



Babylonia

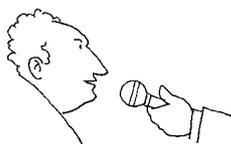
The Lexical Approach
Lexikalischer Ansatz
L'approche lexicale
L'approccio lessicale
Avischinaziun lexicala

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

Con contributi di
Mario Cardona (Bari)
Frederick Jopling (Locarno)
Wilfried Krenn (Graz)
Michael A. Lewis (Hove)
Uwe Quasthoff (Leipzig)
Matthias Richter (Leipzig)
Jean Rüdiger-Harper (Appenzell)
Gé Stoks (Locarno)
Susanne Wokusch (Lausanne)

Con un inserto didattico di
Alessandra Juri Zanolari

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3 / anno XIII / 2005



Les représentations et l'avenir du plurilinguisme

La récente publication, par la Haute École Spécialisée de Soleure, d'une étude sur "les langues étrangères dans les entreprises suisses" a bénéficié d'un certain retentissement dans les médias. Le lecteur en trouvera du reste un résumé dans le présent numéro de *Babylonia*. Au-delà des nombreux chiffres que nous livre cette étude, on en retiendra ici l'un des résultats les plus importants: c'est que la fréquence d'utilisation de langues nationales (notamment l'allemand en Suisse romande et italienne et, dans une moindre mesure, le français en Suisse alémanique et italienne) est supérieure à celle de l'anglais.

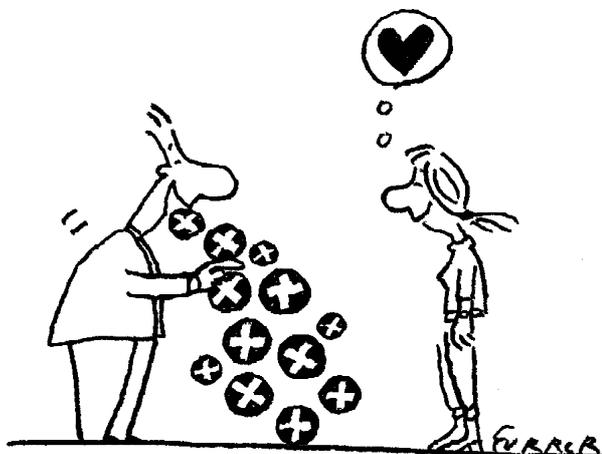
On ne s'attardera pas sur quelques problèmes méthodologiques que cette étude laisse en suspens: par exemple le fait qu'une grosse multinationale puisse se retrouver dans la même catégorie qu'une entreprise ne comptant guère plus de 250 employés; ou le biais d'auto-sélection qui, avec un taux de réponse d'un peu plus d'un tiers, altère inévitablement la représentativité de l'échantillon, donc la fiabilité des résultats.

Cela dit, les résultats de cette enquête ne surprendront pas ceux qui ont étudié soit l'utilisation, soit la valorisation des langues étrangères dans l'activité économique de notre pays: on sait en effet que dans bien des contextes professionnels, les ouvriers, employés, cadres ou dirigeants puisent dans un répertoire linguistique qui ne se limite pas, tant s'en faut, à l'anglais; et l'estimation des taux de rendement des compétences en langues étrangères révèle une forte rentabilité de l'allemand et du français.

Il reste que les résultats de l'étude soleuroise vont à l'encontre d'une idée très répandue. Pour beaucoup, en effet, le multilinguisme est une complication inutile (donc, quelque part, "anti-économique"), et l'on pourrait avantageusement s'en débarrasser en faveur d'une *lingua franca*, l'anglais étant perçu comme tout indiqué pour cette fonction. Or une *lingua franca* est avant tout une stratégie de communication qui naît du contact entre personnes parlant des langues différentes et finit par se constituer comme langue en puisant dans ces différentes langues, sans dédaigner le recours à d'autres instruments, y compris la gestuelle. Ce n'est donc pas la même chose qu'une langue native pour certains — mais pas tous — et que les locuteurs non-natifs devraient bon gré mal gré adopter.

L'idée que le plurilinguisme est une solution inférieure à une langue commune (ainsi élevée au rang d'hégémon) est tenace. Elle a beau être relativisée et même contredite par plusieurs études, elle a pour elle le poids des fausses évidences. Plus préoccupant encore, elle a un très fort pouvoir d'auto-réalisation. En effet, plus le grand public sera persuadé que la maîtrise d'une seule langue étrangère suffit (qu'il s'agisse de l'anglais, de l'espagnol ou du mandarin ne change pas grand-chose à l'affaire) et que, de nos jours, l'anglais est l'alpha et l'oméga de la réussite professionnelle, plus cela encouragera d'autres personnes à négliger les langues tierces; et plus l'investissement se concentrera vers une seule langue, plus s'accroîtra la perception de son caractère incontournable, renforçant ainsi une dynamique qui mine la diversité. On trouve là un exemple particulièrement éloquent de l'importance des représentations comme source de réalité.

C'est précisément pour cette raison que des études comme celle que vient de publier la HES soleuroise ont une importance politique et sociale indéniable: elles peuvent contribuer à freiner, voire à renverser une dynamique délétère dont non seulement la diversité, mais aussi la démocratie et l'équité sortiraient perdantes.



Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		The Lexical Approach Lexikalischer Ansatz L'approche lexicale L'approccio lessicale Avischinaziun lexicala
	6	Introduction <i>Jean Rüdiger-Harper, Gé Stoks</i>
	7	Towards a Lexical View of Language – a Challenge for Teachers <i>Michael A. Lewis</i>
	11	A never-ending Way forward! <i>Wilfried Krenn</i>
	19	Applicazioni dell'approccio lessicale nell'insegnamento dell'italiano L2 <i>Mario Cardona</i>
	24	Langage préfabriqué et apprentissage d'une L2 <i>Susanne Wokusch</i>
	30	Electronic dictionaries, concordancers and lexical databases: tools for teachers and learners <i>Frederick Jopling</i>
	33	Projekt Deutscher Wortschatz <i>Uwe Quasthoff, Matthias Richter</i>
Inserto didattico		No. 49 L'approccio lessicale, idee per l'inglese e il francese <i>Alessandra Juri-Zanolari</i>
Curiosità linguistiche	36	Orso e lupo <i>Hans Weber</i>
Finestra I	38	Business Students learning English: VLEs, learner autonomy and advanced-level learning <i>Douglas MacKevett</i>
Finestra II	41	Le prime lingue degli alunni alloglotti e le lingue scolastiche svizzere <i>Raffaele De Rosa</i>
Finestra III	46	Drei Jahren WebQuests auf der Babylonia Webseite <i>Gé Stoks</i>
Finestra IV	48	Fremdsprachen in der Schweizer Arbeitswelt <i>Markus Andres, Kati Korn, Ruedi Niederer</i>
Bloc Notes	53	L'angolo delle recensioni
	58	Informazioni
	59	Agenda
	60	Programma, autori, impressum



Carlo V fu imperatore dal 1519 al 1556. La magnificenza di questo periodo tardorinascimentale e la sua importanza per la cultura occidentale si accompagnano alla singolarità, alla genialità e alla cultura di Carlo V che grazie al suo spirito aperto seppe lasciare tracce indelebili. Fra queste rileviamo il suo atteggiamento verso le lingue: *Quot linguas quis callet, tot homines valet* – “quante lingue un uomo conosce, tante volte egli è uomo.” Le lingue aprono all’uomo l’orizzonte della diversità, gli permettono di riconoscere il mondo e se stesso, il proprio modo di pensare, di percepire, di rapportarsi agli altri. Una ricchezza che permea il nostro retaggio culturale e appartiene alla storia europea. In un’epoca contraddistinta da forti tendenze all’uniformazione e all’omogeneizzazione, faremmo bene a dedicare particolare cura a questa eredità. E’ tra queste tendenze una “leggenda metropolitana” costituitasi negli ultimi anni, che ora bisogna sfatare, decostruire: ci racconta di una lingua unica, una *lingua franca* capace di risolvere i nostri problemi comunicativi e che rappresenterebbe la chiave per il futuro. Questa leggenda diffonde non solo illusioni, ma costituisce anche un pericolo per il nostro retaggio culturale e per il nostro essere uomini nella diversità. Fortunatamente, la sua decostruzione si sta compiendo, a pieno ritmo anche alle nostre latitudini. In questo numero di *Babylonia* pubblichiamo la sintesi di uno studio della Scuola universitaria professionale di Soletta che, una volta di più, dimostra come l’aspirazione alla diversità linguistica non sia una fissazione di pochi nostalgici, ma corrisponda ad un bisogno dell’economia svizzera. Nel frattempo sono stati realizzati parecchi studi di questo genere, compresa una recente ricerca condotta da parte della SUPSI, e tutti dimostrano che la domanda del mondo del lavoro, soprattutto delle piccole e medie aziende, di disporre di competenze nelle lingue nazionali resta vitale e determinante per potersi mantenere concorrenziali sul mercato.

Per noi non si tratta però solo di sfatare la “leggenda metropolitana”, non è in questione solo la *pars destruens*, ma vorremmo dare il nostro contributo – *pars costruens* –, ad una storia nuova o meglio: nello spirito di Carlo V, al rinnovamento della vecchia storia della diversità linguistica e culturale.

Le parole non rappresentano solo l’impalcatura esteriore delle lingue, ne sono anche l’anima culturale. Una parola nuova è una nuova esperienza. Ecco perché prestare particolare attenzione alle parole significa aiutare gli allievi a scoprire le lingue e la diversità nel modo più diretto ed sorprendente che si possa immaginare. *Babylonia* già ha dedicato un numero tematico all’apprendimento del lessico (2/1996), ora torna sul tema con rinnovato spirito di scoperta e con proposte e suggerimenti che rientrano nel solco del cosiddetto *lexical approach*.

