importante per me. Penso che l'atteggiamento del docente sia l'esempio migliore per dimostrare una possibile didattica in rete, sia a livello tecnico che di sostegno psicologico.

15 giugno

L'idea delle registrazioni *in onda* mi

sta dando buoni risultati ed è veramente utile per riprendere il filo delle mie ricerche. Ho scaricato una bellissima collezione di abiti-sculture di Capucci che mi sono serviti per arricchire in maniera originale una lezione del mio corso di conversazione.

Mi sento qualche volta al settimo cielo durante il corso TIC. Ma spesso anche molto frustrata, soprattutto perché sono anni che uso il computer (alla mia maniera e per le mie esigenze) e improvvisamente mi sono sentita peggio di una principiante e *costretta* a fare dei lavori che non mi sembravano rilevanti per i miei bisogni immediati, anche se utili per saper sfruttare meglio le potenzialità del mezzo tecnico. Se mi rimbotcherò le maniche e con un po' di tempo a disposizione riuscirò sicuramente in un prossimo futuro a integrare molte delle cose presentate al corso nella mia routine di lavoro e ad automatizzarle. L'utilità di un corso va vista comunque a lungo termine e so che devo lasciar maturare i frutti prima di coglierli.

E' sempre un'esperienza interessante per un docente trovarsi a lavorare *dall'altra parte*. Ritrovarmi nel ruolo di allieva mi ha fatto bene e ho apprezzato molto questa opportunità oltre al fatto di essere riuscita ad arricchire il mio bagaglio di conoscenze.

Questo seminario si sta rivelando un ottimo punto di partenza per lanciarmi in altre avventure informatiche a carattere didattico e soprattutto a vedere il mio ruolo di docente anche sotto un altro punto di vista.

Tenere un diario per me è importante. E' quello che intendo fare anche quando lavorerò con alcune colleghe del corso al nostro WebQuest, per il nostro lavoro conclusivo.

Annapaola Rolf-Bianchi

è formatrice e docente di lingue alla Scuola Club Migros di Locarno.

Margrit Hagenow-Caprez
Bellinzona

Ein europäisches Sprachkursleiter-Portfolio

Nel corso degli anni '90 la International Certificate Conference (ICC) ha sviluppato, nell'ambito di un progetto Socrate e con la partecipazione di esperti provenienti da tutta l'Europa, un Quadro di riferimento per la formazione e certificazione degli insegnanti di lingue nella formazione degli adulti (EUROLTA). L'obiettivo del quadro di riferimento era la definizione di standard a due livelli: il certificato EUROLTA che indica le competenze di base legate soprattutto alla didattica e alle forme di comunicazione in classe. Il diploma EUROLTA che invece corrisponde al profilo di un professionista in grado di concepire, sviluppare, pianificare e realizzare corsi di formazione per differenti gruppi d'interesse. I profili di competenza corrispondono complessivamente ai criteri del certificato FFEA e dell'Attestato professionale federale di formatore. Il Quadro di riferimento EUROLTA è come tale uno strumento statico, comunque adattabile a nuove esigenze. Attualmente si sta lavorando allo sviluppo di un "Portfolio europeo dell'insegnante di lingue" dal carattere dinamico nel senso di proporsi anche quale strumento utilizzabile direttamente dagli insegnanti per gestire l'evoluzione della propria formazione professionale. (red.)

Die Qualifikationen und Ausbildungswege der Sprachkursleitenden in der Erwachsenenbildung sind so heterogen wie das Tätigkeitsfeld selber.

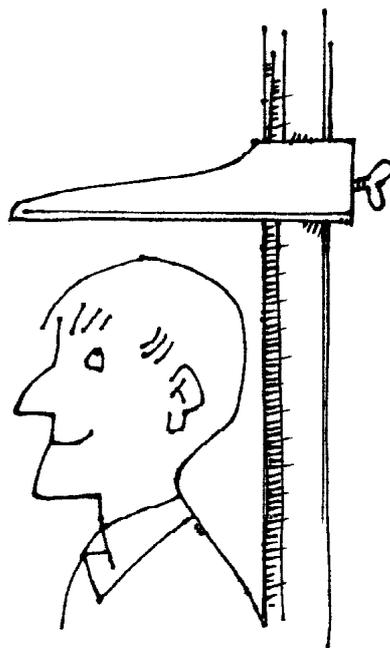
Durch die EduQua-Zertifizierung der Anbieterinstitutionen (www.eduqua.ch) – in den meisten Kantonen ein Muss, falls einzelne Kurse durch die öffentliche Hand unterstützt werden sollen – hat sich als Minimalstandard für die Qualifikationen der Kursleitenden das SVEB-Zertifikat (s. Beitrag über die ausseruniversitären Ausbildungen und Abschlüsse) etabliert. Die Vorgaben von EduQua enthalten aber auch noch den Hinweis „oder eine analoge Qualifikation“ – was die Ausbildungsinstitutionen und die Sprachkursleitenden selber mit dem Problem konfrontiert, die verschiedensten Ausbildungen im In- und Ausland und die unterschiedlichsten Werdegänge von bewährten

und kompetenten Lehrpersonen so darzulegen, dass sie transparent und vergleichbar werden.

Was ist Ausschlag gebend für die Kompetenz der Sprachkursleitenden?

Wer unterrichtet Sprachen an Erwachsene? Da ist zum Beispiel die Primar- oder Sekundarlehrerin, die didaktisch gut ausgebildet ist, aber keine spezifische Qualifikation im Unterrichten von Erwachsenen hat und eventuell auch sprachlich nicht so versiert ist. Oder der diplomierte Erwachsenenbildner, dem aber die ganz konkreten Instrumente der Sprachdidaktik fehlen. Oder die Spanischkursleitende aus Südamerika, welche über keine offizielle Qualifikation verfügt, sich methodische Kenntnisse in der Praxis und in Workshops angeeignet hat und ihre Lernenden vor allem mit ihrer Persönlichkeit und ihren Kenntnissen über Kultur und den authentischen Sprachgebrauch zu Höchstleistungen motiviert.

Und was ist zum Schluss Ausschlag gebend für die Qualität des Unterrichts: die sprachlichen und soziokulturellen Kenntnisse, das didaktische Geschick und die Methodenvielfalt, oder doch eher die Lebenserfahrung und die Persönlichkeit?



Verifica e autoverifica

Der EUROLTA-Referenzrahmen

Ende der 90er Jahre wurde von der International Certificate Conference ICC, im Rahmen eines Sokrates-Projekts und unter Mitwirkung von Expert/innen aus ganz Europa, das EUROLTA-Framework, ein Referenz-

renzrahmen für die Ausbildung und Zertifizierung von Sprachkursleiter/innen in der Erwachsenenbildung erarbeitet. Der Referenzrahmen entstand mit dem Ziel, gemeinsame Ausbildungs- und Zertifizierungsstandards zu entwickeln. Es wurden zwei Niveaus definiert, die den Anforderungsprofilen von zwei unterschiedlichen Anspruchsgruppen entsprechen:

Das *EUROLTA-Zertifikat* richtet sich am Profil der „klassischen“ Sprachkursleitenden aus, die innerhalb einer Institution mit vorgegebenen Kurszielen und Lehrmitteln arbeiten, also vor allem die vorstrukturierten Kursinhalte an ihre spezifischen Kursgruppen anpassen und einen abwechslungsreichen und zielgerichteten Unterricht gestalten sollen. Der Ausbildungs-Schwerpunkt liegt für diese Personen auf der Methodik und den Arbeits- und Kommunikationsformen im Klassenzimmer.

Das *EUROLTA-Diplom* entspricht dem Profil einer Fachperson mit einem erweiterten Funktionsbereich, der zum Beispiel die Kurskonzeption für bestimmte Zielgruppen beinhaltet. Diese Personen müssen demnach in der Lage sein, Bedarfs- und Bedürfnisanalysen durchzuführen, auf dieser Grundlage einen Lehrplan zu erstellen und den Kurs zu planen, geeignete Lehrmittel auszuwählen und zu ergänzen, und den Lernerfolg auszuwerten. Gefordert sind also vor allem didaktische Kompetenzen.

Die Anforderungsprofile, und somit auch die Ausbildungsziele und -inhalte, entsprechen weitgehend denjenigen für das SVEB-Zertifikat und, auf der höheren Stufe, denjenigen für den eidg. Fachausweis Ausbilder/in.

Kompetenzfelder

Der EUROLTA-Referenzrahmen definiert neben den zwei Niveaus verschiedene Kompetenzfelder:

- Sprachanalyse (Beschreibung von Sprache, Beziehung zum curricu-

laren Aufbau des Unterrichts);

- Sprache und Kultur (soziokulturelle und interkulturelle Aspekte des Sprachgebrauchs und des Sprachenlernens);
- Sprachlernprozesse (Grundlagen allgemeiner Lernpsychologie und Theorien des Spracherwerbs);
- Sprachunterricht (Einsatz von Unterrichtsstrategien und -techniken, Handhabung von Lehrmitteln, Leitungsrolle);
- Planung und Auswertung (Planungs- und Auswertungsinstrumente, Reflexion des Unterrichts- und Lerngeschehens);
- ICT-Kompetenz (ICT als Ressource für die Kursleiter/innen und im Unterricht; für die Zertifizierung fakultativ).

Für die einzelnen Kompetenzfelder wurden Deskriptoren auf den beiden Niveaus entwickelt. Während zum Beispiel für das Zertifikatsniveau verlangt wird, dass die Kursleiter/innen ...fähig sind, Lektionen zu planen und angemessene, mit den Lernzielen übereinstimmende Aufgaben und Unterrichtsaktivitäten auszuwählen,

ist für das Diplomniveau erforderlich, dass sie

... fähig sind, Kurse didaktisch zu gestalten, den Kurszielen angemessene Methoden und Materialien auszuwählen resp. anzupassen.

(Ausschnitt aus der Liste der Deskriptoren für das Kompetenzfeld Planung)

Von einem statischen zu einem dynamischen Instrument

Das erste Ziel des EUROLTA-Referenzrahmens war die Schaffung von gemeinsamen Ausbildungsstandards; es handelt sich also um ein relativ „statisches“ Instrument, das in erster Linie als Bezugspunkt für die Planung von Ausbildungen, und ihre Zertifizierung durch die ICC, dient. In den letzten Jahren tauchte aber

vermehrt der Wunsch auf, auf der Grundlage des inzwischen bewährten EUROLTA-Referenzrahmens ein „dynamisches“, auf die Entwicklung der Lehrpersonen ausgerichtete Instrument zu schaffen, das *European Language Teacher Portfolio*. Dieses sollte die eingangs erwähnten individuellen Werdegänge der Sprachkursleitenden berücksichtigen, und die Tatsachen, dass die Tätigkeit im Bereich der Erwachsenenbildung in der Regel ein Zweitberuf ist, der auf den in anderen Ausbildungen und in der Praxis erworbenen Kompetenzen aufbaut, und dass der Einstieg in die Erwachsenenbildung in der Regel graduell erfolgt.

Das European Language Teacher Portfolio

Das Portfolio sollte schon vorhandene Kompetenzen einordnen, einschätzen und nachweisen helfen, und aufzeigen, wo noch Lücken bestehen und wie weitere Entwicklungsschritte aussehen könnten.

Es ergeben sich so zwei unterschiedliche Instrumente, die sich auf einen gemeinsamen Referenzrahmen beziehen:

- Standards für die Ausbildung und Zertifizierung von Sprachkursleitenden, die sich an Ausbildungsinstitutionen (zur Kursplanung) und an Assessoren (zur Zertifizierung) richten, und
- das *European Language Teacher Portfolio*, das ein individuelles Planungs-, Auswertungs- und Nachweisinstrument darstellt.

Das *European Language Teacher Portfolio* soll nicht universitäre oder ausseruniversitäre Ausbildungen ersetzen, aber den Prozess der kontinuierlichen, zielgerichteten professionellen Entwicklung der Praktiker/innen im Bereich des Sprachunterrichts in der Erwachsenenbildung unterstützen.

Ein dynamischer Referenzrahmen

Gleichzeitig ergibt sich aus diesem Ansatz ein „dynamischeres“ Modell des EUROLTA-Referenzrahmens: Er sollte laufend auf die sich wandelnden Bedürfnisse angepasst werden, und unterschiedliche Anforderungsprofile sollten darin abgebildet werden können.

Ein Beispiel für die Anpassung an sich wandelnde Anforderungen ist die im letzten Jahr erfolgte Aufnahme eines Bereichs „ICT-Kompetenz“, da inzwischen Fertigkeiten im Umgang mit den elektronischen Informations- und Kommunikationsmedien zum Grund-Anforderungsprofil für Sprachkursleitende in der Erwachsenenbil-

dung gehören.

Ebenso denkbar wäre eine Entwicklung von Kompetenzdeskriptoren für spezifische Anwendungsbereiche, beispielsweise

- Sprachliche Integrationskurse,
- Sprach- und Alphabetisierungskurse,
- Kurse mit integrierten E-Learning-Phasen.