Karl der V. sass auf dem Kaiserthron zwischen 1519 und 1556. So wunderbar und bedeutsam diese Periode der Spätrenaissance für die abendländische Kultur war, so extravagant, genial und gebildet war Karl der V., der dank seinem besonders offenen Geist unauslöschliche Spuren hinterlassen hat. Hiezu gehört seine Einstellung zu den Sprachen: *Quot linguas quis callet, tot homines valet* – „Mit jeder Sprache, die ein Mensch kennt ist er zugleich ein anderer Mensch“. Die Sprachen eröffnen dem Menschen einen Horizont der Vielfalt, durch sie kann er die Welt und sich selbst erkennen, denn jede Sprache stellt eine andere Art des Menschseins, des Denkens, des Fühlens, des gegenseitigen Aufeinanderzugehens dar. Dies alles gehört zu unserem kulturellen Erbe und ist Bestandteil unserer europäischen Geschichte. In einer von Homogenisierung- und Vereinheitlichungstendenzen charakterisierten Epoche täten wir eigentlich gut daran, dazu Sorge zu tragen. Unter diesen Tendenzen taucht eine Legende auf, die sich in den letzten Jahren herausgebildet hat. Sie gilt es zu entzaubern, zu dekonstruieren: Es ist die Legende, die uns davon erzählt, dass es eine Einheitsprache, eine *lingua franca* gäbe, die unsere Kommunikationsprobleme zu lösen vermag und den Schlüssel zur Zukunft darstellt. Diese Legende verbreitet nicht nur Illusionen unter vielen Menschen, sie bringt auch das kulturelle Erbe und das vielfältige Menschsein in Gefahr. Glücklicherweise ist deren Dekonstruktion aber auch hierzulande voll im Gange. So berichten wir in dieser *Babylonia*-nummer über eine Studie der Fachhochschule Solothurn, die einmal mehr nachweist, dass die Forderung nach sprachlicher Vielfalt nicht nur eine fixe Idee von wenigen Ewiggestrigen ist, sondern einem Bedürfnis der schweizerischen Wirtschaft entspricht. Solche Studien sind mittlerweile mehrfach durchgeführt worden, so z.B. auch von der Fachhochschule der italienischen Schweiz, und sie bestätigen allesamt, dass die Nachfrage der Arbeitswelt, v.a. der kleinen und mittleren Unternehmungen, nach den Landessprachen lebenswichtig und für die Konkurrenzfähigkeit entscheidend ist. Uns soll es aber nicht einfach um die Dekonstruktion der Legende, um die *pars destruens* gehen, wir wollen einen Beitrag zu *pars costruens*, also zu einer neuen Geschichte leisten oder besser: im Geiste Karl des V. zur Erneuerung der alten Geschichte der sprachlichen und kulturellen Vielfalt.

Wörter stellen nicht nur das äussere Gerüst der Sprachen dar, sie sind auch deren Seelen. Jedes Neue Wort ist ein Erlebnis. Besondere didaktische Aufmerksamkeit für die Wörter bedeutet deshalb, den Lernenden helfen, die Sprachen und die Vielfalt zu entdecken, die immer wieder Erstaunen auslösen kann. *Babylonia* hat dem Thema Wortschatzlernen bereits eine Nummer (2/1996) gewidmet, jetzt schlagen wir neue Ideen und neue Vorschläge zum *lexical approach* vor.

Charles Quint fut empereur de 1519 à 1556. La magnificence de cette période de fin Renaissance si importante pour la culture occidentale va de pair avec l'extravagance, la génialité et la grande culture de ce monarque qui, par son ouverture d'esprit, a su laisser des traces indélébiles. Parmi celles-ci, son attitude envers les langues nous frappe: *Quot linguas quis callet, tot homines valet* – "un homme vaut autant d'hommes qu'il connaît de langues". Les langues assignent à l'homme l'horizon de la diversité, lui permettent de reconnaître le monde en se reconnaissant, d'appréhender son propre mode de pensée, sa perception, son rapport aux autres.

Tout cela appartient à notre héritage culturel, étroitement lié à l'histoire de l'Europe.

Dans notre époque marquée par une tendance à l'uniformité et à l'homogénéité, nous aurions intérêt à prêter tous nos soins à cet héritage. En effet, l'une de ces tendances apparues dans les dernières années, qui constitue l'un de ces mythes dont il faut se méfier, c'est l'idée d'une langue unique, une *lingua franca* capable de résoudre tous nos problèmes de communication, qui représenterait la clé de notre avenir. Non seulement ce qu'une telle affirmation propage est illusoire, c'est aussi un danger pour notre héritage culturel commun et pour la diversité qui est constitutive de ce que nous sommes. Heureusement, le processus de déconstruction du mythe est engagé: nous publions dans ce numéro la synthèse d'une étude de la Haute école spécialisée de Soleure qui démontre – une fois de plus – que la diversité linguistique n'est pas une lubie de quelques nostalgiques, mais qu'elle correspond aux besoins de l'économie suisse. Plusieurs études du même type viennent d'être réalisées, y compris dans la SUPSI (HES suisse italienne), et toutes soulignent que dans le monde du travail, et surtout dans les petites et moyennes entreprises, la demande de compétences dans les langues nationales est bien présente, et déterminante pour conserver sa capacité concurrentielle dans le marché.

Il ne s'agit pas seulement pour nous de démythifier la légende – *pars destruens* –, mais bien de fournir notre concours – *pars construens* – au renouvellement de l'histoire de la diversité linguistique et culturelle: dans l'esprit de Charles Quint, justement.

Les mots ne sont pas l'échafaudage extérieur des langues, ils en nourrissent l'âme culturelle. Chaque nouveau mot acquis est une nouvelle expérience textuelle. C'est pourquoi l'attention aux mots est la condition pour aider les élèves à découvrir les langues et la diversité linguistique de la manière la plus directe et si souvent surprenante. Babylonia avait déjà consacré un numéro (2/1996) au thème de l'apprentissage du lexique. Nous y revenons dans ce numéro dans un esprit de recherche renouvelé et par une nouvelle démarche riche de suggestions, celle de la *lexical approach*.

Carl il V. ha regì sco imperatur tranter 1519 e 1556. Gist uschè magnifica sco questa perioda da la Renaschientscha tardiva è stada per la cultura occidentala, gist uschè extravagant, genial ed erudit è stà Carl il V., che ha laschà enavos fastitgs inextinguibels cun ses spiert spezialmain aviert. Quai vala er per sia tenuta vers las linguas: *Quot linguas quis callet, tot homines valet* – "Cun mintga lingua ch'in uman enconuscha, daventa el er in auter carstgaun". Cun las linguas s'avra per in uman er in orizont da la multifariadad. Entras questa vegn el d'enconuscher il mund e sasez, pertge mintga lingua represchenta er in'otra moda da l'esser uman, dal patratgar, dal sentir da l'avischinaziun tranter ils umans. Tut quai tutga tar nossa ierta culturala ed è ina part da nossa istorgia europeica. En in'epoca caracterisada da tendenzas d'omogeneisaziun ed unificaziun fissi bun da tgirar bain quella. Tranter questas tendenzas sa cristallisescha ina legenda, ch'è sa sviluppada ils davos onns. I vala da prender ad ella ses inchant, da la deconstruir: Quai è la legenda che pretenda ch'i dettia ina lingua unitara generala, ina *lingua franca*, che vegnia da schliar noss problems da comunicaziun e che represchenta la clav per il futur. Questa legenda na derasa betg be illusiuns tranter ils blers umans, ella metta er en privel l'ierta culturala e la multifariadad da l'esser uman. Per fortuna è questa deconstrucziun sa messa en moviment er tar nus. Uschia rapportain nus en quest numer davart il studi da la Scol'auta professiunala da Solothurn, che demussa ina giada dapli, che la pretensiun per dapli diversitad linguistica n'è betg simplamain ina idea da fantasts da stersas, mabain ch'ella corresponda ad in basegn da l'economia svizra. I dat gia plirs studis ch'èn vegnids fatgs tar questa dumonda, uschia er da la Scol'auta professiunala da la Svizra taliana. Ellas conferman tuttas, ch'il mund da lavur, surtut da las interpresas medias e pitschnas, dumondan cleramain enconuschientschas da las linguas naziunalas, — essend quellas decisivas per la cumpetitivitad. Per nus na vai betg simplamain per la deconstrucziun da la legenda, per la *pars destruens*, nus vulain contirbuir er a la *pars costruens*, pia ad ina nova istorgia forsa en il senn da Carl il V, per restaurar la veglia istorgia da la multifariadad linguistica e culturala.

Pleds na furman betg be l'armadira externa da las linguas, els èn er lur olmas. Mintga pled nov è in'esperienza, in'aventura. Da dar atenziun speziala als pleds signifitgescha perquai da gidar ils emprendiders, da scuvrir las linguas e la multifariadad che reusseschan adina puspè d'ans far smirvegliar. Babylonia ha gia deditgà in numer a l'emprender stgazi da pleds (2/1996), uss proponin nus novas ideas e novas propostas tar il *lexical approach*.

Tema

The Lexical Approach
Lexikalischer Ansatz
L'approche lexicale
L'approccio lessicale

Introduction

The thematic part of this issue of *Babylonia* deals with the lexical approach. Regular readers of *Babylonia* know that this is not the first time that this approach has been mentioned on our pages. During the past few years, several authors have described applications of principles derived from this approach. *Babylonia* 1996/2 was dedicated to vocabulary learning and as recently as in the previous issue, Marie-Françoise Chanfrault-Duchet discussed elements of the lexical approach in connection with the teaching of oral skills.

In spite of Chanfrault's article, which dealt with French as a foreign language, most articles published in *Babylonia* and dealing with the lexical approach so far, focused on English. One of the aims of this issue has been to show that the lexical approach is not confined to English, but has important consequences also for the teaching of other languages.

The thematic part opens with a stimulating article by Michael Lewis, who poses a few challenging questions to teachers and invites them to reflect on their current practice. Wilfried Krenn critically reviews some of the tenets of the lexical approach, but also provides answers and concrete ideas for its application for German as a foreign language. Suzanne Wokusch discusses the importance of prefabricated language for the teaching of French and Mario Cardona provides a few practical examples for Italian as a foreign language. Alessandra Juri, a teacher at a Scuola Media in Ticino is responsible for the English and French lessons and shares some of her experiences and concrete ideas with the readers of *Babylonia*.

Two articles in this issue address lexical databases and concordances. Professor Uwe Quasthoff and Matthias Richter of the University of Leipzig present their *Deutsche Wortschatz* project to our readers. Their project, by the way, is not limited to German, but also contains data for other languages, such as French and Dutch. Their contribution as well as Frederick Jopling's shows how these databases might be useful tools for teachers and learners. They provide information, also to non-native teachers of foreign languages, who, among other things, can consult these databases to find frequent or possible collocations and usage patterns.

With contributions in several languages by authors from various backgrounds, including practicing teachers, we hope to have created a special issue of *Babylonia* that will, in spite of occasional unavoidable overlaps in the articles, appeal to all our readers and contain new and practical ideas for everybody.

Jean Rüdiger-Harper, Gé Stoks

Introduction

La partie thématique de ce numéro de Babylonia porte sur l'approche lexicale. Nos lecteurs réguliers savent bien que ce n'est pas la première fois que ce thème apparaît dans nos colonnes. Ces dernières années, en effet, plusieurs auteurs ont déjà décrit des applications possibles et des principes dérivant de cette approche. Babylonia avait déjà publié le numéro 2/1996 sur l'apprentissage du lexique et, dans notre dernier numéro, Marie-Françoise Chanfrault-Duchet a traité différents aspects de l'approche lexicale en relation à l'enseignement des compétences orales pour ce qui est du français langue étrangère.

Ce nouveau numéro s'ouvre par un article stimulant de Michael Lewis, qui pose quelques questions difficiles aux enseignants et les invite à réfléchir sur leurs pratiques courantes. Wilfried Krenn recense de manière critique certains des principes de l'approche lexicale, mais il apporte aussi des réponses et des idées concrètes pour son application à l'allemand langue étrangère. Suzanne Wokusch expose l'importance des "séquences préfabriquées" pour l'enseignement du français et Mario Cardona fournit des exemples pratiques pour l'enseignement de l'italien. Alessandra Juri, enseignante de français et d'anglais à la Scuola Media au Tessin, partage avec les lecteurs de Babylonia certaines de ses expériences et de ses idées concrètes.

De plus, deux articles s'occupent des corpus (databases) lexicaux et de concordances. Uwe Quasthoff et Matthias Richter, de l'Université de Leipzig, nous présentent leur projet "Deutsche Wortschatz", projet qui ne se limite pas à l'allemand mais qui contient également des données sur d'autres langues comme le français et le hollandais. Leur contribution, tout comme celle de Frederick Jopling, démontre que ces corpus peuvent être des instruments utiles tant aux enseignants qu'aux apprenants. En consultant ces bases de données, les enseignants de langues étrangères qui ne sont pas des natifs, peuvent, par exemple, y trouver des collocations fréquentes ou possibles ainsi que des modèles d'usages de ces séquences préfabriquées.

Grâce à ces contributions dans différentes langues et venant d'auteurs de différentes formations, incluant les enseignants praticiens, nous espérons avoir créé un numéro qui contienne véritablement de nouvelles idées, pratiques, et pourra donc intéresser tous nos lecteurs.

Jean Rüdiger-Harper, Gé Stoks

Michael A. Lewis
Hove (UK)

Towards a Lexical View of Language – a Challenge for Teachers

Notre compréhension de la nature du langage et de la manière dont notre cerveau stocke et conserve l'information a connu des changements récents qui rendent également nécessaires des changements dans l'enseignement des langues. La division traditionnelle entre grammaire et vocabulaire, en particulier, n'est plus pertinente: une part importante de chaque langue est en effet constituée de phrases préfabriquées – qui offrent des possibilités plus ou moins grandes de variation; ces items lexicaux préfabriqués facilitent les processus de traitement chez le lecteur ou l'auditeur qui peuvent dès lors se concentrer sur l'information nouvelle contenue dans le message. C'est pourquoi le vocabulaire apparaît aujourd'hui bien plus important que la grammaire. Et les enseignants devraient avant tout s'efforcer d'aider les apprenants à découvrir les multiples possibilités de collocation de la langue (les "chunks") plutôt que de gaspiller le temps des apprenants en leur infligeant trop d'exercices de grammaire. (réd.)

Introduction

Do you think you would teach languages the way you do if you had not been trained as a language teacher? How closely do you think the activities you use in the classroom resemble those of learners who learn a language 'naturally' by being immersed in situations in which they need to use the language. I suspect many of your classroom activities focus on vocabulary ('new words') or grammar, particularly the 'tenses', while I suspect 'natural' learners are preoccupied with only one thing, the apprehension and creation of meaning. The purpose of this article is to argue that modern research in corpus linguistics strongly suggests classroom practice needs to move away from vocabulary and grammar and towards lexis and a new way of looking at text through lexical eyes precisely because that is how meaning is created. First, however, some background.

Why do you teach languages the way you do? Habit? Because it is how you were taught at school yourself? Just following the coursebook? Do you give your learners explicit grammar rules? Encourage them to record "new words" in vocabulary lists? Do transformation exercises ('Put the following into the passive')? Do you work with the 'tidy' language of typical language learning materials (or do you prefer to use real, naturally occurring English from, for example, magazines or the internet)? Reflective teachers base their teaching on their more or less explicit beliefs about the nature of language and the nature of learning. Any new understanding of either should prompt changes in what

happens in the classroom. This article will consider the implications of recent changes in our understanding of the nature of language and the way our brains store and retrieve language. It will suggest that all of the activities mentioned above may actually make learning more difficult, and that these activities need to be replaced by other, more efficient, ones. This will only happen, however, if teachers understand **why** any such changes are desirable.

It is only comparatively recently that the phenomenon that is language (as opposed to languages) has been studied. The earliest studies were often of Latin which is highly inflected. One consequence has been that in Europe the study of languages has always placed a disproportionate value on what has traditionally been called "grammar", concentrating on the forms of the verb. Until the last 25 years the study of language was essentially intuitive, although certain pseudo-scientific claims were made. In truth, it is only since the advent of computer corpora of naturally occurring language that properly scientific study has been possible.

We need to note too the unhelpful influence, particularly in the US tradition, of Chomsky who claimed that a language was "the possible sentences of the language". This profoundly misguided definition served to re-emphasise the importance of the grammar of individual sentences. Computer studies show that many things which **could** occur do not in fact do so or are extremely unlikely ('We've had our downs and ups. '; 'Good morning, Gentlemen and Ladies'; 'Hello, I

haven't seen you for seven and a half months'; 'I like weak tea but powerful coffee.' Any comprehensive account of a language must explain both what is possible and what, although perhaps possible, is highly unlikely. Until 30 years ago it was generally agreed that language could be divided into 'grammar' and 'vocabulary'; this analysis, with which most teachers will be very familiar, results in a "slot and filler" approach to grammar practice. Once again, recent computer studies of naturally occurring language demonstrate that this approach is deeply flawed, and makes language learning unnecessarily difficult (and, one might add, for many less able students, particularly intimidating). It is worth mentioning that most corpus linguistic research has been done on English, and all references in this article are to English; it is evident, however, that the characteristics of language referred to are typical of all languages. Some years ago, I presented many of these ideas in Washington to an audience of teachers of, among other languages Chinese, Farsi, Finnish, Korean, Arabic, Hebrew and other language which are thought of as 'far' from English. All the teachers, irrespective of their own subject, recognised the ideas, some even claiming their language was 'more lexical' than English. Although I refer to a few English-specific examples, the principles are, I believe, universally applicable.

Some research findings

So what have studies of computer corpora of naturally occurring language shown? Here are some of the key insights:

1. Few patterns or 'rules' are totally fixed; almost any statement we can make about linguistic patterning is about tendency or probability: there are few certainties. John Sinclair, one of the fathers of corpus lin-

guistics puts this very clearly: grammatical generalisations do not rest on a rigid foundation, but are the accumulation of the patterns of hundreds of individual words and phrases. [*Corpus, Concordance, Collocation, p100*]

2. Vocabulary and grammar are not separate categories, but are inextricably linked. Separating them creates confusion not clarity. Sinclair again:

The evidence now becoming available [c1990, it is now confirmed, MAL] casts grave doubts on the wisdom of postulating separate domains of lexis and syntax. [*op cit p 104*]

3. Most language consists of strings of pre-fabricated phrases (lexical items) which exhibit more or less possibility of variation - *on the other hand* does not permit the (grammatically acceptable opposite) *on this hand*, but requires the fixed item *on the one hand*, which must occupy an earlier position in the discourse; *a week on Thursday* can be varied as *a week on [day]*, but *a [month/year] on Thursday* (again grammatically acceptable) seem most unlikely.

4. If we think in traditional 'vocabulary' and 'grammar' terms, it is the word which determines the patterning around it – the 'grammar' - not the pattern into which a word is slotted. In short, real language operates in exactly the opposite way from the traditional (now mostly discarded) slot-and-filler approach which was in general use 20 or so years ago.