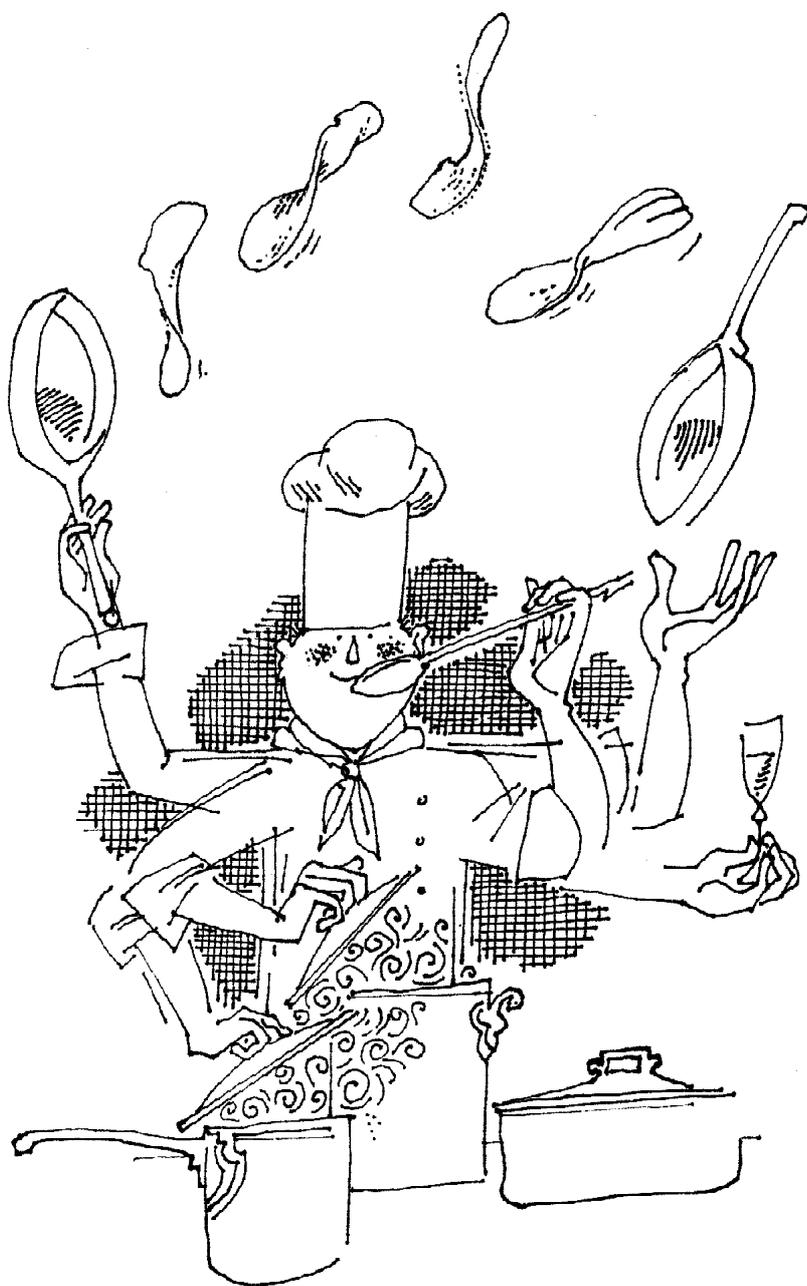
Damit würden die Grundlagen definiert, die einerseits die Entwicklung von spezifische Zusatzausbildungen unterstützen, und andererseits den Sprachkursleitenden einen Bezugspunkt für die Planung ihrer Entwicklung und den Nachweis der erworbenen Kompetenzen in spezifischen Anwendungsbereichen liefern. Überlegt wird ebenfalls die Einführung eines „Survival“-Niveaus, d. h. die Beschreibung der minimalen Kompetenzen, über die Sprachkursleiter/innen verfügen sollten, wenn sie in den Sprachunterricht mit Erwachsenen einsteigen.

Erste, noch unvollständige, Pilotversionen des *European Language Teacher Portfolios* wurden 2003 entwickelt. Zur Zeit werden noch weitere europäische Partner gesucht, um das Projekt 2005 wieder aufzunehmen.

EUROLTA – The ICC Teacher Training Framework, International Certificate Conference, Frankfurt/M 1998. (www.eurolta.de)

Margrit Hagenow-Caprez

ist Mitarbeiterin von IDEA. Sie leitete für die ICC das Projekt zur Entwicklung des EUROLTA-Referenzrahmens und ist schweizerische EUROLTA-Koordinatorin.



Esercizi e controlli

Ausseruniversitäre Lehrgänge & Zertifikate für Sprachkursleitende

Die Zentralstelle für Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung Bern hat eine Berufsinformation zu ausseruniversitären Ausbildungen und Qualifikationen für Sprachkursleitende in der Erwachsenenbildung herausgegeben (Berufsinformation Nr. 2004-027 vom Mai 2004). Die nachfolgende Zusammenstellung stützt sich auf diese Liste.

tende in der Erwachsenenbildung herausgegeben (Berufsinformation Nr. 2004-027 vom Mai 2004). Die nachfolgende Zusammenstellung stützt sich auf diese Liste.

Ausbildung für Sprachkursleitende: Einführungskurs

Eine Einführung in die Grundlagen des modernen Sprachunterrichts für Personen, die in die Unterrichtstätigkeit einsteigen.

10 Halbtage oder Kompaktkurs (2 Wochen), zusätzlich individuelle Arbeiten (min. 10 Std.)

Anbieter: Klubschulen in der ganzen Schweiz

(www.klubschule.ch / www.ecole-club.ch / www.scuola-club.ch oder gareth.hughes@mgb.ch)

Abschluss mit einem Modul-Attest der Klubschulen Migros

weiteren Module zum eidg. Fachausweis Ausbilder/in (www.ausbilder-fa.ch)

Studiengang Sprachunterricht der SAL

Modularer Aufbau, kann als Ganztages-, Halbtages- oder Teilzeitstudium absolviert werden (5-8 Studiensemester).

Anbieter: Schule für Angewandte Linguistik SAL, Zürich (www.sal.ch oder info@sal.ch)

Abschluss: Diplom Höhere Fachschule (eidg. anerkannt)

Ausbildung für Sprachkursleitende: Vertiefungskurs

Aufbauend auf dem Einführungskurs und auf ersten Unterrichtserfahrungen (min. 150 Std.) werden die Kenntnisse und Fähigkeiten im Sprachunterricht mit Erwachsenen vertieft.

12 Halbtage, Praxisbesuch durch die Ausbildungsleitung, Projektarbeiten (min. 120 Std.)

Anbieter: Klubschulen in der ganzen Schweiz

(www.klubschule.ch / www.ecole-club.ch / www.scuola-club.ch oder gareth.hughes@mgb.ch)

Abschluss mit dem SVEB-Zertifikat und dem EUROLTA-Zertifikat; Anschluss an die weiteren Module zum eidg. Fachausweis Ausbilder/in (www.ausbilder-fa.ch)

Cours de préparation au DAEFLE

Le cours de préparation au Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du Français Langue Etrangère DAEFLE (visé par le Ministère de l'Éducation Nationale français) se fait par correspondance (2 ou 3 ans).

Informations: Alliance Française de Zürich (www.afz.ch ou info@afz.ch) ou www.alliancefr.org -> Les formations d'enseignants

IDIconTOTO – Lehrgang für Kursleiter/innen im Integrationsumfeld

Für Personen, die in interkulturellen Projekten unterrichten oder sich darauf vorbereiten und über keine ausreichenden Kenntnisse in den Bereichen Interkulturelles Handeln, Andragogik und DaF/DaZ-Didaktik verfügen.

21 Kurstage über 5 Monate, Selbststudium

Anbieter: AKDaF Schweiz

(www.akdaf.ch oder carola.ernst@akrotea.ch)

Abschluss mit dem SVEB-Zertifikat

CELTA

An introduction to the profession of teaching English as a foreign language, designed for people who have little or no previous training in the field. It provides the basic training needed for effective teaching in adult education.

Full-time (4 weeks) or part-time courses

Course offers: Volkshochschule Bern / Universität Bern (www.vhsbe.ch or info@vhsbe.ch), Bell Language School Genève (www.bell-school.ch), Volkshochschule des Kantons Zürich (www.vhszh.ch), Flying Teachers GmbH Zürich (www.flyingteachers.ch)

Certification: Certificate in English Language Teaching to Adults CELTA, University of Cambridge (www.cambridge-elt.org/exam/index.cfm)

ADEFA: Durchführung von DaZ-Lehrveranstaltungen mit Erwachsenen

Richtet sich an Lehrpersonen, die vor relativ kurzer Zeit mit DaZ-Unterricht angefangen haben und nun die Grundlagen für diesen Unterricht erarbeiten möchten.

Anbieter: Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik IleB, Zürich (www.ileb.ch)

Abschluss mit dem SVEB-Zertifikat; Anschluss an die

DELTA

Enables professionals from various backgrounds to acquire a deeper understanding of the principles and practice of ELT, to develop their understanding of the English language and improve their teaching skills.

Course offers: Klubschule Migros St. Gallen

(www.klubschule.ch), Hull's School of Modern Languages Zürich (www.hullschool.ch)

Certification: Diploma in English Language Teaching to Adults DELTA, University of Cambridge (www.cambridge-elt.org/exam/index.cfm)



Hans Weber
Solothurn

Parlez-vous blason?

Do you understand the phrase, “per pale, the sinister per fess”? Or better still, “bendy per bend sinister counterchanged”? Does it help if I tell you these are descriptions of coats-of-arms? Or are you “mis à non plus”, as a person using that language (in the middle ages) would have said (modern English “nonplussed”)?

Well, we have here one of those linguistic islands that (have) lived on long after Anglo-Saxon and Norman French fused into one. They are specialist languages particular to certain professions. The most famous of them was Law English, made into a precise tool and used long after the medieval period, but not understood by common people: “an heir in tail rebutted from his formedon by a lineal warranty with descended assets.” This has now gone, of course, but the technical language of heraldry is still with us, most likely because it doesn’t affect ordinary people the way law-courts do.

En français, la langue du blason est séparée de la langue du commun des mortels par un autre procédé: les expressions ne sont pas analytiques comme en anglais, mais synthétiques, j’allais dire hermétiques. A la seconde expression citée correspond *contrebandé* (de même en italien, *contrabandato*, et en espagnol, *contrabandado*).

Deutsch verfügt nicht über eine entsprechende Sondersprache: “bendy, etc.” heisst hier “siebmal schrägrechts und einmal schräglinks geteilt” — und all das steckt in dem einen französischen Wort!

Les couleurs

Aus dem umfangreichen Wortschatz der Heraldik wähle ich zunächst die

Farben aus, welche die Zweiteilung Alltagssprache/Sondersprache wohl am deutlichsten zeigen.

Das Deutsche verwendet einfach “schwarz, blau, grün, rot”, das Italienische “nero, azzurro, verde, rosso”. Interessant ist der Fall des Niederländischen, das als Sprache an der Berührungsstelle zweier Regionen beide Systeme kennt: “zwart of zabel, blauw of azuur, groen of sinopel, rood of keel”, womit bereits die Sonderbezeichnungen genannt wären.

Après la Conquête normande, le monde féodal — et sa langue — furent durant des siècles pratiquement les mêmes des deux côtés de la Manche. Rien d’étonnant donc que les termes héraldiques français et anglais soient les mêmes, l’anglais conservant parfois une forme ancienne. L’espagnol fait partie de ce groupe aussi, ce qui atteste l’influence française dans ce domaine.

Noir. — *Sable* (français, anglais et espagnol) est le nom de la zibeline (Martes zibellina) et de sa fourrure. Celle-ci n’est pas parfaitement noire, elle varie du brun au gris foncé, mais pour les héraldistes elle est bien noire. Ce mot est d’origine balto-slave: lituanien *sabalas*, russe *sóbol’*, même mot qu’allemand *Zobel*. Avec la fourrure le mot s’est répandu en occident: latin médiéval *sabel(l)um*, ancien français *sable*, etc. On rapproche ce mot du sanskrit *çabálas*, *çabáras* (bigarré).

Blue. — English *azure*, French *azur*. These words correspond to Provençal, Old Spanish, Rumanian *azur*, Portuguese, Spanish *azul*, Italian *azzurro*, which are all normal, non-technical words. Medieval Latin has *azzurum*, *azulum*, *azurium*. Medieval French has *azur* beside *lazur*, which comes from popular Arabic *lâzûrd*, classical

Arabic *lâzuward* borrowed from Persian *lâzward*. This means “lapis lazuli”, a blue stone and the colour blue, obviously the same word. The forms without initial *l-* may reflect the interpretation of Arabic *al-lâzûrd* as *al-âzûrd*.

Vert. — Actuellement, *sinople* (français et espagnol) signifie vert, mais au début du Moyen-Age, il signifiait rouge! Ceci correspond à son origine: latin *sinopis*, *-idis*, du grec *sinôpis* “terre de Sinope = terre rouge”, dérivé de Sinôpê, ville et port de Paphlagonie. A une certaine époque, *sinople* remplace donc *vert*, qui est toujours le mot héraldique en anglais. *Vert*, italien et espagnol *verde*, est issu du latin *viridis*, dérivé de *vivere* “être vert, être vigoureux, être florissant”. Pourquoi cette évolution? On l’ignore. (Sujet de thèse: “Les chevaliers étaient-ils daltoniens?”) Les textes des 12e et 13e siècles ne permettent pas de savoir quelle couleur, rouge ou vert, désigne le mot *sinople*. Très fâcheux pour ceux qui voudraient réactiver le blason de leurs lointains ancêtres...

Red. — English and Spanish *gules*, French *gueules*. Some think this is the same word as the common French word *gueule* with its primary, Latin, meaning: late Latin *gola*, classical Latin *gula* (throat), which goes back to an Indoeuropean onomatopoeic root **gwel-*, **gwer-* (to swallow). That calls for one of those clever etymological deductions, namely that the word (Old French *goules*, *goles*) meant pieces of fur used as a neck ornament and dyed red. But why red? Or the fur was the fur of a red animal; which animal? Still others prefer the influence of the Persian word *ghul*, which does mean “red”, on the French word; but this needs to be substantiated.

Dutch has the translation of *gola*, etc. as *keel* (German *Kehle*), which seems to disprove certain far-fetched etymologies. The Romance and Germanic words both go back to an Indoeuropean word preserved in Sanskrit as *gala* (neck).

Brun clair. — Français *tanné* (désuet), anglais *tenné*. *Tan*, mot probablement celtique à historique compliqué, désigne l'écorce du chêne utilisée pour la préparation du cuir. (De nos jours, le participe passé du verbe *tanner* s'utilise uniquement en parlant de la peau, = *bronzé*.) — English *tenné* is said to be an Old French variant of that *tan(n)é*. But outside heraldry, English also has the adjective *tawny* (brown with a preponderance of yellow or orange) from Anglo-Norman *tauné*, corresponding to the same Old French *tan(n)é* — one of the not too frequent examples of parallel borrowings from the two varieties of French. But that is not all: The verb also exists in English, *to tan*, another one of those numerous native words reinforced by the French newcomers: late Old English **tannian* (Past Participle *getanned*), which may go back to the same Celtic root...

Purple-red. — Still another word lost in French but still used in English heraldry is *murrey* from Old French *moré*, medieval Latin *moratum* from Latin *morum*. In Old English this fruit was called *môrberie*, in Middle English *murberie*, but Modern English has *mulberry* with dissimilation of *r...r* to *l...r*, just as in German: Middle High German *mûlber*, Modern German *Maulbeere*.