5. Patterns which are typical of one kind of English (genres), may be rare or not occur at all in other genres. This is much more subtle than the simple difference between spoken and written English. The most comprehensive grammar of any language yet published – *The Longman Grammar of Spoken and Written English* (LGSWE) compares 4 genres: conversation, news,

fiction and academic writing. There are many surprises: questions are comparatively rare in any form of written English; the ten most common (full) verbs are ubiquitous in conversation but extremely rare in academic writing and the patterns in which they do occur in writing are mostly radically different from those typical of the use of the same common words in spoken genres, indeed, the typical patterns of many if not most individual words are highly genre-specific. The overriding message is that truly general 'rules' are very rare but correspondingly much more language consists of lexis - multi-word mini-patterns - than anyone ever suspected. John Sinclair perceived the most radical implication of this nearly twenty years ago:

The overwhelming nature of this evidence leads us to elevate the principle of idiom from being a rather minor feature, compared with grammar, to being at least as important as grammar in the explanation of how meaning arises in text. [*op.cit. p112*]

The Principle of Idiom

We need to look in detail at the idea of 'the principle of idiom', sometimes now called 'idiomaticity', which has almost nothing to do with the traditional 'idioms' in language teaching. The traditional term was used for items which were thought to be fixed, (usually) colourful, non-literal expressions (famous examples are, of course, *It's raining cats and dogs* and *He kicked the bucket the other day*, neither of which, incidentally, have I ever heard used by a native speaker except in discussions of idiomaticity!). These expressions were seen as typical of speech, but rare to non-existent in serious academic writing. Idioms in this sense were left to advanced level courses and learners were often advised to avoid using them as, slightly

mis-used, the effect could often be comical or ridiculous.

One other group of fixed phrases was recognized – clichés – but the term is pejorative, and again, learners were discouraged from using them. Indeed, George Orwell, no less, had this to say:

This invasion of one's mind by ready-made phrases (*lay the foundations, acquire a radical transformation*) can only be prevented if one is constantly on guard against them, and every such phrase anaesthetizes a portion of one's brain.

Interestingly, as I note in *Teaching Collocation*, Orwell himself cannot avoid lexical items such as *bitter winter, carried on as best they could, the outside world* even in a work with such unusual subject matter as *Animal Farm*. Far from anaesthetizing the brain, the use of prefabricated lexical items facilitates processing by the listener/reader, allowing them to concentrate more easily on the new information contained in the message.

As we noted, Sinclair claimed 'the principle of idiom is **at least** as important as grammar'; I suggest that we now understand that it is almost certainly **more** important than grammar in the creation of meaning. Now we have reached a challenging point – language is essentially about the creation and exchange of meaning; we do not speak in order to make examples of the present perfect; we never form a sentence in our head and then 'transform' it into the passive, or turn it into so-called 'reported speech'. Language produced in such classroom activities scarcely merits being described as 'language' at all, indeed, some linguists describe it – accurately – as 'language-like behaviour'. Teachers who use such activities in their classrooms need to consider carefully if they can justify them as helpful to their learners. I do not believe they are; indeed, I think they make learning artificially difficult and actually constitute a barrier to efficient acquisition.

**Truly general
'rules' are very rare
but correspondingly
much more language
consists of lexis - multi-
word mini-patterns -
than anyone ever
suspected.**

Traditional idioms

We may note *en passant* that, far from being fixed, traditional idioms rarely occur in their dictionary form; native speakers use the 'base' form and vary it slightly or even in almost unrecognizable (of course they must remain recognizable) ways. Here are some examples from my own corpus:

When Diana, Princess of Wales, walked into a room all heaven broke loose. [Daily Telegraph, 29/8/98]

An awful lot of blood has flowed under the bridge... [Robin Cook, then Foreign Secretary, explaining a change in British Government policy on Kosovo, TV News 49/4/99]

Sound like the wag the dog syndrome to me. [Alex Thompson, interviewing on Channel 4 News 16/12/98]

He's a man of a couple of medium-sized ideas. [Political commentator on the election of George W Bush 12/00]

Apart from being witty and amusing, these examples are also very revealing in several ways. Firstly, they give the lie to Orwell's assertion; 'bending' a fixed phrase helps the speaker/writer create meaning, but this depends on both speaker/writer and listener/reader knowing the underlying, supposedly 'fixed', expression. Secondly, we see that there is no clear distinction to be drawn between traditional idioms – *all hell broke loose, the tail is wagging the dog* – and collocations – *a big idea* would not traditionally be thought of as an 'idiom' but this is precisely what computer corpora have revealed – a huge amount of all the language we use is produced from our memories either

as fully-fixed prefabricated items, or as slight variations on (almost)-fixed items and this kind of language is all-pervasive, in speech, fiction, and serious academic writing.

Pedagogical implications

What are the pedagogical implications of all this? In short, teachers need to pay much more attention to 'vocabulary' – we will consider what that term means in more detail below – and much less to traditional grammar; as my erstwhile colleague Jimmie Hill observes:

Spending a lot of class time on traditional EFL grammar condemns learners to remaining on the intermediate plateau. [*Teaching Collocation*, p 68]

If teachers are to make the necessary change of emphasis we need to move the idea of 'vocabulary' away from individual 'new words' by developing strategies which encourage teachers and then learners to look at texts through new, lexically aware, eyes. It is wholly unhelpful to ask learners 'Are there any words you don't understand'. Firstly, this focuses on what is unknown and is correspondingly intimidating for learners, particularly those who are less able. Secondly, and perhaps more importantly, it is difficult if not impossible to acquire anything which is completely unfamiliar; what is most likely to be usefully acquired is language which is already 'on the edge' of the learners' knowledge – perhaps items they recognize but have never used actively, or words where they know one or two simple collocations of a word which has a large collocational field. Peter Skehan makes the point thus:

It is proposed here that very often the pedagogic challenge is not to focus on the brand new, but instead to make accessible the relatively new. [*A Cognitive Approach to Language Learning*, p 139]

One obvious strategy is to explore

other collocational possibilities, encouraging learners to extend their ability to actual use half-known words. (This idea is extensively developed in George Woolard's new series *Key-words for Fluency*.) One simple way of 'getting into' the text is to ask learners to underline all the nouns they can find in a text or a selected part of the text. They then search for any other words which they think form part of the 'chunk' which contains the noun. Depending on the age and level of the learners, teachers may wish to offer varying degrees of guidance – first search for any adjective immediately in front of the noun, then any verb which comes in front of the noun (verbs after nouns are much less significant, as we shall see shortly), then any small words – articles, prepositions - which are part of the chunk. Try this activity yourself; at first you may see relatively little but with practice you will start to see more chunks, and the chunks you find will be bigger. (It is, perhaps, counter-intuitive for teachers who have been trained that breaking things down makes them easier to learn, but I suggest breaking down is actually frequently a source of later problems. If you learn two separate words and need to put them together to make a phrase, this is obviously more difficult than learning a phrase which you then break down; clearly, too, breaking down closely resembles the way in which we all learned our first language.) The objective, then, is to encourage learners to see, record (and perhaps translate, thereby addressing the familiar 'Don't translate word-by-word' problem) the **largest** chunks they can find based on partly known key words, the exact opposite of focusing on individual new words. Most importantly, with practice you will start to keep grammatical words such as articles and prepositions with the central meaning-carrying noun; you will have (started to) discover word-grammar, the central element

of language which is the exact opposite of the traditional vocabulary/grammar dichotomy. It must be emphasized that the Lexical Approach (extensively outlined and discussed in *The Lexical Approach* and *Implementing the Lexical Approach*) does not distain or dismiss 'grammar', it simply invites teachers to revise their concept of grammar; transformation exercises are dismissed as nonsense, traditional rules – often misleading over-generalisations - and practices of the so-called tenses are seen as very small parts of a balanced syllabus; word-grammar is given a new, high priority and one immensely important new grammatical feature which we have not met so far is given the importance it deserves – a feature which is wholly unrecognized in conventional analyses and which hardly features in any coursebooks. If teachers of English reflect, they will recognise that traditional vocabulary teaching concentrated largely on nouns, while grammar teaching concentrated on the structure of the verb phrase. Corpus studies show that the second most common word in all genres of English is the apparently insignificant word 'of' (it is about 2% of all English text) It turns out this is central to the building of noun phrases which are often the grammatical subject of English sentences (hence the importance of nouns which **precede** the main verb, they are central to noun-phrase word-grammar): *One of the principal causes of the Second World War; The death of President Kennedy; New members of staff*. It is impossible to write English well without the ability to use *of*-expressions but it has never formed more than a minute part of traditional syllabuses (*a pint of milk, a bar of chocolate!*). (Woolard's *Keyword* series has extensive practice of *of*-expressions) So important in the structure of English is *of*, that the monumental LGSWE mentioned earlier takes some 40 pages to discuss *of*-patterns. Teachers of languages

other than English may care to ask themselves how much of their classtime is devoted to teaching the structure of the noun-phrase; it is highly likely that it will hardly feature and, as with English, the verb-phrase and individual nouns will tend to predominate.

So, modern linguistic research shows beyond doubt that language is much more lexical – built of fixed or partly-fixed prefabricated chunks – than we ever suspected; that many supposedly useful and/or typical patterns beloved in traditional grammars are rare or non-existent in naturally occurring language; that there are patterns central to the good use of English which were not recognized until these recent studies. The evidence is conclusive. It leaves one huge question – are teachers going to change what they teach and how they approach texts? It is only teachers who can implement the necessary changes in the classroom. Will they – you – rise to the challenge?

References

- BIBER, Det al. (1999): *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Longman.
 HILL, J. (2000): *Revising priorities: from grammatical failure to collocational success*, in: *Teaching Collocation*.
 LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*, LTP.
 LEWIS, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach*, LTP.
 LEWIS, M. (2000): *Teaching Collocation*, LTP.
 SINCLAIR, J. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press.
 SKEHAN, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press.
 WOOLARD, G. (2004, 2005): *Key Words for Fluency, (Pre-intermediate, Intermediate and Upper Intermediate)*, Thomson ELT.

LTP books are now published by Thomson ELT.

Michael A. Lewis

is the author of some 30 ELT books for both students and teachers. He has lectured in over 30 countries. He is now semi-retired and devotes most of his time to opera not ELT!

Wilfried Krenn
Graz

A never-ending Way forward!

Der Lexical Approach - weitergedacht

L'articolo analizza e sviluppa il "Lexical Approach" di Lewis, rilevando la necessità di ampliarne e precisarne il fondamento teorico (dal punto di vista della psicologia dell'apprendimento e della teoria dell'apprendimento delle lingue), rileva che l'insufficiente risposta al "perché" dell'apprendimento conduce ad un "come", cioè ad una realizzazione metodologica, troppo eclettica nell'insegnamento, ove tutte le tipologie di esercizi risultano accettate, a patto che introducano dei "lexical chunks" significativi che obbediscano ad un "pedagogical chunking" (ad es. presentazione ciclica, differenziazione per tipologia di apprendenti). L'approccio lessicale viene rapportato inoltre alla teoria socio-costruttivista di Williams/Burden e al quadro Comune di Riferimento Europeo, e vengono evidenziati gli effetti che un'impostazione dell'insegnamento così ampliata su basi psicolinguistiche può avere su curricula, scelta di testi e formazione docenti. Vengono inoltre presentati otto criteri ai quali dovrebbero obbedire le consegne e gli esercizi, seguiti da un'applicazione in quattro fasi di una lezione. L'autore conclude rilevando che per l'insegnamento delle lingue un approccio così ampliato può costituire un effettivo passo avanti, come auspicato dal titolo. (red.)

The certainties of language teaching are often false certainties; as in any other field of intellectual endeavour, we should remain self-critical, and willing to change as evidence and experience challenge our cherished positions. (Lewis 1993, S.76)

Schon mit dem Untertitel „The State of ELT and a Way forward“ erhebt Michael Lewis in seinem 1992 erschienen „Lexical Approach“ den Anspruch, eine Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik einzuleiten und fremdsprachendidaktische Konzepte weiter zu entwickeln.

Zentrales Element von Michael Lewis „Approach“ ist die Forderung, der Lexik im Fremdsprachenunterricht mehr Beachtung zu schenken. Aus der Sicht der Lernenden sei die Lexik, so Lewis, weitaus wichtiger als die Grammatik, die den Fremdsprachenunterricht seiner Meinung nach meist dominiere: „When students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries.“ (Krashen 1987, in: Lewis 1993, S.iii)

Sprache an sich sei darüber hinaus in ihrer Doppelfunktion als „Unterrichtsgegenstand“ und Medium des Fremdsprachenunterrichts viel eher als „grammatikalisierte Lexik“ denn als „lexikalisierte Grammatik“ zu definieren, was in der Unterrichtspraxis dazu führen müsste, der Lexik weitaus mehr Beachtung zu schenken, und sie in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens zu stellen.

Mit seinem Ansatz thematisiert Lewis ein generelles Unbehagen bei vielen Fremdsprachendidaktikern (Carter/McCarthy 1988), die die Wortschatzarbeit als jenen Bereich des Unterrichts sehen, der in den methodischen Diskussionen der achtziger und neunziger Jahre stark vernachlässigt wurde. Dies auch und vor allem durch

didaktisch-methodische Vorgaben, die aus dem so genannten „kommunikativen Ansatz“ abgeleitet wurden, der letzten umfassenden „Designmethode“ der Fremdsprachendidaktik (Portmann 1997). Vereinfacht dargestellt ging es in der „kommunikativen Epoche des Fremdsprachenunterrichts“ vor allem darum, im Unterricht auf „Kommunikationssituationen“ außerhalb der Unterrichtssituation vorzubereiten, von denen man auf der Basis einer vorangegangenen „Needs Analysis“ annahm, dass sie für die Lernenden von einiger Relevanz sein würden. (Finocchiaro, Brumfit 1983) Im Unterricht selbst wurde versucht, die als relevant definierten Kommunikationssituationen möglichst „authentisch“ zu simulieren. Da dieses „Learning by doing“ kaum lernpsychologisch oder spracherwerbstheoretisch reflektiert wurde, spielte die Frage, wie Wortschatz, d.h. wie einzelne Wörter bzw. Wortphrasen („chunks of language“) präsentiert, geübt und gelernt werden sollten, im Rahmen des kommunikativen Ansatzes kaum eine Rolle.

Aus diesem handlungsorientierten kommunikativen Ansatz heraus und auf ihn zurück greifend entwickelt Lewis seinen „lexik-orientierten Ansatz“, wobei er den Begriff „Ansatz“ (= approach) als die Antwort auf die Frage nach dem „Warum“ im Gegensatz zu Methode, d.h. der Frage nach dem „Wie“, und „Syllabus“, der Frage nach dem „Was“, definiert wissen will. Doch gerade was die Beantwortung der Frage nach dem „Warum“ eines „Lexical Approach“ betrifft, bleibt Lewis entscheidende Antworten schuldig. Dies deshalb, weil Lewis übersieht, dass Antworten auf die Frage nach dem „Warum“ eines neuen

Ansatzes nur dann gefunden werden können, wenn die Frage nach dem „Wie“ des Fremdsprachenlernens ausreichend geklärt wird. So findet man in Lewis Büchern zwar sehr wohl Antworten auf die Frage nach dem „Was“ des Fremdsprachenunterrichts, und auch Fragen nach dem „Wie“ des Unterrichtens werden beantwortet. Die zentrale Frage nach dem „Wie“ des Fremdsprachenlernens allerdings, jene Frage, die entscheidend für die Begründung eines neuen didaktischen Ansatzes und die Basis für alle weiteren Überlegungen wäre, wird nur sehr unbefriedigend beantwortet. Es gelingt Lewis nicht, seine aus der Praxis des Unterrichts durchaus plausible und nachvollziehbare Forderung – „Kümmert euch mehr um den Wortschatz! („Vocabulary doesn't take care of itself!“) - auf jene theoretische Basis zu stellen, die sein Konzept, und damit die Frage nach dem Warum eines neuen Ansatzes, uneingeschränkt überzeugend erscheinen ließe. Raf Erzeel beschreibt in „Implementing the Lexical Approach“ die Reaktion eines fiktiven Lesers auf die Ideen und Prinzipien des *Lexical Approach* folgendermaßen:

... at first the reader is (metaphorically) nodding in agreement, but it sometimes with certain reservations, but half way through the book eyebrows are being raised, wrinkles appear in the forehead, and finally mouths drop open in astonishment or even plain indignation. (Raf Erzeel 1996, in: Lewis 1997, S.14)

Zwei Bereiche sind es vor allem, für die eine weitere Ausarbeitung bzw. Konkretisierung des Ansatzes notwendig erscheint, um dem Anspruch, eine nachhaltige Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik darzustellen, wirklich zu genügen:

1. So wie auch bei der Entwicklung der kommunikativen Methode sind es vor allem die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts, ist es das Was des Unterrichts, das Lewis neu zu definieren versucht. Nicht die Frage nach dem Warum, sondern die

Frage nach dem Was, nach Lewis Definition die Frage nach dem „Syllabus“, steht im Vordergrund des „Lexical Approach“. Dabei geht Lewis von einer behaupteten Dichotomie zwischen Wortschatz und Grammatik aus, die allerdings im Rahmen der kommunikativen Methode schon überwunden schien. Auch in der kommunikativen Methode, zumindest in frühen Ausarbeitungen, vor der so genannten „kognitiven Wende“ in den späten achtziger Jahren, war Grammatik nur eine Stütze für den Spracherwerb, haben Sprechintentionen und die damit verbundenen „Redemittel“ (die im Übrigen durchaus Michael Lewis Definition von „lexical chunks“ entsprechen) den Unterricht dominiert. Was Lewis als eigenständigen Beitrag leistet, ist die quantitative Beschreibung des Problems der Wortschatzvermittlung und die Systematisierung des Wortschatzes nach Kriterien, die dessen syntagmatische Relationen aufzeigen und zu beschreiben versuchen. Was in Lewis Begründung für einen „Lexical Approach“ fehlt, ist aber eine überzeugende Darstellung von spracherwerbs- und lerntheoretischen Prinzipien, die den Prozess der Speicherung der im Unterricht präsentierten „Chunks“ im Langzeitgedächtnis der Lernenden beschreiben und erklären. Hier beruft Lewis sich lediglich auf einige auch schon im Rahmen der kommunikativen Methode diskutierte Prinzipien, vor allem auf die Überlegungen Stephen Krashens, die in der fachdidaktischen Diskussion bekanntlich nicht unwidersprochen geblieben sind, und für die es in der Zwischenzeit durchaus überzeugendere Ausarbeitungen gibt. Eine befriedigende Antwort auf die Frage nach dem „Warum“ eines neuen Ansatzes ist aus heutiger Sicht allerdings nur über befriedigende Antworten auf die Frage nach dem „Wie“ des Fremd-

sprachenlernens möglich.

2. Die fehlende spracherwerbs- und lerntheoretische Basis bringt es mit sich, dass auch die Umsetzung des Lexical Approach eine eklektische bleibt. Nahezu alle bekannten Aufgabenstellungen und Übungstypen, an die wir Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer uns gewöhnt haben, können aus der Sicht von Michael Lewis im Rahmen eines „Lexical Approach“ eingesetzt werden, solange sie zwei Kriterien erfüllen: Sie müssen „signifikante“ lexikalische Phrasen („lexical chunks“) präsentieren, wobei die Kriterien nach denen deren „Signifikanz“ beurteilt wird, einer wesentlich intensiveren Reflexion bedürfen, und sie müssen darüber hinaus im Unterricht „pedagogical chunking“, d.h. die wiederholte Präsentation lexikalischer Einheiten zusammen mit wichtigen Kollokationen, ermöglichen. Lewis erweitert damit im Vergleich zur kommunikativen Methode das Repertoire von Aufgabenstellungen für den Fremdsprachenunterricht und befreit ihn von mancher Dogmatisierung durch die Vorgaben der kommunikativen Didaktik. Andererseits bleibt er eine überzeugende Begründung für viele der vorgeschlagenen Aufgaben schuldig, da umfassende sprach- bzw. lerntheoretische Überlegungen in seinem Konzept fehlen. So stehen bei Lewis z.B. Aufgabenstellungen, bei denen Wörter in kontextlose Einzelsätze eingesetzt oder diesen zugeordnet werden, Übersetzungsübungen und Aufgaben zum kursorischen Lesen gleichberechtigt nebeneinander. Eine differenziertere Übungstypologie auf der Basis spracherwerbs- und lerntheoretischer Erkenntnisse erscheint daher dringend notwendig.