Le lion

Le lion est un habitant très fréquent des blasons et souvent il se dresse sur ses pattes de derrière. En héraldique il se nomme alors *lion rampant* en français et en anglais (*leone rampante* en



italien et *león rampante* en espagnol). Cette appellation semble naturellement bizarre pour ceux qui voient l'essence de "ramper" dans le mouvement de l'escargot et du serpent.

Mais la définition anglaise peut nous mener sur la bonne voie étymologique: "to ramp: rear or stand on the hind legs threateningly". Le lion montre ses griffes.

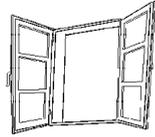
Zur indogermanischen Wurzel **qereb-* "(sich) krümmen" gibt es eine nasalisierte Nebenform **qremb-*, die in verschiedenen Sprachen weiterlebt und in Westeuropa zu einer bedeutenden Familie angewachsen ist. All diesen Ausdrücken liegt die Bedeutung "sich zusammenziehen" zugrunde: deutsch *rümpfen*, englisch *rimple* (Runzel), italienisch *rampo* (Haken). Was zerknüllt ist, ist nicht mehr ansehnlich, daher *ramponieren*, und aus Leder, das sich zusammenzieht, gefertigte Schuhe sind alles andere als zierlich: spanisch *ramplón* (grob gearbeiteter Schuh), und ein *zarramplín* ist ein Pfuscher.

Doch zurück zum Löwen! Italienisch *rampare* bedeutet "die Krallen schlagen in", was auf die zweite Grundbedeutung neben "Haken" zurückgeht, nämlich "Kralle, Klaue", die ja auch gekrümmt ist. — Deutsch, das ja

alltägliche Ausdrücke verwendet, sagt einfach *steigender Löwe*, Niederländisch *klimmende leeuw*.

Pas si vite, me direz vous! Comment expliquer l'emploi de "ramper" pour "se déplacer sur le sol par un mouvement d'ensemble du corps (reptation)"? Il semble que l'évolution sémantique débute par la signification "s'accrocher avec ses griffes à une surface (un arbre) pour grimper", appliquée également à des plantes qui s'accrochent au moyen de vrilles. Puis la notion première devint simplement celle d'adhérence.

Sometimes the lion turns his head and faces the onlooker: *lion rampant guardant* (German *hersehender Löwe*). All right, but a strange fact is that for heraldists such a lion becomes a leopard, although to normal eyes, it's still the self-same beast. Therefore the synonym is *leopard rampant* (German *steigender Leopard*). However, the other languages try to endow this animal with some lion-like qualities: Italian *leopardo illeonato*, Spanish *leopardo leonado*, Dutch *geleeuwde luipaard*. A strange notion indeed; was the heraldist somehow hypnotized by the lion staring at him?



Gerard Westhoff
Utrecht

The Art of Playing a Pinball Machine

Characteristics of effective SLA-tasks

In diesem Beitrag werden die Merkmale von effektiven Aufgaben zur Förderung des Zweitspracherwerbs diskutiert. Der Autor vergleicht die Aufgabenstellung mit einem Flipperkasten. Es sei die Aufgabe der Lehrperson, einen Flipperkasten zu entwerfen, mit dem die Lernenden die grösste Chance auf eine hohe Punktzahl bekommen.

Die Komponenten eines cleveren Flipperkastens sind ein grosses sprachliches Angebot (Input), die Möglichkeit die Sprache inhaltsorientiert und formorientiert zu verarbeiten, sie aktiv zu verwenden (Output) und strategisch zu handeln. Das aufgabenorientierte Fremdsprachenlernen ist ein Ansatz, der diesen Kriterien am meisten gerecht wird. Die Aufgaben sollten realistisch, aktuell, informativ, funktionell und sehr variiert sein. Erfolg versprechende Ansätze sind die verschiedenen Formen bilingualen Unterrichts und WebQuests. Kriterien für diese WebQuests werden zur Zeit entwickelt. (Red.)

Introduction

Knowledge and skills are no diseases. Some diseases are transmittable. Knowledge and skills are not. Knowledge has to be constructed and skills have to be acquired by the learners themselves. Both with the help of what they already know and can, according to their preferences regarding task-approach, learning style, etc. That implies that the outcome is inevitably different per individual learner. Different learners learn different things from the same activity. The same learner learns different things from the same task under different circumstances. The same outcome can be the result of different learning activities. To put it in a metaphor: eliciting a learning process is like playing a pinball machine. Teachers, designers of materials and curriculum developers have only limited influence on the process. They cannot get their hands in the machine in order to push the ball against certain contacts. They can only try to make high scores probable by building smart machines that are designed in such a way that the chance of learning-hits is as great as possible. And they can design tasks so cleverly that the ball is being kept in the game as long as possible. The longer the ball is in the machine, the higher the score, but we know very little about which contacts account for that score. This paper is about the principles of building smart pinball machines for second language acquisition (SLA) and about characteristics of tasks that keep the ball going.

Components of a smart pinball machine

In order to find a key to the art of pinball machine construction it seems promising to take a closer look at what is known about activities that apparently facilitate SLA. Although there has been a lot of debate over the past decades, some agreement is emerging in the literature about a number of basic principles. I will summarise the main points very briefly. For an overview see for example Brown (2000), Lightbown & Spada (1999), Mitchell & Myles (1998) and Richards & Rodgers (2001)

1. Exposure to input

Without extended exposure to a rich input, there is little SLA. Although very few of Krashen's ideas could be confirmed empirically and although there have been long and fierce debates regarding this issue, there seems to be a broad consensus in the recent scientific literature that extendedly being exposed to a rich foreign-language input is a crucial prerequisite for foreign-language acquisition (Krashen, 1985).

2. Content-oriented processing

There also seems to be little doubt that being exposed to input is only effective if the input is processed (or in more practical terms, if the learner has tried to understand its meaning). We do not know, however, what learners exactly learn from this content-oriented processing. There are indications that knowledge acquired by processing the same input differs from

one learner to the other. We do not seem to have much influence on that. So it is an illusion that a closed curriculum can direct this process in such a way that it leads to predictable outcomes. This does not seem to be a disadvantage. Learners do not seem to need the same knowledge for the same performance. In order to be able to understand an average text for example, a reader needs a vocabulary of circa 7500 words. There is some evidence that, besides the knowledge of the 2500 most frequent words, knowledge of *any* additional 5000 words, will yield such a dense vocabulary coverage of general L2 texts, that they can be understood without a problem (Groot, 1994).

3. Form-oriented processing

There is far less agreement about the role of grammar or so-called “formal instruction”. Yet a growing support for the *weak interface hypothesis* (Ellis, 1990) seems to be emerging. This hypothesis tries to explain the paradox that extended content-oriented input processing, combined with formal instruction, leads to better results than input processing alone, but that taught grammar rules are seldom used in producing output. The weak interface hypothesis claims that part of the learner output is rule-directed, but that we do not know the rules. Learners form hypotheses about form aspects of the language by processing input. This process of hypothesis forming is supposed to be stimulated by directing the learners’ attention to form aspects of the input. Such instruction is characterised as “Focus on Form”, to be distinguished from explicit grammar instruction that is labelled Focus on FormS (Doughty & Williams, 1998; Long, 1991). As in the case of vocabulary, we know very little about these learner hypotheses, not even whether they are the same for all learners or whether they occur in all stages of acquisition. For the time being we

will probably have to be content with the assumption that our learners apparently form them, as long as we stimulate them to do so, in one way or another.

4. (Pushed) output

Recently there has been support for the facilitating and stimulating role of output production. Several arguments are given in its favour. It is assumed to enhance fluency, it makes language learners conscious of their deficits and through that increases their motivation to learn. According to this output hypothesis (Swain, 1995; Swain & Lapkin, 1995), *pushed output* contributes to form-orientation and gives the teacher or the communication partner the opportunity to give corrective feedback (for an overview of its effect see Spada, 1997)). In some cases this is even assumed to be the only possibility of providing the learner with “negative evidence” about the formal correctness of certain utterances (like when to use the French pronouns *vous* or *tu* for an anglophone learner). Experiments seem to confirm this claim (Nobuyoshi & Ellis, 1993; Swain & Lapkin, 1995).

Two varieties of output can be distinguished. One part of our language utterances consists of unanalysed combinations (chunks) that are perceived as a whole (Lyons, 1968). Their use is labelled ‘formulaic speech’ (Myles, Hooper, & Mitchel, 1998). Pushed output increases the learner’s ability to use these chunks in different situations and combinations. The other variety is somewhat misleadingly labelled “creative speech” (Ellis, 1986, p.167-170). Misleading because it has little to do with poems or creative writing. The term is used for rule-guided production. Although there is not much reason to assume that a large part of our spontaneous speech production is consciously rule-guided, let alone that we would know these rules, practising with this variety is

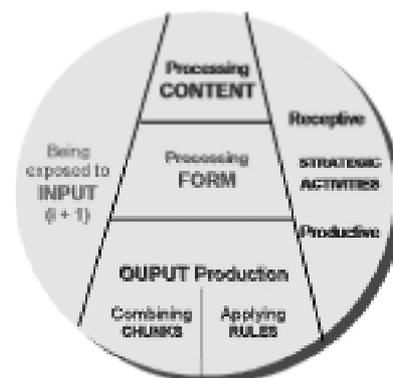
one of the main activities of most current curricula.

5. Acting strategically

Generally speaking, for foreign-language acquisition there is only limited time available. That means that there will always remain gaps in our knowledge. For that reason it is useful and practical to develop a repertoire of strategies to compensate for deficiencies. We can compensate for deficiencies in receptive knowledge by applying reading and listening strategies, such as inferring unknown elements, using prior knowledge, etc. (Westhoff, 1991a, 1991b, 1997). To make up for deficiencies in productive competence we can use communication skills such as negotiating meaning, avoiding, description, fillers, and the like (Bialystok, 1990; Littlemore, 2001; Poulisse, 1990).

The penta-pie

These five components can be summarized as the following ‘*penta pie*’ of ingredients for effective and fruitful SLA-activities



Characteristics of tasks to keep the ball going

The task-based approach

There is also rather broad agreement that SLA to a large extent takes place

by performing language activities (Wagner-Gough, 1975). In this view SLA is being seen as a function of the way input and output are processed (Long & Crookes, 1987). In this context the presence of *feedback*, *modified output* and *attention to form* are supposed to be important. And that is why interaction ('negotiation of meaning') is thought to be crucial. These ideas have resulted in a so called '*task-based approach*' (TBA) (Bygate, Skehan, & Swain, 2001). Although it has turned out to be impossible to operationalise the famous *i + 1* level, few seriously doubt that being exposed to input is more effective if its level of difficulty is not too far above the learner's actual foreign-language knowledge.

Features and connectionism

Although there is some theoretical underpinning a.o. in Long's interaction hypothesis, there is no explanation for the assumed role of these criteria in terms of a more generic learning theory. Some insights from cognitive psychology might be helpful in this respect.

First, among cognitive psychologists, there is little discussion that the product of a cognitive learning process

should not be perceived as a template, but as a more or less open mental structure of neural units (Greeno & Simon, 1993). Some call it a 'structure of features' (Klausmeier & Allen, 1978), others a 'schema' (Rumelhart, 1980; Rumelhart & Ortony, 1977), Bereiter speaks about 'associative networks' (Bereiter, 1991). Anderson (1995, p.22) resumes: "We can be sure that human cognition is achieved through large patterns of neural activity." Such patterns or networks are not necessarily distinct entities. According to Gasser (1990) e.g. the network structure of a concept is distributed over many units, each of whom can also participate in the representation of many other concepts. The term '*features*' is often used for these units. Features can be linguistic as well as non-linguistic. The concept '*flower*' for example consists of features from many different categories like:

- Semantic (is coloured, smells good, is vegetation)
- Morphological (gets -s- for plural)
- Syntactic (can serve as object or subject)
- Combinational (is more often combined with the words *to pick* or *red* than with, for example, *to kill* or *fluid*)
- Pragmatic (can serve to gain sympathy)
- Environmental (is often in a vase, in a garden)
- Associative (is connected to feelings like *cheerful* or *festive*, to 'that particular flower you got from your first lover'), etc.

The identity of a concept consists of a distinctive combination of features. According to this so called connectionist theory the essence of a concept is not in the units but in the combination in which they are activated. The units are more or less neutral. Similar to an electronic information board, one and the same particular light bulb can, depending on the combination with other bulbs in which it is acti-

vated, be part of different letters. Unlike an electronic information board, features in a neural network activate each other. Activation of a network can start from any connected feature, dependent on the type of stimulus that is received. The stronger the connection, the sooner and faster the activation.

The multi feature hypothesis

About the question how knowledge of such patterns is formed we find parallel views among cognitive psychologists. Anderson (1995), Gasser (1990), Morton (1979) and Morton (1970) for example, suggest that they emerge by having been (repeatedly) processed in combination with each other. According to this connectionist theory our brain keeps track of the regularities in the occurrence of combinations and of the frequency of these combinations. The frequency determines the 'weight' of the established connections between the features. This 'weight' accounts for the ease of activation. In computer simulations computers appeared indeed to be able to learn linguistic phenomena like the morphology of the past tense on the basis of these principles (MacWhiney, Leinbach, Taraban, & MacDonalds, 1989; Rumelhart & McClelland, 1986). So it is not only important to process features in great frequency, it seems to be advantageous if the learning activity contains those combination patterns who are most frequent in later application situations. In such application situations the first stimulus coming in and activating the others, can be of many types (visual, auditive, via a pragmatic intention, a morphological or syntactical necessity, etc.). Against that background, patterns can be activated the more easily, if they consist of features of all sort of categories. From these conclusions it seems to be logical to hypothesise that retention and ease of activation is improved by mental activities





involving

- many features
- from many different categories
- in current combinations
- in great frequency
- simultaneously

Lifelike, Current, Informative, Functional, Rich

From this hypothesis five more criteria for effective learning activities can be derived.