Im Folgenden soll versucht werden, Lewis Ansatz auf der Basis lern- und spracherwerbstheoretischer Überlegungen weiterzudenken und anzu-

deuten, welche Konsequenzen ein auch lern- und sprachtheoretisch begründeter „Lexical Approach“ für die Unterrichtspraxis haben könnte.

Was oder Wie?

Im Gegensatz zur kommunikativen Methode, deren innovative Leistung für den Fremdsprachenunterricht vor allem von einer Neuorientierung der Linguistik in der Frage, was Sprache eigentlich sei, ausging, hat sich das Interesse der Fachdidaktik in den letzten Jahren stärker auf die Frage konzentriert, wie Sprachlernprozesse ablaufen und durch welche Verfahren diese im Unterricht auf möglichst effiziente Art und Weise unterstützt werden können. Den Rahmen für alle diese stärker lern- und spracherwerbstheoretisch ausgerichteten Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht liefert aus heutiger Sicht wohl eine sozialkonstruktivistische Lerntheorie, wie sie z.B. von Williams/Burden (1997) umfassend dargestellt und beschrieben wird. Impulse kommen auch aus der Erforschung der Lernstrategien, aus der Psycholinguistik und nicht zuletzt aus anwendbaren Ergebnissen der Gehirnforschung. Eine Umsetzung dieser mehr oder weniger

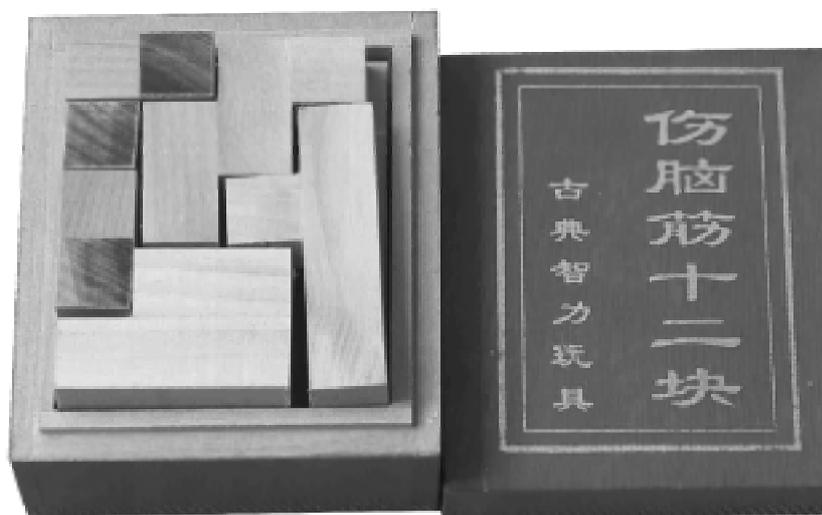
ausführlich ausgearbeiteten Theorien ist wohl am ehesten mit Hilfe eines aufgabenorientierten Ansatzes möglich, so wie er im Bereich der EFL Didaktik schon länger diskutiert wird. (s. z.B. Willis 1996) Alle diese Konzepte sind in der Lage, Lehrenden Hinweise darauf zu geben, wie sprachliche Information von Lernenden verarbeitet wird und wie sie verarbeitet werden sollte, um möglichst nachhaltig im Gedächtnis gespeichert und bei Bedarf mühelos und situationsadäquat abgerufen zu werden. Darüber hinaus lassen sich auch Kriterien formulieren, die Aufgabenstellungen für den Fremdsprachenunterricht erfüllen müssten, um potentiell für sehr viele Lernende lernwirksam zu sein. Im Folgenden soll für einige wichtige Bereiche des Fremdsprachenunterrichts ganz konkret gezeigt werden, welche Konsequenzen sich aus den aufgeführten theoretischen Konzepten in Verbindung mit Michael Lewis „Lexical Approach“ ableiten lassen.

Curriculare Überlegungen

Zu Recht weist Michael Lewis auf die quantitative Herausforderung hin, die der Bereich der Wortschatzarbeit für Lernende und Lehrende darstellt. Laut

Lewis verfügen Muttersprachler über 50000 lexikalische Einheiten, die sie produktiv beherrschen. Dem stellt er eine weit verbreitete „Faustregel“ aus der Unterrichtspraxis gegenüber, wonach pro Unterrichtseinheit maximal 20 neue Lexeme unterrichtet werden können, und zeigt auf, dass dieser Anspruch viel zu bescheiden und im Unterricht eine stärkere Konzentration auf die Erarbeitung und den Erwerb des Wortschatzes nötig sei. Auch wenn sich über Zahlen bekanntlich trefflich streiten lässt, im Prinzip wird Lewis Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung des Wortschatzes auch von anderen Autoren geteilt: Rainer Bohn (Bohn 2000, S.34) beziffert den Wortschatz, der auf dem Niveau B2 des europäischen Referenzrahmens produktiv beherrscht werden sollte, mit 6000 lexikalischen Einheiten (der rezeptive Wortschatz liegt für Bohn um das fünf- bis zehnfache höher), Carter und Mc Carthy (1988) fordern im Bereich des Leseverstehens einen Sichtwortschatz von 5000 Wortfamilien (!), erst dann sei der Einsatz von Kompensationsstrategien beim Lesen, wie z.B. das Erraten eines Wortes aus dem Kontext, sinnvoll.

Angesichts dieser Zahlen erscheint eine Verschiebung curricularer Schwerpunkte notwendig. So sinnvoll und wichtig die Orientierung nach Kommunikationssituationen und Sprechakten auf der Basis einer vorangegangenen „Bedarfsanalyse“ erscheint, müssten diese Planungselemente durch eine stärkere Berücksichtigung der Erfordernisse der Wortschatzarbeit ergänzt werden. Vor allem die Tatsache, dass Wortschatzerwerb ständige Arbeit gegen das Vergessen bedeutet (Nation, 2001), macht das Planen von Unterrichtssequenzen notwendig, bei denen lexikalische Einheiten auf sinnvolle Art und Weise im Unterricht immer wieder auftauchen und geübt werden können. Die Tatsache, dass Wortschatzerwerb, vor allem auf höherem sprachlichen Ni-



veau, eine subjektive, individuelle Herausforderung darstellt – jede Lernerin und jeder Lerner verfügen spätestens ab dem Niveau der Mittelstufe über einen individuell sehr unterschiedlichen Wortschatz – erfordert einerseits Methoden der Differenzierung im Unterricht und andererseits die Thematisierung unterschiedlicher Lernstrategien, die autonomes Lernen ermöglichen. Die Niveaubeschreibungen des Europarates wie auch traditionelle Curricula konzentrieren sich auf die Beschreibung und Präsentation situativer Kontexte, in denen die Fremdsprache von den Lernenden in unterschiedlichen Situationen und in unterschiedlichen Rollen kommunikativ erfolgreich verwendet werden soll. Sie definieren das Ziel des Unterrichts, nehmen allerdings keinen Bezug auf die individuell sehr unterschiedlich verlaufenden Erwerbsprozesse selbst. Stärker lernerzentrierte Curricula wären in dieser Hinsicht erfolgsversprechender (s. z.B. Nunan, 1988).

Fertigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer

Als Konsequenz aus den veränderten Anforderungen an das Curriculum müsste auch die Rolle der Unterrichtenden überdacht und neu definiert werden. Schon bei Lewis spielt die Fertigkeit des „pedagogical chunking“, d.h. die Fähigkeit, Lexik so zu präsentieren, dass Wörter im Kontext und gemeinsam mit wichtigen Kollokationen von den Lernenden wahrgenommen und verarbeitet werden, eine wichtige Rolle. Darüber hinaus sind Fertigkeiten der Unterrichtenden erforderlich, die sicher stellen können, dass lexikalische Einheiten im Unterricht so ausgewählt und präsentiert werden, dass sie für jeden einzelnen Lernenden relevant sind, verstanden, geübt und möglichst nachhaltig im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden können. So einfach sich diese

Forderung formulieren lässt, so schwierig ist ihre Umsetzung angesichts einer Unterrichtspraxis, in der relativ große und meist sehr heterogene Lerngruppen die Regel sind.

Unterricht wird geplant und umgesetzt, indem Lehrende spezielle Aufgabenstellungen auswählen, „vorbereiten“ und im Unterricht einsetzen. Wenn es gelingt, auf Basis der oben angeführten lern- und spracherwerbstheoretischen Ansätze Kriterien festzulegen, die diese Aufgabenstellungen erfüllen müssten, um für möglichst viele Lerner potentiell lernwirksam zu sein, wäre über diese Aufgabenstellungen ein direktes Bindeglied zwischen Theorie und Unterrichtspraxis gefunden. Im Folgenden werden Kriterien vorgeschlagen, die aus heutiger Sicht Berücksichtigung bei der Gestaltung und der Implementierung von Aufgabenstellungen haben sollten. Dabei wird vor allem auch darauf hingewiesen, welche Relevanz ein lern- und spracherwerbstheoretisch begründeter „Lexical Approach“ im Rahmen dieser Kriterien hat und welche Veränderungen in der gängigen Unterrichtspraxis notwendig erscheinen.