To begin with, it is rather cumbersome to try to provide learners with language utterances that are constructed synthetically according to the requirements of the hypothesis. If we ask our learners to perform *realistic* tasks, the probability that they will have to process many different features in *current* frequent combinations simultaneously will be substantial. That probability will be further enhanced if we try to make those activities *functional* in the sense that they serve a purpose or lead to something. That will make the combination of semantic and pragmatic features more probable. If the activities are *informative* in the sense that they

provide the learners with information they would like to know, the probability will be enhanced that features will form logical and functional connections with features in existing knowledge. And finally, the *richer in variety* the features that are manipulated mentally, the more entrances to the emerging neural network will be created, which will make activation under different circumstances easier.

Promising developments: CLIL, LanguageQuests

The criteria derived from the multi feature hypothesis provide additional arguments for a foreign language classroom in which language acquisition is learned through tasks that are lifelike, functional and informative. This can be done artificially by simulating lifelike situations. However, it seems much more economic to choose tasks for this purpose, which have to be performed anyway. That means that varieties of CLIL, bilingual education, immersion or whatever they may be labelled (www.euroclil.net), provide us with a very powerful tool

to organize foreign language learning in an effective, attractive and efficient way. It is thus not astonishing that this type of foreign language education is booming in many European countries.

Secondly, the constraints of the printing press are not very favourable to design tasks according to these criteria. ICT offers many new possibilities in this respect. One promising development in this respect is the LanguageQuest. The concept is derived from Bernie Dodge's WebQuest (Dodge, 1995). Dodge defines the concept as follows: '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 Dutch project 'TalenQuest' (www.talenquest.nl) is targeted at adapting this idea to the specific requirements of SLA in the framework of the theoretical insights, outlined above. Specific additions to the original WebQuest concept are:

- Improved task design and methodology for realistic, content oriented, task based foreign language learning
- A set of support instruments:
 - Quality criteria based on a SLA Model
 - a typology of tasks
 - clarification of task features that trigger useful and effective language learning activities
 - a template, customized for the production of TalenQuests.
 - a rubric for the assessment of the pedagogical qualities of TalenQuests
- A database of local and distributed TalenQuests
- A set (30) of quality assured, model TalenQuests for French, German and English for 3 different target groups.

The project is still in a developmental stage. There are no empirical data about the effects until now, but the first experiences are positive. At any

rate the concept gives us the possibility to implement the theory outlined above in a not only very practical, but also attractive way for learners, enabling them to work independently, co-operatively, and autonomously in a realistic learning context. The concept of WebQuests, specifically seems to be promising. There is growing international interest in its implementation. Also in Switzerland. For an impression, see <http://www.babylonia.ch/> under "Webquests"

Footnote

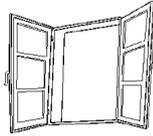
This article is a slightly revised version of a plenary speech, presented to Public Consultation Conference – Language Learning and Linguistic Diversity, organised by The European Commission in Brussels, 10 April 2003.

References

- ANDERSON, J. R. (1995): *Cognitive Psychology and its Implications* (4 ed.), New York, NJ, Freeman.
- BEREITER, C. (1991), *Implications of connectionism for thinking about rules*. Educational Researcher, 20, p. 10-16.
- BIALYSTOK, E. (1990): *Communication Strategies*. Oxford, Blackwell.
- BROWN, H. D. (2000): *Principles of Language Learning and Teaching* (4 ed.), White Plains, NY, Pearson.
- BYGATE, M. / SHEHAN, P. / SWAIN, M. (Eds.) (2001): *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow, Essex, Pearson.
- DODGE, B. (1995): *Some Thoughts About WebQuests*. Available: <http://WebQuest.sdsu.edu/materials.htm> [2005, 27-05].
- DOUGHTY, C. / WILLIAMS, J. (Eds.) (1998): *Focus on Form in classroom second language acquisition*. New York, Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1986): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell.
- GASSER, M. (1990): *Connectionisme and Universals of Second Language Acquisition*. Studies in Second Language Acquisition, 12(2), p. 179-199.
- GREENO, J. G. / SIMON, H. A. (1993): "Situativity and Symbols: Response to Vera and Simon. Cognitive Science, 17, p. 4.
- GROOT, P. (1994a): *Lexical coverage, text comprehension and vocabulary selection*. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen(50), p. 167-168.
- KLAUSMEIER, H. J. / ALLEN, P. S. (1978): *Cognitive development of children and youth: a longitudinal study*. New York, Academic Press.
- KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, Longman.
- LIGHTBOWN, P. M. / SPADA, N. (1999): *How languages are learned* (Revised ed.) Oxford, Oxford University Press.
- LITTLEMORE, J. (2001): *An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy*. Applied Linguistics, 22(2), p. 241-265.
- LONG, M. (1991): *Focus on form: a design feature in language teaching methodology*, in: K. D. BOT / R. GINSBERG / C. KRAMSCH (Eds.): *Foreign language research in cross-cultural perspective*, p. 40-52.
- LONG, M. / CROOKES, G. (1987): *Intervention points in second language classroom processes*, in: B. DAS (Ed.): *Communication and learning in the classroom community*. Singapore, SEAMEO.
- LYONS, J. (1968): *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MACWHINEY, B. / LEINBACH, J. / TARABAN, R. / MACDONALDS, J. (1989): *Language learning: Cues or rules*. Journal of Memory and Language, 28, p. 255-277.
- MITCHELL, R. / MYLES, F. (1998): *Second Language Learning Theories*. London/New York, Arnold.
- MORTON, J. (1979): *Word recognition*, in: J. MORTON / J. MARSHALL (Eds.): *Psycholinguistics: Series 2. Structures and processes*. London, Elek.
- MORTON, J. A. (1970): *A functional model for memory*, in: D. A. NORMAN (Ed.): *Models of human memory*. New York, Academic Press.
- MYLES, F. / HOOPER, J. / MITCHELL, R. (1998): *Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning*. Language Learning, 48, p. 323-362.
- NOBUYOSHI, J. / ELLIS, R. (1993): *Focussed communication tasks and second language acquisition*. ELT journal, 47, p. 203-210.
- POULISSE, N. (1990): *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht, Foris.
- RICHARDS, J. C. / RODGERS, T. S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. (2 ed.), Cambridge, Cambridge University Press.
- RUMELHART, D. E. (1980): *Schemata: The Building Blocks of Cognition*, in: R. J. SPIRO / B. C. BRUCE / W. S. BREWER (Eds.): *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 33-58.
- RUMELHART, D. E. / MCCLELLAND, J. L. (1986): *On learning the past tenses of English verbs*, in: D. E. RUMELHART / J. L. MCCLELLAND / t. P. R. Group (Eds.): *Parallel distributed processing* (Vol. 2. Psychological and biological models, p. 216-271). Cambridge, MA, MIT Press.
- RUMELHART, D. E. / ORTONY, A. (1977): *The representation of knowledge in memory*. in: R. C. ANDERSON / R. J. SPIRO / W. E. MONTAGUE (Eds.): *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- SPADA, N. (1997): *Form-focussed Instruction and Second Language Acquisition: A review of Classroom and Laboratory Research*. Language Teaching, 30, p. 73-87.
- SWAIN, M. (1995): *Three functions of output in second language learning*, in: G. COOK / B. SEIDLHOFER (Eds.): *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford, Oxford University Press.
- SWAIN, M. / LAPKIN, S. (1995): *Problems in output and the cognitive processes they generate. A step towards second language learning*. Applied Linguistics, 16, p. 371-391.
- WAGNER-GOUGH, J. / Hatch, E. (1975): *The importance of input data in second language acquisition studies*. Language Learning, 25, p. 297-307.
- WESTHOFF, G. J. (1991a): *Increasing the Effectiveness of Foreign Language Reading Instruction (Part 1)*, ADFL Bulletin, 22(2), p. 29-36.
- WESTHOFF, G. J. (1991b): *Increasing the Effectiveness of Foreign Language Reading Instruction (Part 2)*. ADFL Bulletin, 22(3), p. 28-32.
- WESTHOFF, G. J. (1997): *Fertigkeit Lesen*. Berlin/München/New York, Langenscheidt.

Gerard Westhoff

ist Professor für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts an der Universität Utrecht und Direktor des niederländischen Büros für Fremdsprachen.



Erik Kwakernaak
Groningen (NL)

CEF und Grammatik

Replik auf den Artikel „Akzeptanz der pädagogischen Funktion des ESP“ von Gerard Westhoff in *Babylonia* 2/2004

The dichotomy made by Westhoff between a subject-matter oriented curriculum and a competence oriented curriculum, in which subject matter orientation is equated with grammar in foreign language education is not valid according to the author. He points out that in school systems the need for transparency in the teacher-learner contract leads to a preference for grammar-oriented approaches because their assessment is easier. The acceptance of the CEF is problematic in school settings because the correctness criteria are not very operational. Instead of a dichotomy between competence and grammar it would be better to try and find a new balance and a new role for grammar. He believes a sequencing of grammatical phenomena to raise learners' awareness and then adding speech acts (can-do statements) is a better approach than the other way around. (eds.)

In seinem Artikel baut Prof. Dr. Gerard Westhoff (Universität Utrecht, Niederlande, und niederländisches Büro für Fremdsprachen) einen Gegensatz zwischen „Lehrstofforientierung“ und „Kompetenzorientierung in Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung“ auf. Von der teils neuen Terminologie abgesehen, erinnert dieser Gegensatz sehr stark an die Diskussionen, die bereits vor einem Vierteljahrhundert geführt wurden. Ob wir nun vom „kommunikativen Ansatz“, von „Fertigkeits-“ oder „Kompetenzorientierung“ sprechen, Hauptsache ist, dass immer noch „Grammatik“ als Reizwort gebraucht wird. Westhoff schreibt in seinem Artikel auf S. 54:

„Im Gegensatz zu den in den meisten Lehrwerken üblichen Ordnungen von Lehrstoff-Einheiten, entsprechen die CEF-Niveaus der Entwicklung der Sprachkompetenz – so, wie wir sie aus der Spracherwerbtheorie kennen. Diese Sichtweise führt u.a. zur Annahme, dass der Fremdspracherwerb mit dem Aufbau einer inhaltlichen, semantischen Komponente anfängt und dass die unterstützende Funktion von grammatischen Regelkenntnissen erst viel später einsetzt. (Im CEF markiert der wahrnehmbare Einsatz von Grammatikkenntnissen den Übergang von B1 zu B2.) Im lehrstofforientierten Unterricht wird gerade umgekehrt gedacht. Dort bildet der Aufbau von Regelkenntnissen den Anfang, in der Hoffnung, dass diese Kenntnisse später bei semantischen Äusserungsbedürfnissen und erst nach hinreichendem, oft inhaltsarmem Üben ‚unterstützend‘ angewandt werden. Dieser Unterschied in der Sichtweise führt zu entscheidenden Unterschieden z.B. in der Grammatikfehlertoleranz und in der Curriculumplanung insgesamt.“

An sich ist nichts gegen die Sichtweise einzuwenden, dass (re)produktive Beherrschung von Vokabular am Anfang des Lernprozesses viel wichtiger ist als produktive Beherrschung von grammatischen Strukturen, da diese im Schnitt viel weniger Bedeutung vermitteln und entsprechend weniger zur Verständigung beitragen. Nur leuchtet mir Westhoffs Reduktion von „Lehrstoff“ auf Grammatik und dann noch weiter auf „grammatische Regelkenntnisse“ nicht ein. Unter „Lehrstoff“ werden seit eh und je auch Lexik, Aussprache und Rechtschreibung verstanden. „Grammatik“ als Gegensatz zu „Kompetenzorientierung“ zu präsentieren schafft Unklarheit, da der CEF, sozusagen die Bibel der Kompetenzorientierung, von einer grammatischen Kompetenz spricht (S. 112ff.). Vor allen Dingen jedoch scheint mir Westhoffs Gegensatz nicht förderlich für die Akzeptanz von Innovationsversuchen, die er sich zur Aufgabe gemacht hat.

Zweifelloos lebt die Sprachlerntheorie der Grammatik-Übersetzungsmethode in den Köpfen vieler Sprachlehrer weiter. Andererseits ist seit den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts mehr passiert, als Westhoff unterstellt, auch und sogar in den Niederlanden, die von ihm als stark „Lehrstofforientiert“ dargestellt werden. Das mag stimmen, wenn auch die von Westhoff angegebene Ursache, nämlich dass die Niederlande zu den Ländern „mit zentralen, einheitlichen, nationalen Abschlussprüfungen“ gehören, m.E. nicht zutrifft. In den niederländischen Prüfungsbestimmungen ist seit eh und je von grammatischer und an-

derer Korrektheit nur sehr beiläufig und unspezifisch die Rede. National einheitlich überprüft wird nur das Leseverstehen, bei dem grammatische Probleme eine untergeordnete Rolle spielen. Schreiben und Sprechen werden in schuleigenen Prüfungen, seit etwa 1970 ohne externe Kontrolle, beurteilt. Lenkung durch Lehrpläne findet nicht statt.

Die wesentlichen Ursachen liegen nach meiner Meinung nicht an erster Stelle in der gesellschaftlichen Selektionsfunktion (Westhoffs „Sortierfunktion“) der Schule, sondern in der Lehrer-Schüler-Konstellation in der Regelschule. Richtig ist, was Westhoff auch andeutet, dass in der Schulpraxis die Kontrollierbarkeit, Messbarkeit und Beurteilbarkeit der Lernergebnisse eine wesentliche Rolle spielen. Ihre Funktion ist aber nicht nur Schüler zu selektieren, sondern auch eine bessere Transparenz im Vertrag zwischen Lehrer und Schüler herzustellen. Der Schüler will wissen, was der Preis für die Ware ist, die er vom Lehrer kaufen will, nämlich die Note, die letztendlich zum Schulabschluss und der gesellschaftlich anerkannten Qualifikation führt. Es mag sein, dass dieser Handelsgeist in der niederländischen Schulkultur besonders stark ausgeprägt ist.

Ich glaube nicht, dass man diesem Problem wirklich beikommt, indem man den Lehrern eine neue Form des Fremdsprachenunterrichts aufzudrücken versucht, die ihnen nicht die für sie unentbehrliche Transparenz der angestrebten Lernergebnisse bietet. Zum Verzicht auf diese Transparenz fordert sie Westhoff in seinem Artikel auf. Das ist aber eine Überforderung, solange sie unter Bedingungen arbeiten müssen, die in den Diskussionen über sprachdidaktische Innovation zu oft vernachlässigt werden: grosse Klassen mit mündigen und oft wenig motivierten Schülern, die sich seit den 60er Jahren erheblich emanzipiert haben und sehr ungern ihre wichtigste Waffe, nämlich ihre

Muttersprache, ohne Gegenleistung aufgeben, und zwar zugunsten einer Zielsprache, die in der Macht des Lehrers steht. Solange dieser nicht genau, konkret und für Schüler begreiflich angeben kann, was gelernt und was wie gut gekonnt werden muss, hat er begründete Vorbehalte, seinen Fremdsprachenunterricht neu einzurichten.

Mit dem CEF ist der Fremdsprachenunterricht auf dem Weg, sich neue Lernzieldefinitionen und -spezifizierungen zu geben. Der Prozess begann bereits vor einem Vierteljahrhundert mit den Threshold Level-Beschreibungen, aus denen sich der CEF und Folgeprojekte wie „Profile Deutsch“ und das ESP weiterentwickelt haben. Der Prozess ist noch nicht zu Ende, und die Ergebnisse sind für die Schule nach meiner Einschätzung immer noch nicht wirklich praxisreif. Ich betone: für die Schule. Es ist kein Zufall, dass CEF, „Profile Deutsch“ und ESP ausserhalb der Schule, in der Berufs- und Betriebsausbildung und in Sprachinstituten wesentlich schneller und leichter auf Akzeptanz und Aufnahme stossen.

Was mir die Akzeptanz in den Schulen zu hemmen scheint, ist die Vernachlässigung des Korrektheitsaspekts der beschriebenen Sprachleistungen. Im CEF und in den von ihm abgeleiteten Instrumenten sind die Korrektheitskriterien zu wenig spezifisch, um es den Lehrern zu ermöglichen ihre Schüler unter den Leistungsdruck zu setzen, der eine *conditio sine qua non* der Regelschule ist.

Abgesehen davon bemüht sich die Fremdsprachendidaktik seit längerer Zeit, von der simplen Grammatikfeindlichkeit der 70er und 80er Jahre weg zu einer neuen Positionierung der Grammatik innerhalb des Fremdsprachenunterrichts zu kommen. Das hat auch mit den Entwicklungen in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung zu tun. Stephen Krashens Monitor-Theorie mit seiner extremen

no-interface-Position löste Anfang der 80er Jahre eine weltweite Diskussion aus, die um 1990 in eine nuancierte Stellungnahme der namhaften Teilnehmer (z.B. Larsen-Freeman und Long 1991) mündete. Westhoff belebt aber, als wäre nichts geschehen, den Antagonismus der 80er Jahre neu: „Grammatik“ als Gegensatz zur „Kompetenzorientierung“ (als neuere Erscheinungsform des kommunikativen Ansatzes).

Dabei setzt er nebenbei eine Behauptung in die Welt, die ich widerlegen möchte, damit sie sich nicht noch weiter über die niederländischen Grenzen hinaus verselbständigt und verbreitet, zum Nachteil des Innovationsprozesses. Er spricht im oben angeführten Zitat von der

„Annahme, dass [...] die unterstützende Funktion von grammatischen Regelkenntnissen erst viel später einsetzt.“

und begründet das mit einem Verweis auf den CEF:

„(Im CEF markiert der wahrnehmbare Einsatz von Grammatikkenntnissen den Übergang von B1 zu B2.)“

Dieser unspezifizierte Verweis findet keine Grundlage im CEF. Ich spezifiziere und kommentiere die einschlägigen Passagen.

Auf S. 35 wird den Lernenden auf Stufe B2 „a new degree of language awareness“ zugeschrieben, der mit folgenden Verhaltensweisen konkretisiert wird:

„correct mistakes if they have led to misunderstandings; make a note of ‘favourite mistakes’ and consciously monitor speech for it/them; generally correct slips and errors if he/she becomes conscious of them; plan what is to be said and the means to say it, considering the effect on the recipient/s“.

Diese Konkretisierung von “language awareness” als Fehlerbewusstsein sagt nichts über einen „wahrnehmbaren Einsatz von Grammatikkenntnissen“ aus und spricht schon gar nicht von

„grammatischen Regelkenntnissen“, mit denen Westhoff offensichtlich explizite, deklarative Kenntnisse meint. Die Korrektur von eigenen Fehlern muss nicht unbedingt auf Grund von deklarativen Kenntnissen erfolgen. Fehler kommen nicht nur im grammatischen, sondern in allen anderen Sprachbereichen vor: Aussprache, Rechtschreibung, Vokabular, Pragmatik. Der CEF spricht von Fehlern, die zu Missverständnissen führen, und das sind nicht vorrangig die grammatischen.

Wenn die Autoren des CEF dem Übergang zu B2 eine besondere Bedeutung für die grammatische Kompetenzentwicklung zuschreiben würden, dann wäre es unlogisch und inkonsequent, dass sie das bei der „illustrative scale for grammatical accuracy“ auf S. 114 nicht aufgreifen. Dort werden die Stufen B1 und B2 in Formulierungen wie „reasonably accurate“ vs. „good grammatical control“ beschrieben. Daraus entsteht das Bild eines allmählichen Wachstums, nicht eines Durchbruchs. Es fehlt jeglicher Hinweis auf den bewussten Einsatz expliziter Regeln.

Diese Frage der expliziten Regeln wird im Abschnitt 6.2.2 „How do learners learn?“ auf S. 139f. thematisiert. Dort skizziert der CEF die *full interface* bzw. *no-interface hypothesis* und mögliche Positionen dazwischen. Er bezieht jedoch ausdrücklich und überdeutlich in dieser Frage keine Position, sondern er überlässt das seinen Benutzern, entsprechend seinem Ausgangspunkt auf S. 8, dass er „non-dogmatic“ sein will: „not irrevocably and exclusively attached to any one of a number of competing linguistic or educational theories or practices“.

Auf S. 152 heisst es:

„The Framework cannot replace reference grammars or provide a strict ordering (though scaling may involve selection and hence some ordering in global terms) but provides a framework for the decisions of practitioners to be known“.



Labirinto.

Und entsprechend auf derselben Seite:

Users of the Framework may wish to consider and where appropriate state:

- [...]
- the extent to which learners are to be made aware of the grammar of (a) the mother tongue (b) the target language (c) their contrastive relations.“

Auch hier findet sich kein Hinweis darauf, dass der CEF einer bestimmten Stufe der kommunikativen Kompetenz einen Durchbruch im bewussten Einsatz von deklarativen grammatischen Kenntnissen zuordnen würde. Das wäre sehr aufsehenerregend, fände jedoch, soweit ich sehen kann, keinerlei Rückhalt in der Zweit- bzw. Fremdspracherwerbsforschung. Mit vollem Recht enthält sich der CEF einer solchen Behauptung.

Das Problem des Grammatikunterrichts in einem kompetenzorientierten bzw. kommunikativen Curriculum ist nicht so einfach zu lösen, dass es nur um die Anwendung von „grammatischen Regelkenntnissen“ ginge, die erst ab Stufe B2 des CEF, also nur für sehr wenige, weit fortgeschrittene Schüler, relevant würde. Es geht auch

um die rezeptive, semantische und notwendigerweise auch formale Analyse von grammatischen Strukturen, die von Anfang an eine Rolle spielt; es geht sowohl um un- und halbbewusste als um vollbewusste Analyse und (Re-)Produktion von grammatisch geformten Spracheinheiten; es geht um Induktion neben Deduktion; es geht auch um den enormen Unterschied zwischen der schriftlichen und der mündlichen Sprachverarbeitung und Produktion; es geht auch um die Entwicklung kompensierender Strategien wie z.B. die Benutzung von Wörterbüchern und Nachschlagegrammatiken; es geht auch um erhebliche Unterschiede zwischen Lernertypen; es muss auch differenziert werden zwischen Sprachen, die grammatisch schwächer bzw. stärker kontrastieren. Klar ist, dass der überbewertete, überladene und einseitig deduktive Grammatikunterricht der Grammatik-Übersetzungsmethode erstens nur ganz bestimmte Lernertypen bedient hat (die dann oft später selbst Fremdsprachenlehrer wurden) und zweitens auf das Schreiben ausgerichtet war. Andere Lernertypen und das Lernziel Sprechen erfordern eine neue Grammatik-Didaktik-Methodik. Dazu ha-

ben viele, u.a. ich selbst, auch in Babylonien (Kwakernaak 2003) Analysen gebracht und Vorschläge gemacht, die nicht einen einfachen Gegensatz zwischen kommunikativer und grammatischer Kompetenz heraufbeschwören, sondern versuchen ein neues Verhältnis zwischen beiden auszuloten.

Noch ein Wort zu Westhoffs Sicht auf die „in den meisten Lehrwerken üblichen Ordnungen von Lehrstoff-Einheiten“, die im Widerspruch zu einer vom CEF gesteuerten Curriculumplanung stehen würden. Ich habe bereits die Aussage des CEF (S. 152) zitiert, dass er kein „strict ordering“ grammatischer Strukturen, sondern nur einen Rahmen bieten kann. Seit der Entstehung des kommunikativen Ansatzes hat man Versuche angestellt, die grammatischen Teillehrpläne auf vorrangig durch Sprachhandlungen bestimmte Progressionen in den Lehrplänen und Lehrwerken abzustimmen. Eine eindeutige, strenge Progression von Sprachhandlungen ist aber aus dem CEF nicht abzuleiten, zumindest nicht innerhalb der einzelnen Stufen. Ein Beispiel aus A2: Ob zuerst das Teillernziel „make and respond to invitations, suggestions and apologies“ und dann „say what he/she likes and dislikes“ in Angriff genommen wird oder umgekehrt, ist egal. Übrigens fragt man sich oft, ob nicht auch zahlreiche andere Teillernziele aus unterschiedlichen Stufen recht beliebig ausgetauscht werden könnten. Wenn es aber um die Entwicklung der grammatischen Kompetenz geht, drängen sich viel mehr Überlegungen auf, die für ganz bestimmte Bewusstmachungs- und Übungsreihenfolgen sprechen, nicht zuletzt auf Grund empirischer Beobachtungen und wissenschaftlicher Analysen, die natürliche Erwerbsreihenfolgen bestimmter grammatischer Strukturen bzw. Strukturkomplexe nahelegen. Ich bleibe nach wie vor bei meiner Stellungnahme (Kwakernaak 1996: 201), dass es sinnvoller ist, zuerst eine grammati-

sche Bewusstmachungsreihenfolge zu entwerfen und dann dazu passende Sprachhandlungen zu suchen (unter globaler Rücksichtnahme auf den CEF), als umgekehrt.

Das bedeutet keine Rückkehr in vergangene Zeiten, sondern eine sehr gründliche Revision der üblichen Grammatikprogramme, nicht aber in dem Sinne, dass es nur um „grammatische Regelkenntnisse“ ginge und dass diese erst ab Stufe B2 relevant würden. Nicht nur in den Überzeugungen von Lehrern, sondern auch in der Sicht von Spracherwerbsforschern wird die grammatische Kompetenz der Lernenden von Anfang an angesprochen. Das didaktisch-methodisch zu negieren macht ebenso wenig Sinn wie die Überbetonung und Überladung von früher.

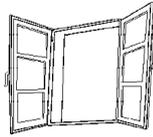
Auch innovationsstrategisch halte ich es für verfehlt, immer noch und wieder in die gleiche Kerbe zu hauen wie vor 20 und 30 Jahren. Ich glaube nicht, dass Westhoffs Präsentationsweise das Innovationsangebot attraktiver macht als ob die Lehrer, die Jahrzehnte lang dem Aufruf zur Aufgabe des Grammatikunterrichts getrotzt hätten, die Grammatik nun endlich gegen „die pädagogische Funktion des ESP“ austauschen würden. Wir sollten aus der Geschichte lernen und sie nicht blind wiederholen. Es ist die Aufgabe der Innovatoren, den Bedürfnissen der Lehrerschaft in den Schulen entgegenzukommen, indem sie CEF, ESP und ähnliche Instrumente weiter entwickeln. Dabei ist vorrangig erforderlich, dass sie die Transparenz und die Überprüfbarkeit der Lernziele, auch im Bereich der sprachlichen (nicht *nur*, aber durchaus *auch* der grammatischen) Korrektheit, verstärken. Nicht die Lehrer müssen auf diese Transparenz und Überprüfbarkeit verzichten, sondern die Innovatoren müssen sie herstellen.

Literatur

- COUNCIL OF EUROPE (2001): *A Common European Framework of Reference for Languages*, www.coe.int.
KWAKERNAAK, E. (1996): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*, Amsterdam/Atlanta.
KWAKERNAAK, E. (2003): *Grammatik und Sprechen im Fremdsprachenunterricht*, in *Babylonia* 11/2, 22-29.
LARSEN-FREEMAN, D. E. / LONG, M. H. (1991): *An introduction to second language acquisition research*, London.

Erik Kwakernaak

arbeitet seit 1975 als Lehrerausbilder, seit 1988 an der Universität Groningen, Niederlande.



Guido Baumann
Luzern

Islam in Europa – Islam in der Schweiz: Sprachspuren

Non sempre ha senso rispondere alle provocazioni. In questo caso però, la posta in gioco politico-culturale è troppo elevata per lasciare che la destra oscurantista e xenofoba in questo Paese non perda occasione per denigrare altre culture. Nei confronti dell'Islam poi ha buon gioco, essendo il clima rispetto al mondo arabo particolarmente teso e gravido di ignoranza diffusa. Bene ha dunque fatto l'autore a reagire ad un'inserzione dell'UDC in un giornale di Lucerna che sbandiera il pericolo di un'imminente islamizzazione. Volentieri pubblichiamo il suo testo che ci accompagna attraverso un immaginario incontro con gli autori dell'inserzione, facendoci conoscere l'intensità e la ricchezza del patrimonio culturale e linguistico che dobbiamo alle lingue e culture influenzate dall'Islam. Una vera e propria scoperta che non mancherà di sorprendere la maggior parte dei lettori. (red.)