Kriterien für Aufgabenstellungen

Das erste Kriterium bezieht sich auf die Auswahl des sprachlichen Input. Da auch Lewis Ansatz vor allem inhaltliche Aspekte des Fremdsprachenunterrichts berührt, bezieht sich Kriterium 1 wohl am direktesten auf Michael Lewis Überlegungen. Die Kriterien 2 und 3 sprechen lernpsychologisch relevante Bereiche an, die unmittelbaren Einfluss auf die Motivation der Lernenden haben können, die Kriterien 4, 5 und 6 versuchen, psycholinguistische und spracherwerbstheoretische Konzepte zu berücksichtigen, und die Kriterien 7 und 8 zielen auf Möglichkeiten der Individualisierung und Rückmeldung durch die Lehrenden im Unterricht. Alle

Kriterien stehen in einer Wechselwirkung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig.

Aus der Sicht eines lexik-orientierten Ansatzes lässt sich das generelle Ziel des Fremdsprachenunterrichts folgendermaßen definieren: Die Lernenden sollen die Möglichkeit erhalten, mit Hilfe geeigneter Unterrichtsverfahren möglichst viele lexikalische Einheiten so nachhaltig im Langzeitgedächtnis zu verankern, dass sie bei Bedarf mühelos und situationsadäquat abgerufen werden können.

Deshalb sollten Aufgabenstellungen...

... (1) relevante lexikalische Einheiten und die häufigsten syntagmatischen Beziehungen dieser Einheiten zu anderen Lexemen (Kotext) präsentieren

Folgt man den weiter oben beschriebenen curricularen Erfordernissen, die sich aus den Forderungen eines Lexical Approach ergeben, dann muss der sprachliche Input für den DaF Unterricht stärker auf die „Relevanz“ seiner Lexeme hin untersucht und modelliert werden. Die Präsentation eines Standardrepertoires „authentischer“ Texte und oberflächliches Textverständnis, so wie dies manche Ausarbeitungen der kommunikativen Didaktik vorgeben, reichen nicht.

... (2) von den Lernern als signifikant erlebt werden können

Die Gedächtnispsychologie zeigt, dass sprachliche Information dann nachhaltig im Gedächtnis gespeichert wird, wenn sie von den Lernenden als relevant empfunden wird. (Stevick, 1996). Relevant sind Aufgabenstellungen für Lernende dann, wenn sie diesen in der Haltung des „Motiviertseins“ begegnen können (Williams/Burden 1997). Motivation hängt bekanntlich von einer Vielzahl von Faktoren ab, die nicht alle über den Unterricht selbst beeinflussbar sind. Ein wesentlicher Faktor

ist aber auch die „intrinsische“ Motivation der Aufgabenstellungen, die diese potentiell bei Lernenden erzeugen können. Wenn es beim Fremdsprachenunterricht vor allem darum geht, lexikalische Satzfragmente möglichst nachhaltig im Gedächtnis zu speichern, ist es notwendig, Aufgabenstellungen zu entwerfen, die für möglichst viele Lernende potentiell bedeutsam und signifikant sein können (s. auch Rinvoluceri, 1999).

... (3) mitteilungsbezogene Kommunikation im Klassenzimmer fördern

Das Bedürfnis, zu verstehen, und das Bedürfnis, sich mitzuteilen, sind der Motor des Spracherwerbs, nicht nur beim Erwerb der Muttersprache. Während gängige Aufgabenstellungen aus dem Repertoire der „kommunikativen Methode“, wie z.B. das Nachsprechen von Musterdialogen oder das Variieren dieser Dialoge, oft nur „präkommunikative“ Funktion haben (Littlewood, 1981), können Aufgabenstellungen, die authentische Kommunikation im Klassenzimmer provozieren, natürliche Prinzipien des Spracherwerbs für das Lernen nutzbar machen. Auch gedächtnispsychologisch sprechen viele Argumente für den Einsatz kommunikativ relevanter Aktivitäten. Stevick unterscheidet in diesem Zusammenhang zwei unterschiedliche Formen, Informationen im Langzeitgedächtnis zu speichern: Einerseits die nachhaltige Speicherung von Information im so genannten „permanent memory“, die seiner Meinung nach durch Aktivitäten, in deren Rahmen authentische Kommunikation eine Rolle spielt, erreicht wird, und andererseits eine nur kurzfristige Speicherung im „holding memory“, wie sie durch das Memorieren von Wortschatzlisten erreicht werden kann (Stevick, 1996).

... (4) den Erwerb von Fertigkeiten unterstützen

Lernpsychologisch kann Spracherwerb zumindest teilweise als Erwerb

komplexer Fertigkeiten gesehen werden. Fertigkeiten sind in Teilfertigkeiten zerlegbar, die Schritt für Schritt durch Üben erlernt und automatisiert werden können. Das Ausführen der kompletten Zielfertigkeit ist allerdings mehr als die Summe der Teilfertigkeiten. Ein „Gestaltwandel“ findet statt, das gekonnte Tun ist mehr als die bloße Addition von Teilfertigkeiten (Butzkamm, 1993).

Relevante Teilfertigkeiten im Rahmen des Fremdspracherwerbs sind das automatisierte Abrufen von Wortbedeutungen beim Lesen und Hören sowie das automatisierte Abrufen von Wortformen beim Sprechen und Schreiben, kurz gesagt „Wortschatz-können“ bzw. „Ausdruckskompetenz“. Die Entwicklung von „Ausdrucks-“ und „Strukturkompetenz“ (d.h. die Fähigkeit, sprachliche Regularitäten adäquat zu verstehen und zu produzieren) werden im Rahmen eines „lexik-orientierten Ansatzes“ zu zwei zentralen Lehr- und Lernzielen des FSU. Aufgabenstellungen sollten auf das Erlernen dieser Teilfertigkeiten bezogen sein.

... (5) die Aufmerksamkeit der Lerner auf relevante sprachliche Phänomene lenken

Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung sind wichtige Elemente beim Erlernen von Fertigkeiten und daher auch im Spracherwerbsprozess sinnvoll. Sie müssen aber auf das globale Ziel des Fremdsprachenlernens, den Aufbau kommunikativer Kompetenz, in deren Rahmen Ausdrucks- und Strukturkompetenz eine große Rolle spielt, bezogen sein.

... (6) sinnvolles Üben ermöglichen

Fertigkeiten werden durch Üben erlernt. Üben bedeutet vor allem Wiederholung. Lewis geht davon aus, dass lexikalische Satzfragmente mindestens sieben Mal gehört, gelesen, gesprochen oder geschrieben werden müssen, um nachhaltig im Gedächtnis gespeichert zu werden. Nations

Forderungen gehen, was das Wiederholen lexikalischer Phrasen betrifft, sogar noch darüber hinaus. (Nation, 2001) Aufgabenstellungen dürfen sich daher nicht auf die Präsentation des sprachlichen Materials beschränken, sondern müssen auch Formen des Wiederholens ermöglichen.

... (7) in heterogenen Gruppen einsetzbar sind

Wenn Lernprozesse erfolgreich sein sollen, dann muss der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabenstellung knapp über dem jeweiligen Niveau des Lerners liegen. Im Bereich der Wortschatzarbeit bedeutet dies, dass Lernende die Möglichkeit haben müssen, im Rahmen motivierender Aufgabenstellungen eine ausreichende Zahl lexikalischer Einheiten kennen zu lernen. Diese müssen wahrgenommen, mit subjektiven Assoziationen verknüpft und in kommunikativen Situationen erprobt werden können (s. Morgan/Rinvoluceri, 2001). Da Wortschatzerwerb ein subjektives Phänomen darstellt (jeder Lernende „kann“ andere lexikalische Einheiten) und sich auch schwer linear steuern lässt (welche Informationen im Langzeitgedächtnis gespeichert werden, ist von uns nicht immer beeinflussbar), ist es notwendig, dass Aufgabenstellungen die Möglichkeiten zur inneren Differenzierung im Unterricht bieten.

8) dem Lehrer oder der Lehrerin die Möglichkeit zur „Mediation“ geben

Wortschatzerwerb ist jener Bereich des Fremdsprachenunterrichts, wo die Notwendigkeit autonomer Lernprozesse in Zusammenhang mit sinnvollen Lernstrategien für Lernende und Lehrende wohl am deutlichsten erkennbar wird. Lerner müssen wissen, was es bedeutet, „Wörter zu können“, müssen ihr eigenes Können richtig einschätzen und geeignete Strategien einsetzen, um ihre Kompetenz zu erhöhen (Oxford 1990, Nation, 2001). Aufgabenstellungen sollten die Re-

flexion dieses Aneignungsprozesses ermöglichen.

An Hand der folgenden Unterrichtssequenz soll angedeutet werden, wie eine stärkere Fokussierung auf den Bereich des Wortschatzerwerbs im Rahmen eines „Lexical Approach“ aussehen könnte (Gerngroß/Krenn/

Puchta 1999). Lexikalische Einheiten werden sowohl paradigmatisch geordnet präsentiert und geübt (die lexikalischen Einheiten werden verschiedenen Themen zugeordnet) als auch syntagmatisch in einen entsprechenden Kontext gestellt. (Im Rahmen der Unterrichtssequenz wird die Kombination von Artikel, Adjektiv und No-

men trainiert.) Dabei wird auch der enge Zusammenhang zwischen Wortschatz und Lexik, den ja der Lexical Approach betont, deutlich. In allen Unterrichtsschritten werden die oben beschriebenen Kriterien umgesetzt. In den Kommentaren wird auch auf alternative Vorgangsweisen verwiesen.