In der Neuen Luzerner Zeitung vom Freitag, 3. Dezember 2004 ist von der Jungen SVP Luzern ein Werbeinserat veröffentlicht. Es zeigt die Kappellbrücke mit Blick auf die Jesuitenkirche. Der Wasserturm versinkt seit-

lich seewärts fallend in der Reuss – und an seiner Stelle steht ein Minarett mit Halbmond auf der Spitze. Im unteren Drittel des Werbeinserates steht fettgedruckt die Frage: „Wird Luzern islamisiert?“

In der gleichen Ausgabe der NLZ ist eine Kurzmeldung unter dem Titel abgedruckt: „Gegen Förderung des Islamunterrichts“. Da steht zu lesen: „Luzern – Die Junge SVP des Kantons wehrt sich dagegen, dass der Islamunterricht gefördert wird. ‚Ein absolut verhängnisvoller Schritt in die falsche Richtung‘, heisst es in einer Mitteilung. Es brauche keine billigen Lösungen, sondern eine ‚ernsthafte Diskussion‘ über den Islam. (pd)“ Gerne nehme ich diese Diskussion auf. Der geeignete Rahmen für ein Gespräch könnte der 6. Januar sein, christliches Fest „Heilige Drei Könige“ und der geeignete Ort wäre sicher das Hotel-Restaurant „Drei Könige“ in Luzern. Die „Drei Weisen aus dem Morgenland“ könnten dem Gespräch Pate stehen; sie sind unverdächtig, da sie sich zu einer Zeit auf den Weg nach Bethlehem machten, wo es den Islam als Religion nicht gab – und auch das Christentum noch nicht.

Von den Artischocken zum Allalinhorn

Ich würde den Präsidenten der Jungen SVP Luzern ins „Drei Könige“ zu einem Essen mit folgendem Menü einladen: *Orangensaft, Artischocken und Auberginen mit Muskat, Estragon, Galgant und Ingwer gewürzt, Safranreis mit Spinat, zum Nachtisch Cassata mit Aprikosen oder Zwetschgen-Sorbet mit Sultaninen, etwas Zimt und Kandiszucker, zum Trinken eine Tasse Jasmintee oder Soda mit Sirup*

oder *Limonade* aus der *Karaffe*, also kein *Alkohol*, und abschliessend ein *Mokka-Bohnen-Kaffee* mit etwas *Marzipan*. – Während des Essens würde ich mich mit meinem Gesprächspartner etwas über die eingangs geschilderte Photomontage unterhalten: „Ich finde diese originell und die gestellte Frage ‚Wird Luzern islamisiert?‘ auch fragwürdig, d. h. der Befragung würdig.“

Bevor ich mich aber mit ihm über *Algebra* unterhalten würde, möchte ich den Boden für eine fruchtbare Diskussion noch weiter lockern. Ich würde Pirmin Müller als Präsidenten der Jungen SVP Luzern fragen, ob er das *Allalinhorn* ob Saas Fee kenne oder den *Monte Moro*, ob er schon einmal in *Saas Almagell* oder in *Pontresina* war. Und warum im Walliser Dorf *Isérables* die Einwohner „*bedjoui*“ genannt würden? Ich nehme an, dass er mir diese letzte Frage nicht beantworten könnte. Denn wohl nur wenige Personen in der Schweiz wissen, dass zwischen der Schweiz und den vom Islam geprägten Kulturkreisen, insbesondere den muslimischen Arabern, eine bemerkenswerte geschichtliche Beziehung besteht: Von 900 bis 1000 nach Christus waren nämlich weite Bereiche der Schweizer Alpen von Mauren und Sarazenen bevölkert. Von der arabischen Sprache geprägte Ortsnamen erinnern noch an jene Zeit: *al-alin* = die Höhen; *Monte Moro* = Berg der Mauren; *al-magal* = Vorposten; *Ponte Sarrasino* = Brücke der Sarazenen.

Und in den Alpen heissen sonnige Weiden oft „schams“ oder „chams“ (schams heisst auf arabisch ‚Sonne‘) und Örtlichkeiten mit Quellen und Wasser heissen „ayen“ oder „eyen“ (a’in, bedeutet auf arabisch ‚Auge‘, ‚Quelle‘).

Und aus dem Arabischen stammen auch alle oben *kursivgedruckten* Bezeichnungen für Speisen und Getränke! – Heinz Stierli hatte im VATERLAND, einer Vorläuferin der NLZ, am 9. Mai 1983 unter der Überschrift „Wetten wir, Sie sprechen arabisch!“ (S. 19) das von Nabil Osman verfasste „Kleines Lexikon deutscher Wörter arabischer Herkunft“ vorgestellt, in dem der Autor 500 deutsche Wörter versammelt, also ein halbes Arsenal von Lehnwörtern aus dem Arabischen. (Verlag C.H.Beck, München, 1982, 6. Auflage 2002, Beck’sche Reihe; 456) Weitere Beispiele sind: *Admiral, Atlas, Gala, Gamasche, Gazelle, Gibraltar, Giraffe, Hasard(spiel), Havarie, Intarsien, Kadi, Kabel, Kaliber, Kamel, Kamelott, Kandare, Karat, Lack, Landauer, Lärche, Laute, Lava, Lila, Limone, Magazin, Marabu, Merino, Monsun, Mulatte, Mumie, Myrrhe, Papagei, Racket, Rasse, Razzia, Rochade, Safari, Sahara, Sahel, Satin, Sesam, Tambour, Tarif*. Auf einen islamischen Kontext bezogen sind es, unter anderen: *Ajatollah, Alhambra, Arabeske, Baldachin, Emir, Fakir, Hammam, Harem, Imam, Kaftan, Kalif, Mulla, Mufti, Rais, Scheich, Sufismus, Sultan, Ulema, Vezier, Wesir*.

Arabisch: Sprache der Wissenschaft

Gerne hoffe ich, dass es meinem Gesprächspartner ob der genannten Sprachspuren nicht die eigene Sprache verschlägt und er ganz *nett* würde. Sonst würde ich in der nahe des „Drei Könige“ gelegenen *Apotheke* vorbeischaun und ihm von dort *Balsam* aus einem *Alabaster*gefäss schenken, den er sich mit *Gaze* oder *Watte*

ähnlich einer *Gesichts-Massage* als *Maske* auftragen kann. Dies soll ihm dazu verhelfen, anders als mit einer *Droge, Haschisch*, einem *Elixier* oder einem *Amulett* bzw. *Talisman*, bei *Gitarren-* oder *Mandolin*musik auf einem *Diwan* oder *Sofa* oder einer *Matratze*, ohne *Risiko*, entspannt über die Weisen aus dem Morgenland nachzudenken, d. h. nun jene islamischen Gelehrten, die während 500 Jahren (9. – 13. Jahrhundert n. Chr.) Arabisch zur Sprache der Wissenschaft und des Lernens gemacht hatten.

„Zu den wichtigsten Leistungen des goldenen Zeitalters des Islams zählen die ersten Universitäten – die aller erste wurde 971 in Kairo gebaut –, die Grundlagen der *Algebra*, die Benennung vieler Sterne. (...) Ein Hauptgrund für das Aufblühen der islamischen Wissenschaft ist die Tatsache, dass der Islam Grundlagen für seine Rituale benötigt. So mussten die Muslime auch damals Kenntnis über die Grösse und Form der Erde haben, um für ihre Gebete die Richtung nach Mekka zu wissen. – Die islamischen Kulturen des Mittleren Ostens waren im Mittelalter indes nicht nur in der Astronomie tonangebend. Angespornt vom Koran, sich Wissen anzueignen und in der Natur Zeichen Allahs zu finden, und inspiriert von den Erkenntnissen der antiken Griechen, schafften die Muslime eine Gesellschaft, die damals das wissenschaftliche Zentrum der Welt war.“ (Siehe Dennis Overbye „Die Weisen aus dem Morgenland“ in *Sonntagszeitung*, 30. Dezember 2001, S.63/64)

Weiter würde ich meinem Gesprächspartner vergleichend in Erinnerung rufen: Die erste ‚abendländische‘ Universität wurde im 11. Jahrhundert in Bologna (Jurisprudenz) gegründet, später folgte eine in Salerno (Medizin), Padua (1212), Rom (1303), Florenz (1321), Köln (1388), Erfurt (1392). Die Sorbonne in Paris, die 1253 gegründet wurde, diente zunächst nur dem Studium der Theologie. Die älteste Universität der

Schweiz in Basel wurde 1460 gegründet. – „Vom 10. bis zum 13. Jahrhundert begannen die Europäer, insbesondere die Spanier, die arabischen Schriften“, z. B. Übersetzungen aus dem Griechischen der Schriften von Platon, Aristoteles, Pythagoras, Archimedes, Hippokrates und anderen grossen griechischen Denkern, „ins Lateinische und Hebräische zu übersetzen.“ (ebenda) – In diesem Zusammenhang sind arabische Lehnwörter zu erwähnen wie *Alchimie, Chemie, Algorithmus, Almanach, Amalgam, Amber, Antimon, Chiffre, dechiffrieren, Natron*.

Warum “dreiundvierzig” und nicht “vierzigdrei”

Sodann würde ich meinen Gesprächspartner zu folgender einfacher Einsicht führen: Auch heute noch lernen Schulkinder in der *Algebra* mit arabischen Zahlen bzw. *Ziffern* rechnen. Weil aber die arabische Schrift, im Unterschied z. B. zur deutschen, von rechts nach links geschrieben und somit auch gelesen wird, verschreiben oder versprechen oder verwählen (Telefon) wir uns öfters; in der Schule wird dies ‚Dislexie = schlecht oder falsch Lesen/Sprechen‘ genannt. Da haben es französisch, italienisch oder englisch Sprechende einfacher; diese Sprachen haben sich der arabischen Zahlensprache nicht einfach angepasst, sondern diese mit ihrer eigenen, von links nach rechts laufenden Schreib- und Leseweise adaptiert: ‚Forty-three (43)‘ liest sich dann z. B. als ‚vierzig-drei‘.

Bevor ich das gemeinsame Essen mit meinem Gesprächspartner fortführen würde, würde ich ihm die ihn wohl inzwischen noch mehr beängstigende Frage „Wird Luzern islamisiert?“ klar mit „Nein!“ beantworten. Auch die von seiner Mutterpartei ebenfalls in Inseraten publizierten angsterfüllten Fragen wie „Dank automatischer Einbürgerung: Muslime bald in der Mehrheit?“ oder „Wegen automati-

scher Einbürgerung: Prägen bald Muslime unsere Frauenpolitik?“ würde ich ebenfalls klar mit „Nein!“ beantworten. Gemäss Volkszählung 2000 bekennen sich 4,3% der Schweizerbevölkerung zum Islam. Und selbst wenn man mit arabischen *Ziffern x-beliebig* statistische Hochrechnungen macht, können 100% nicht überschritten werden. Wenn man damit aber falsch rechnet, kann es durchaus sein, dass in der vom Sonntags-Blick Ende November 2004 bei ISOPUBLIC in Auftrag gegebenen repräsentativen Umfrage zur „Islam-Debatte“ 18% der Schweizerinnen und Schweizer unter 34 Jahren der sie beängstigenden Meinung sind, der Bevölkerungsanteil der Muslime in der Schweiz betrage heute 15 – 16%. – Nur 16% der Befragten schätzen übrigens die Anzahl muslimischer Gläubiger in der Schweiz mit zwischen 1 – 5% richtig ein.

Nach der Beendigung unseres gemeinsamen Mittagessens würde ich meinem Gesprächspartner in sein *Gilet*, die *Jacke* oder den *Kittel* helfen, ihm seine *Mütze* reichen und ihn auf seinen *Aktenkoffer* aufmerksam machen. Wegen des teuren *Benzins* würde ich mit ihm dann zu Fuss an die Stelle gehen, von wo die eingangs erwähnte Photo (-montage) gemacht wurde. Ich würde ihn bitten, die Augen zu schliessen, und dem Gebetsruf des *Muezzin* vom virtuellen Wasserturminarette herunter zuzuhören. Dabei könnte er die grosse Ähnlichkeit zwischen dem Gesang des *Muezzin* und dem in der Jesuiten- oder Hofkirche aus Anlass des Tages „Heilige Drei Könige“ gesungen Gregorianischen Choral erkennen: Letzterer soll von ersterem beeinflusst worden sein! – Auch für die mittelalterliche Gotik soll eine in der Errichtung von *Moscheen* entwickelte Architektur Vorbild gewesen sein, die in Gewölbe und *Kuppel* iranischen Anregungen folgte.

Umgeben von den Lichterdekorationen in der Stadt Luzern aus Anlass des christlichen Advent würde ich

meinen Gesprächspartner bei der Verabschiedung auch noch darauf hinweisen, dass Christinnen und Christen zu Beginn jedes neuen Kirchenjahres darum vier Adventssonntage bzw. –wochen feiern, weil sie damit vier mal tausend Jahre Geschichte des Judentums erinnern, die der Geburt des Jesus von Nazareth vorausgingen. Weihnachten, so würde ich mir auch noch gestatten hinzuzufügen, erinnere historisch gesehen an die Geburt eines in die Tradition des jüdischen Glaubens hineingeborenen Menschenkinds.

Drei abrahamische Religionen: Judentum, Christentum, Islam

Und damit hätten wir bereits ein neues gemeinsames Diskussionsthema für ein nächstes Mal, ein nächstes Mahl z. B. in einer *Konditorei*: Den Dialog zwischen den drei abrahamischen Religionen Judentum, Christentum und Islam. Mit Blick auf die neue Luzerner Staatsverfassung und die Umsetzung der neuen europäischen Verfassung könnte es durchaus sinnvoll sein, in der Präambel einen abrahamischen – und nicht bloss christlichen – Gott zu erwähnen, der einer europäischen, schweizerischen und auch luzernischen Leittradition (und



La Moschea Blu a Istanbul.

nicht Leitkultur) Pate stehen könnte. Dann bräuchten wir wirklich keine Angst mehr davor zu haben, das Abendland werde von islamischen Gläubigen unterwandert. Islam und Judentum im christlich geprägten Europa: Dies war, ist und bleibt die prägende Geschichte des Abendlandes – auch im Dialog mit andern grossen Leittraditionen wie z. B. jene der mystischen Religionen (Hinduismus und Buddhismus) oder der weisheitlichen (Chinesische Religionen), um nur einige weitere, auch in diesem 21. Jahrhundert global mitbestimmende Traditionen zu erwähnen.

Die Diskussion über die Ausbildung islamischer Religionslehrpersonen an der Universität Luzern, in Zusammenarbeit zwischen Religionspädagogischem Institut (RPI) und Pädagogischer Hochschule Zentralschweiz (PHZ), ist in diese zukunftsweisende Richtung angedacht. Dabei folgt die Diskussion keinem sogenannten Vexierbild, das entweder nur den Wasserturm oder nur das *Minarette* sieht, aber nie beide gleichzeitig. Aus meiner Weltsicht und in meinem Weltbild soll der Wasserturm als einstiger Gefängnis- und Wohnturm das Wahrzeichen Luzerns bleiben und weltweit die stets willkommenen Fremden als Touristen anlocken. Das *Minarette* stelle ich mir z. B. bei der Bosnischen Moschee in Emmenbrücke stehend vor, nicht virtuell, also nicht als *Fata Morgana*, sondern real, als Umsetzung der seitens des Emmer Gemeinderates konkret vorliegenden Baubewilligung – in Wertschätzung und aus Achtung der dort einkehrenden muslimischen Gläubigen.

Guido Baumann

Nach Studien in Theologie, Philosophie, Logik, Wissenschaftstheorie und Anglistik, hat er zehn Jahre unterrichtet. Von 1987 bis Mitte 2000 war er Direktor der Schweizerischen Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrpersonen (WBZ) in Luzern. Seit 2001 ist er selbständigerwerbend tätig in der Einzelfirma Human Profile mit u. a. einem Mandat für die Geschäftsführung der Stiftung Weltethos Schweiz.



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

Fremdsprache Deutsch, Heft 31/2004: Sprachenvielfalt im Klassenzimmer



Als Hinterlassenschaft der audiolingualen Methode und ihrem konsequenten Eintreten für den einsprachigen Unterricht blieb die Muttersprache lange Jahre aus dem

Fremdsprachenunterricht verbannt. Inzwischen hat uns aber in der Schule wie in anderen Bildungseinrichtungen die Wirklichkeit eingeholt: die mehrsprachige Lebenswelt der Lerner, die aufgrund ihrer Familien- oder Migrationsgeschichte mit anderen Sprachen in verschiedenster Weise in Kontakt kommen, lässt sich nicht mehr ausblenden. Dies nicht als Nachteil oder gar Hindernis für den Fremdspracherwerb, sondern als Chance und Gewinn für den einzelnen Lernenden wie auch für die ganze Lernergruppe zu sehen, ist das Verdienst der sog. *Language-Awareness-Programme*, die in den 80er Jahren von England ausgingen. In der Westschweiz wurde dieser Ansatz unter dem Namen *EOLE* (Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole) weiterentwickelt und hat inzwischen auch für den mehrsprachigen Deutschunterricht eine beachtliche Reihe von Dokumenten und Arbeitsmaterialien hervorgebracht. Davon zeugt u.a. die von den drei Zeitschriften *vpod* bildungspolitik, *Babylonia* und *Interdialogos* verantwortete Sondernummer "Sprachenvielfalt in den Schweizer Schulen - ein wichtiges Potenzial" (Oktober 2004). Da erstaunt es eigentlich, dass in diesem Heft an keiner Stelle - ausser in den bibliografischen Empfehlungen - auf einschlägige Schweizer Erfahrungen Bezug genommen wird.

Die neueste Ausgabe von *FREMDSPRACHE DEUTSCH* befasst sich also unter dem Titel "Sprachenvielfalt im Klassenzimmer" (Nr. 31/2004) mit einem der Mehrsprachigkeit verpflichteten Deutschunterricht. Der einleitende Basisartikel qualifiziert Mehrsprachigkeit als Kennzeichen einer europäischen Identität, die durch die EU-Erweiterung 2004 natürlich noch an Bedeutung gewonnen hat. Dabei heben die Autoren nicht nur den greifbaren Nutzen von Mehrsprachigkeitskonzepten im Hinblick auf Sprachbewusstheit und Lernerautonomie hervor, sondern vertreten auch beredt eine Sprachenpolitik, die mit den Forderungen der Europäischen Union und des Europarates ernst macht (Stichwort: Sprachenrechte für Kinder von Minderheiten). Die folgenden Artikel räumen mit vielen falschen Vorstellungen auf. Das Beispiel des europäischen LINGUA-Projektes *Evlang* (Eveil aux Langues) belegt, dass Programme der Sprachsensibilisierung zwar zunächst in der Grundschule einsetzbar sind, zeigt aber auch den Weg für ein (noch weiter zu entwickelndes) Curriculummodell, bei dem altersgemäss angepasste Aktivitäten die ganze Schullaufbahn begleiten. Und für den Erwachsenenunterricht führt der Beitrag aus Katalonien ein Modell zum Aufbau eines ganzheitlichen Sprachlernkonzeptes vor, das bewusst den zweisprachigen Kontext der Lerner einbezieht und auszuschöpfen versucht.

Die vielseitigen Erfahrungsberichte widmen sich vornehmlich drei Themenkreisen. Der erste betrifft die Auswirkungen der Projekte auf Haltungen und übergreifende Fertigkeiten (nicht nur im sprachlichen Bereich) all der Personen, die in den Lernprozess eingebunden sind. So zeigen die Beiträge über Familien- und Verwandtschaftsbezeichnungen

sowie über "Interkulturelle Märchen-didaktik", wie bei einem mehrsprachigen Ansatz das Wissen der Lernenden mit Minoritätensprachen aufgewertet, die wechselseitige Anerkennung und Solidarität zwischen Sprechern mit verschiedenen Muttersprachen gefördert und ganz nebenbei auch der Status der Lehrenden neu definiert wird, zumal wenn sie für ihnen unbekannte Sprachen Eltern und ältere Schüler als Experten in das Projekt integrieren.

Der zweite Themenkreis befasst sich mit dem praktischen Gewinn eines Unterrichts, der Mehrsprachigkeit thematisiert. Das reicht von einer stärkeren Motivierung zum Erlernen anderer Sprachen über die Nutzung früherer Sprachlernerfahrungen und den bewussteren Einsatz von Lernstrategien bis zur Reflexion über den eigenen Lernprozess. Dazu gehört auch die Öffnung gegenüber Literatur in fremden Sprachen, mit ihrem Klang und sogar ihrer schriftlichen Form (vgl. dazu vor allem das an der Vienna Bilingual School durchgeführte und zu Recht prämierte Projekt "Wir sprechen zehn Sprachen", bei dem 11- und 12-jährige SchülerInnen eine multilinguale Gedichtanthologie erstellten).

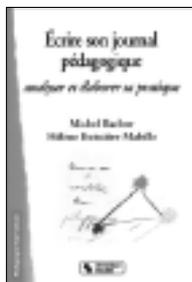
Im dritten Themenkreis geht es um Länderberichte. Der Beitrag über die Sprachenwahl an ungarischen Schulen greift ohne Berührungängste Fragen auf, die zur Zeit auch in der Schweiz für Aufregung sorgen. Mit Staunen nimmt man zur Kenntnis, wie die Ungarn für ein frühes Fremdsprachenlernen in der Grundschule eintreten: erste Sprache obligatorisch ab 4. Schuljahr, wo möglich, auch schon früher; zweite Sprache fakultativ! Englisch und Deutsch scheinen konkurrenzfrei und mit vielen Querverbindungen unterrichtet zu werden,

woraus engagierte Lehrer offenbar gern ein koordiniertes Angebot entwickeln möchten. Begründet wird dieser sichtbare Wille zu einem effizienten Fremdsprachenprogramm mit den grossen Erwartungen des Landes an die EU. Schliesslich zeigt der Bericht aus Ghana, dass auch dort das Studium von Fremdsprachen (das allerdings erst an Universitäten und Fachhochschulen einsetzt) hohen sozialen Wert besitzt und als Voraussetzung für Beruf und Forschung auf internationaler Ebene gilt.

Wie immer wird das behandelte Thema durch bibliografische Hinweise, ein aktuelles Fachlexikon und Lektüre-Empfehlungen ergänzt. Fazit: Ein lesenswertes Heft, dem man viele Anregungen entnehmen kann, auch wenn die Sprachenvielfalt bei den eigenen Lernergruppen weniger breit gestreut ist als in den ausgewählten Beispielen.

Hannelore Pistorius, Genf

BARLOW, M. / BOISSIÈRE-MABILLE H. (2002): *Ecrire son journal pédagogique. Analyser et élaborer sa pratique.* Lyon, Chronique sociale.



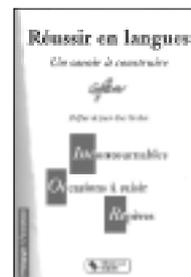
Il n'est pas rare que le journal pédagogique soit conseillé, voire imposé, lorsque des enseignants entrent en formation. Mais combien sont-ils à savoir comment procé-

der pour que cette pratique soit un véritable outil d'analyse, de réflexion et d'auto-formation? Cet ouvrage propose des pistes pour que l'exercice se transforme en pratique courante et

que l'enseignant continue son journal bien au-delà de la formation puisqu'il y aura trouvé un sens, une structure et un style. En 12 chapitres (de "Clarifier les enjeux" à "Trouver son style"), les auteurs nous proposent une démarche qu'ils motivent de la manière suivante: "[...] à l'âge des soucis et des responsabilités, écrire son journal personnel ou professionnel, même épisodiquement, est un bon remède contre les trop fortes tensions de la vie. C'est peut-être plus important encore lorsqu'on exerce un métier aussi difficile que celui d'enseignant! C'est la raison pour laquelle nous avons écrit ce livre, en pensant d'abord à nos étudiants, qui tous enseigneront un jour. Nous proposons dans ces pages une méthode de rédaction très précise, en appuyant chaque étape sur des extraits de romanciers contemporains. Comme nous, le lecteur aura la surprise de constater que s'entraîner à rédiger en détail est une bonne façon d'analyser son vécu et de construire une action efficace. Aussi ce livre, nous a-t-on dit, est-il en même temps un petit traité de pédagogie pratique! Au bout du compte, les enseignants auront trouvé des clés de réponses aux questions "Quelle forme choisir?", "Qu'y faire figurer?" et "Comment rédiger?" pour pouvoir vraiment se concentrer sur l'analyse de leurs paroles et de leurs émotions.

SECTEUR LANGUES DU GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) (2002): *Réussir en langue. Un savoir à construire. Incontournables. Occasions à saisir. Repères.* Lyon, Chronique sociale.

Ou quand des enseignants d'anglais, d'espagnol et d'allemand ayant exploré de nouvelles perspectives mettent les résultats de leurs recherches à la dispo-



sition d'autres enseignants. Il faut bien l'admettre, leur passion est contagieuse et, à peine l'ouvrage terminé, on a envie de se lancer sur leurs traces.

L'ouvrage comporte trois parties. La première, les *incontournables*, nous convie à revisiter des pratiques d'enseignement courantes. Dans chaque chapitre, les auteurs partent d'un constat, par exemple: "la grammaire, c'est difficile" ou "l'erreur est constitutive de tout apprentissage" et nous proposent "...des pistes de réflexion et des stratégies concrètes (expériences, ateliers, situations d'apprentissage, projets, etc.)", autant d'expérimentations nouvelles que de vieilles recettes dépoussiérées pour enseigner le vocabulaire, la grammaire, la prise de parole, appréhender la culture et pratiquer l'évaluation.

La deuxième partie offre des suggestions pratiques pour ne pas passer à côté de matériel authentique tel que la bande dessinée, la chanson, l'exposition ou le cinéma (10 sujets). Ces suggestions ne remplaceront pas tout un livre sur un sujet précis, mais permettront aux enseignants de saisir rapidement une bonne occasion.

Enfin, la dernière partie, les partis pris, est un processus de réflexion collective, un exposé théorique en trois chapitres: la conception de la langue, la conception de l'apprentissage et la conception de la relation.

Danielle Rappan, La Chaux de Fonds

HEYWORTH, F. / DUPUIS, V. / LEBAN, K. / SZESZTAY, M. / TINSLEY, T. (2003): *Facing the future: language educators across Europe*. Strasbourg, European Centre for Modern Languages / Council of Europe Publishing.

LÁZÁR, Ildikó (2003): *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages / Council of Europe Publishing.

RÁDAI, Péter (ed.) (2003): *The status of language educators*. Strasbourg, European Centre for Modern Languages / Council of Europe Publishing.



Innerhalb eines Jahres sind gleich drei Veröffentlichungen zum Thema Lehrer(weiter-)bildung erschienen, die aus Workshops des Europäischen Fremdsprachenzentrums in

Granz hervorgegangen sind. Am umfassendsten und systematischsten wird das Thema in der Broschüre von Frank Heyworth et al. angegangen. Die Autoren postulieren einen Paradigmenwechsel: Die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrenden müsse sich lösen von der Fokussierung auf eine Fremdsprache oder die erste, die zweite Fremdsprache und konsequent ausgehen von den Gegebenheiten und Zielen der Mehrsprachigkeit und kulturellen Vielfalt.

Ausschliesslich um die Rolle der interkulturellen Kompetenz in der Fremdsprachenlehrerbildung geht es in den vier Beiträgen des von Ildikó Lázár herausgegebenen Bändchens. Es zeigt deutlich, dass Interkulturalität in Ausbildungsgängen etlicher europäischer Länder kaum thematisiert wird und interkulturelle Kompetenz noch selten ein zentrales Ziel dar-

stellt. Was in den Beiträgen konkret an Materialien besprochen wird, wirkt eher vorläufig und wenig überzeugend. Man findet einzelne Anregungen, sollte sich aber vor allem zu kritischer Auseinandersetzung anregen lassen. Das gilt vor allem für die Teile im Anhang, einen Fragebogen zur Beurteilung von Lehrmaterialien unter interkulturellem Aspekt und Beispiele von Prüfungsaufgaben, die interkulturelle kommunikative Kompetenz testen können sollen.

Man braucht sie, die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer. Aber wir haben keinen angesehen Beruf, weil jeder Laie, wenn er nur die Sprache kann, sich schon als Experten betrachtet. Wie der problematische Status der von Fremdsprachenlehrenden in vielen europäischen Ländern erlebt wird, zeigt sehr anschaulich die von Péter Rádai herausgegebene Broschüre. Sie erhebt nicht den Anspruch, eine objektive Analyse des Status quo zu liefern (und die statistische Auswertung einer Fragebogenaktion kann sich der Leser ersparen). Die Stärke der Publikation ist das lebendige subjektive Zeugnis der rund 50 Workshop-Teilnehmenden. Dem Status quo wird in einer hübsche Liste von Wunschemerkmalen „Language teacher's Wonderland“ gegenübergestellt. Portraits von Fremdsprachenlehrenden mit Reflexionen, Seufzern und Visionen zu ihrem Beruf können in der (für neue Einträge offenen) „Teachers Gallery“ nachgelesen werden: <http://www.ecml.at/interactive/teachers.asp>. Die Publikationen des ECML sind auch in elektronischer Form abrufbar unter: <http://www.ecml.at/doccentre/>

DUXA, S. (2001). *Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden.* (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 57) Regensburg, DAAD.



Wie erleben Unterrichtende von DaZ-Kursen Fortbildungsveranstaltungen und wie nutzen sie in ihrem Unterricht, was sie im Fortbildungsseminar erfahren haben? Eine ein-

fache Antwort auf diese Fragen findet man in der umfangreichen qualitativen Untersuchung nicht, aber viele aufschlussreiche Einzelbeschreibungen und sprechende Zitate aus Interviews mit LehrerInnen und FortbildnerInnen. Eine Dissertation von über 500 Seiten ist eine rechte Zumutung. Aber an der Evaluation von Fortbildung Interessierte können sie mit Vorteil sehr selektiv lesen, um sich z. B. über Methodenprobleme zu informieren oder sich von den Leitfäden für Interviews vor und nach der Fortbildung inspirieren zu lassen.

Günther Schneider, Freiburg

Pour des raisons de place, les trois titres suivants sont présentés sur internet (www.babylonia.ch/PDF/rec.pdf) et seront insérés dans le prochain numéro.

GAJOL./MATTHEY M./MOORE D./SERRA C. (éds) (2004): *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés.* Collection LAL (Langues et Apprentissages des Langues), Paris, Crédif-Didier.

* **VARGAS C. (dir) (2004):** *Langue et études de la langue. Approches linguistique et didactique*, Marseille, Université de Provence.

* *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, Heft 3/2004; herausgegeben vom Fachverband moderne Fremdsprachen.* Berlin, Pädagogischer Zeitschriftenverlag. ISSN 0028-3983.

Elena M. Pandolfi
Bellinzona

Sandro Bianconi: lingua, storia, società

L'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana e la Divisione della cultura e degli studi universitari hanno organizzato una giornata di studio dedicata a Sandro Bianconi e al suo lavoro scientifico: *“Interrogare le frontiere. Lingua, storia e società (senza dimenticare il cinema) negli studi di Sandro Bianconi”*.

Biblioteca Cantonale di Locarno
20 novembre 2004.



Sandro Bianconi (in primo piano) durante la giornata di studio.

La situazione linguistica ticinese nell'ambito del plurilinguismo svizzero costituisce un vero laboratorio di indagine e di fervore di idee e discussioni. Il Canton Ticino rappresenta una tipica regione di frontiera fra il mondo romanzo e quello germanico, percorsa da correnti e dinamiche di varia natura, derivanti dal contatto dell'italiano con il tedesco (e recentemente con l'inglese), con le molte lingue dell'immigrazione, e con il dialetto. Di queste ed altre tematiche si è discusso in una densa giornata di studio promossa dall'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana e dalla Divisione della cultura e degli studi universitari, dedicata alla figura e all'opera di Sandro Bianconi. L'attività di Bianconi, personalità poliedrica e impegnata su diversi fronti della scena culturale ticinese, spazia com'è

noto dal cinema alla ricerca storico-sociolinguistica, ed è testimoniata da una lunga serie di pubblicazioni, fra cui per quel che riguarda la linguistica e la storia della lingua vanno almeno citati i volumi: *Lingua matrigna. Italiano e dialetto nella Svizzera italiana*, 1980; *I due linguaggi. Storia linguistica della Lombardia svizzera dal medioevo ai nostri giorni*, 1989; *Plurilinguismo in Val Bregaglia*, 1998; *Lingue di frontiera*, 2001.

Dopo il saluto del professor Luca Danzi a nome della Commissione Cultura del Canton Ticino, Bruno Moretti, ordinario di Linguistica italiana all'Università di Berna e attuale direttore dell'Osservatorio linguistico, presentando la giornata di studio e introducendo gli ospiti-relatori, ha sottolineato come l'opera di Bianconi non abbia sempre riscosso consensi

unanimi in certi settori dell'ambiente culturale ticinese, ma abbia invece avuto grandi elogi dagli specialisti stranieri. Moretti ha delineato la figura di Bianconi come studioso che interroga le frontiere, tutte le frontiere (sia quelle tra comunità parlanti all'interno del Canton Ticino e delle valli dei Grigioni italiani, sia quelle fra la Svizzera italiana e il resto della Svizzera in relazione al plurilinguismo elvetico, sia quelle in continua evoluzione tra italiano e dialetto all'interno della comunità italoфона, sia infine quelle tra discipline e prospettive scientifiche diverse), intendendole come luogo di contatto e scambio culturale, e non di separazione e chiusura. Proprio in relazione al tema 'caldo' delle frontiere linguistiche, Sandro Bianconi ha fra l'altro evidenziato senza mezzi termini, nella sua più

recente pubblicazione (*Statistica e lingue. Un'analisi dei dati del Censimento federale della popolazione 2000*, Bellinzona 2004, realizzata con Matteo Borioli e frutto di una collaborazione tra l'OLSI e l'Ufficio di statistica), attraverso l'esame dei dati del Censimento federale 2000 e il loro confronto con quelli del Censimento 1990, la condizione di malato terminale dell'italiano fuori dai territori italofoeni, giungendo a prospettare un futuro in cui il plurilinguismo e pluriculturalismo elvetico si potrebbero sciogliere in un'unione di tre comunità chiuse dentro i propri confini cantonali, a scapito, anche e irrimediabilmente, di uno dei principali fondamenti politici e culturali della Confederazione Elvetica, il federalismo appunto. Centralissimo e sempre dibattuto nella cultura ticinese e negli studi di Sandro Bianconi è il rapporto tra lingua e dialetto. Il Censimento federale 2000, nel confronto con i dati del 1990, non mostra, secondo Bianconi, alcun segnale di rallentamento della drastica discesa della dialettologia a favore di una italofoenia sempre più diffusa, tanto da fargli affermare: “[...] ci sembra di poter escludere senza esitazione l'affermazione diffusa nel cantone e in particolare nei media su un presunto recupero dell'uso del dialetto in Ticino in questi ultimi anni; è vero invece il contrario [...]” (*Statistica e lingue*, pag. 49).

Sul tema lingua *versus* dialetto, nonché sull'interesse di Bianconi per le frontiere, si è soffermato Gaetano Berruto (Università di Torino), che nel suo intervento “Dalla matrigna alle frontiere problematiche: *soziolinguistische Reise* con Sandro Bianconi” ha sottolineato l'umiltà scientifica e la partecipazione morale con cui il fondatore della sociolinguistica ticinese si accosta alla situazione indagata, la quantità di fatti linguistici e extra-linguistici presi in considerazione e il vivace impegno civile: uomo intellettualmente molto curioso e attento a tutte le espressioni della vita

sociale e della cultura ticinesi, Bianconi si è avvicinato con uguale e vivo interesse agli epistolari privati di parlanti non colti, alle relazioni di ecclesiastici, agli inventari e ai conti di commercianti e artigiani e via dicendo; per scovare e analizzare in un quadro unitario (volto a recuperare la presenza di una “lingua comune” italiana) testimonianze linguistiche dal Medioevo in poi di tutte le comunità parlanti, di letterati e illetterati, di persone colte e di gente comune.

Da un'altra angolatura, l'opera di Bianconi linguista e storico della lingua è stata trattata anche nella circostanziata relazione “La voce delle carte: dai documenti alla storia linguistica”, di Silvia Morgana (Università di Milano). Ripercorrendo uno per uno i numerosi lavori di scavo di Bianconi negli strati sociolinguistici del passato, Morgana ne ha messo in rilievo la grande attenzione verso un'indagine linguistica fondata appunto sulle ‘carte’, sui documenti fonti di dati empirici, in quella che da Berruto è stata appunto chiamata “archeologia sociolinguistica”, una vera sociolinguistica ricostruttiva. Le altre relazioni della giornata hanno toccato altri due importanti aspetti dell'attività di Bianconi. Michele Dell'Ambrogio, docente e critico cinematografico, si è soffermato sulla figura di Bianconi quale direttore del Festival del Cinema di Locarno con un intervento dal titolo: “Due o tre cose che so di lui. Sandro Bianconi e una certa idea del cinema”. La direzione di Bianconi (1966 – 1970) coincide con gli anni critici della contestazione giovanile e di contrasti sociali molto aspri. Un direttore controcorrente, ha osservato Dell'Ambrogio, rispetto alla dilagante ‘commercializzazione’ del cinema, nella scelta dei film da accettare al Festival e dei luoghi delle proiezioni; un direttore contestato non solo dalla critica ma anche dal pubblico che spesso purtroppo non ha condiviso e capito lo spirito dell'impegno di Bianconi per un cinema di qualità,

fruibile anche al di fuori delle sale cinematografiche.

Lo storico ticinese Raffaello Ceschi, nel suo intervento “Parlare in tribunale”, ha invece reso omaggio alle qualità di Bianconi storico, capace di indagare gli atti processuali in ottica sociolinguistica non solo traendone interessanti spunti di indagine e riflessione sulla lingua, sui suoi usi e sulla sua variazione, ma anche fornendo più di uno stimolo interpretativo nuovo agli storici di professione.

Lo stesso Sandro Bianconi ha chiuso la giornata in suo onore con “L'indice non innocente: un *divertissement* multidisciplinare tra storia, storia dell'arte, storia della lingua e sociolinguistica”: un vivace esercizio di ermeneutica figurativa, durante il quale ha sorprendentemente illustrato un affresco dedicato alla cerimonia di chiusura del Concilio di Trento, fornendone un'interessante interpretazione personale circa le intenzioni tutt'altro che innocenti di un indice puntato metaforicamente contro il Cardinale Federigo Borromeo.

Una giornata di studio che ha ben caratterizzato la figura di Sandro Bianconi nel dialogo con amici di lunga data, e nelle varie e incisive dimensioni del suo lavoro intellettuale sempre attento alla realtà sociale, politica e culturale non solo del Canton Ticino.

Elena M. Pandolfi

Osservatorio linguistico della Svizzera italiana



**10ème Semaine de la langue française
et de la francophonie
17 au 24 mars 2005**

Genève • Lausanne
Neuchâtel • Zurich
et...

Entre le 17 et le 24 mars 2005, pour la dixième année consécutive, diverses manifestations seront organisées autour de la **journée internationale de la francophonie** (dimanche 20 mars), journée qui a été célébrée en 2004 par plus de 120 pays.

La **Semaine de la langue française et de la francophonie** sera l'occasion de fêter cette matière que nous manipulons quotidiennement sans toujours y prêter attention: la langue. En Suisse aussi, sous l'égide de la **Délégation à la Langue Française** de Suisse romande (DLF), à travers les diverses activités prévues, nous espérons que chacun aura l'occasion et l'envie de réfléchir à ce que la langue française signifie pour lui, à tout ce qui le relie à cette langue, ainsi qu'aux autres langues avec lesquelles il est en contact.

Pour ce dixième anniversaire, le programme des événements sera particulièrement riche. Plusieurs concerts et spectacles sont prévus autour du thème "**la langue française en musique**": concerts de mélodies françaises, mélodrame, chanson francophone, rap et poésie sonore. Et un **grand concours** sur sets de table, doté d'un 1^{er} prix de dix jours au Festival d'Avignon, sera proposé dans différents établissements de la Suisse romande et des autres régions du pays.

En outre, afin de donner plus d'ampleur aux manifestations, la DLF a réuni différents partenaires potentiels, en instaurant, au-delà des orientations spécifiques à chaque organisme, une véritable synergie entre la DLF, l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), le Service de la francophonie du Département Fédéral des Affaires Étrangères, les représentations diplomatiques des pays francophones du Nord, diverses écoles de langues, ainsi que des associations telles que Défense du français, l'association des Professeurs de français ou encore l'association des Journalistes de langue française.

Chacune et chacun est invité à se joindre à ces manifestations, ou éventuellement à en organiser d'autres, en d'autres endroits. La Délégation à la langue française est à disposition pour toute information utile.

Délégation à la langue française de Suisse romande, Secrétariat général, Faubourg de l'Hôpital 43, Case postale 54, 2007 Neuchâtel. Christine Olivier, tél. ++ 41 32 889 86 02, courriel: christine.olivier@ne.ch

Le **programme complet** des manifestations sera disponible dès janvier 2005 sur http://www.ciip.ch/ciip/DLF/semaine_05.htm

Call for papers

**4e Conférence internationale sur
l'acquisition d'une 3e langue et le
plurilinguisme**

**4. Internationaler Kongress über Erwerb von
Drittssprachen und Mehrsprachigkeit**

**The fourth international conference on third
language acquisition and multilingualism**

Fribourg/Freiburg - Biel/Bienne

8 – 10 septembre 2005

Informations: <http://www.irdp.ch/13>



**Premier appel à communication
Colloque ACEDLE 2005**

**Recherches en didactique des langues
organisé par le Centre de langues de l'Université
Lyon 2**

16-18 juin 2005 à Lyon

Thématiques privilégiées

- Didactique d'une langue / Didactique du plurilinguisme
- Situations de classe / Questions de politique linguistique – éducative
- Centration sur la(les) langue(s) / Centration sur l'apprentissage
- Pratiques / Représentations
- Processus d'appropriation / Formation des enseignants
- Spécificités des publics / Des techniques d'enseignement

Les propositions de communication sont à envoyer par courriel avant le 25 février 2005 à:

Nicolas Guichon: nguichon@club-internet.fr

Véronique Castellotti: veronique.castellotti@univ-tours.fr