Schritt 1: Präsentation und Aktivierung relevanter lexikalischer Einheiten, sowie Präsentation von „grammatikalisiertem Lexik“

Themen erraten

1. Präsentieren Sie den TN (= KursteilnehmerInnen) auf dem OHP oder an der Tafel langsam der Reihe nach Nomen mit Adjektiv- oder Partizipialattributen, die Sie mit einem bestimmten Thema assoziieren. Zum Beispiel Thema „Urlaubsreisen“:
 laut hupende Autos - unbekanntes Essen - schlechtes Wetter - interessante Menschen - ein bequemer Autobus - zu viel grünes Pfefferminzeis - ein schmutziger Strand - ein schwerer Koffer - ein geschwätziger Reiseführer - ein überfülltes Hotel - lärmende Motorräder

2. Erklären Sie gegebenenfalls unbekannte Wörter. Die TN sollen nach jedem Wort, das Sie an die Tafel schreiben, zu erraten versuchen, um welches Thema es sich handelt. Falls einige Ihrer Assoziationen den TN nicht sofort einleuchten, erklären Sie diese genauer. Zum Beispiel:

KL: „Bei meiner letzten Urlaubsreise nach Italien hat mein Sohn Pfefferminzeis bestellt. Es hat ihm dann aber nicht geschmeckt. Es war tiefgrün, wahrscheinlich mochte er es deswegen nicht. Ich habe das Eis gegessen, obwohl ich Pfefferminzeis eigentlich auch nicht ausstehen kann.“

Sprachsensibilisierung (optional): Machen Sie die TN auf die unterschiedlichen Endungen des Adjektivs aufmerksam. Zeigen Sie, dass die Endungen des Adjektivs davon abhängen, welche Wörter vor und nach dem Adjektiv stehen. Präsentieren Sie dabei die verschiedenen Regularitäten in Form von lexikalischen Phrasen. Als Übersicht könnten Sie folgende Tabelle anbieten:

Adjektivendungen

Singular	Plural
der, die, das, eine..... -e	kein Artikel im Nominativ und Akkusativ ...-e
den, einen, dem, der, einem, einer, des, eines ... -en	die, keine, den, keinen, der, keiner ...-en
....-er	
ein	
....-es	

Später können Sie bei passender Gelegenheit zeigen, dass so genannte DER-Wörter (dieser, jeder, usw.) dieselben Endun-

gen wie der definite Artikel verlangen und so genannte EIN-Wörter (Possesivartikel und kein) dieselben Endungen wie der indefinite Artikel. Steht kein Artikelwort vor dem Adjektiv, findet man dieselben Endungen wie nach EIN Wörtern mit folgenden beiden (seltenen) Ausnahmen: Im Singular Dativ mask/neutr. ...-em, und im Singular Genitiv fem. ...-er, im Plural Genitiv ...-er

Assoziationen sammeln

1. Bilden Sie Gruppen zu je drei bis vier TN. Geben Sie jeder Gruppe ein Thema vor, zu dem die TN Assoziationen in Form von Adjektiv-Nomen-Kombinationen finden sollen, z.B. „Theater“, „Stadt“, „Wasser“, „Familie“, „Sehen“, „Hören“, „Denken“, „Krimi“, „Märchen“.

2. Wenn die Gruppen genügend Begriffe gesammelt haben, liest jeweils ein Vertreter einer Gruppe im Plenum langsam die gefundenen Assoziationen vor. Die anderen TN sollen erraten, welches Thema Sie dieser Gruppe vorgegeben haben. Lassen Sie die TN die Assoziationen erklären, wenn nötig.

Kommentar

Schon im Rahmen dieses ersten Schrittes werden alle oben angeführten Kriterien für lernwirksame Aufgabenstellungen im Rahmen eines „Lexical Approach“ erfüllt. Hingewiesen sei vor allem auf die vielfachen Möglichkeiten, den sprachlichen Input auf die Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe auszurichten. Grammatikalische Regularitäten, in diesem Fall die Deklination des attributiven Adjektivs, werden nicht in Form von traditionellen Tabellen oder abstrakten Regeln präsentiert, sondern in Form lexikalischer Phrasen, von denen angenommen werden kann, dass sie später von den TN wesentlich müheloser aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden können. „Lexikalisierte Grammatik“ wird so, ganz im Sinne von Michael Lewis, zu „grammatikalisiertem Lexik“. Durch geeignetes Verhalten der Lehrperson (Aufmerksamkeitslenkung durch besondere Hervorhebungen mit Hilfe der Stimme, der Gestik oder Mimik, bzw. schriftliche Formen der Aufmerksamkeitslenkung wie Unterstreichen, usw.) kann die Präsentation lernwirksam unterstützt werden. Die hier für die Adjektivdeklination vorgeschlagene Präsentationsform grammatikalischer Regularitäten ist auf viele andere Bereiche der deutschen Grammatik anwendbar. (Krenn, 2001)

Schritt 2: Präsentation und Rekonstruktion eines Modelltextes

Lückentexte ergänzen

1. Teilen Sie Kopien des Arbeitsblattes an die TN aus oder schreiben Sie die Textskelette und die zu ergänzenden Wörter an die Tafel oder auf eine Folie für den OHP.

2. Fordern Sie die TN auf, die Textlücken mit Wörtern aus dem Kästchen zu ergänzen, so dass zwei sinnvolle Texte entstehen. Überzeugen Sie sich davon, dass alle TN die beiden letzten Textzeilen verstehen.

3. Lassen Sie einige TN ihre Texte vorlesen.

Fragen Sie die anderen, welcher Text ihnen am besten gefallen hat.

4. Lesen Sie dann die Lösung vor.

Arbeitsblatt A

Ich sehe

und _____,
wenn ich dir lange und tief
in die Augen schaue.

hohe Bäume - kreischende Möwen - bunte Drachen - schneebedeckte Berge - ein in den Wellen schaukelndes Segelboot - ein Feuerwerk über dunklen Seen - einen lauernden Tiger - fremdartige Blumen - hohe Wellen - weiße Wolken

Ich sehe

und _____
von meinem Zeltplatz in den
Dünen.

Kommentar

Um neue sprachliche Information aufzunehmen und im Arbeitsgedächtnis bedeutungsvolle subjektive Assoziationen zu bilden, die helfen, lexikalische Einheiten nachhaltig im Langzeitgedächtnis zu speichern, brauchen die Lernenden vor allem Zeit. Textpräsentationsformen, bei denen Texte wiederholt präsentiert und rekonstruiert werden, ermöglichen diese inten-

sive Auseinandersetzung der Lernenden mit der Sprache. Neben eher traditionellen Präsentationsformen wie dem Lückentext (s. dieses Beispiel) stehen den Lehrpersonen eine Reihe von Techniken zur Verfügung, die es ermöglichen, die Textrezeption zu verlangsamen und die Verarbeitungstiefe bei der Aufnahme des sprachlichen Materials bei den Lernenden zu erhöhen. (Krenn 2000)

Schritt 3: Kreatives Schreiben

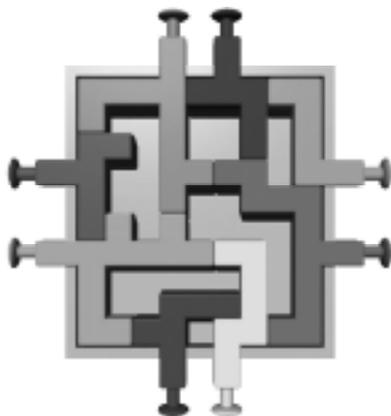
1. Die TN schreiben ihre eigenen Texte, wobei die Lückentexte auf dem Arbeitsblatt als Modell dienen. Sie können auch ein Textskelett ohne die letzten beiden Zeilen der Modelltexte und verschiedene Möglichkeiten für den Textschluss vorgeben, z.B.:

- ... wenn ich während des Unterrichts träume.
- ... wenn ich mich an ... erinnere.
- ... wenn ich an ... denke.
- ... wenn ich mit meinem Paragleiter ins Tal schwebe.
- ... in dem Klassenzimmer, das mir gefällt.
- ... in dem Bild, das ich malen möchte.
- ... dort, wo ich Urlaub machen möchte.

Danach werden die Texte vorgelesen oder an den Wänden des Klassenzimmers aufgehängt, so dass die TN alle Texte lesen können.

Kommentar

Auch bei diesem Schritt werden alle oben angeführten Kriterien für potentiell lernwirksame Aufgabenstellungen berücksichtigt. Die Lernenden können auf den in Schritt eins gesammelten Wortschatz zurückgreifen und die Lehrperson kann in Form sanfter Korrektur sinnvolle Rückmeldung auf den Lernprozess geben. Dabei kann es nach meiner eigenen Erfahrung zu einer motivierenden Arbeitsatmosphäre beitragen, wenn während des Schreibens im Hintergrund Meditationsmusik gespielt wird.



Schlussbemerkung

Der Lexical Approach hat durchaus das Potential, ein „Weg nach vorne“, A Way forward zu sein, allerdings nur dann, wenn es gelingt, die Frage nach dem Warum eines „lexik-orientierten Ansatzes“ auf der Basis lern- und spracherwerbstheoretischer Konzepte zu beantworten. Das primäre Ziel eines Fremdsprachenunterrichts, der „lexik-orientiert“ ausgerichtet ist, müsste es sein, sprachliche Informati-

on möglichst nachhaltig im Gedächtnis zu speichern. Wenn die Entwicklung von „Ausdrucks- und Strukturkompetenz“ als primäres Lernziel festgeschrieben wird, dann sollte es auch möglich sein, in der Unterrichtspraxis Verfahren zu modellieren, die die Bedürfnisse der Lernenden direkter ansprechen und effizientere Wege zum Ziel aufzeigen, als dies bisher möglich war.

Schritt 4: Sammeln und Arbeiten mit Wortgruppen

Lexikalische Einheiten, die im Rahmen von Aufgabenstellungen präsentiert werden, bei denen authentische Kommunikationssituationen im Unterricht entstehen, haben den Vorteil, dass die Lerner sie in Zusammenhang mit einer für sie interessanten, bedeutsamen Situation im Gedächtnis speichern können. Das so genannte episodische Gedächtnis, das situationsbezogene Informationen speichert, kann zu einem späteren Zeitpunkt das Abrufen der sprachlichen Information unterstützen. Um das zu ermöglichen, ist es allerdings notwendig, die lexikalischen Einheiten, die von den Lernenden im Rahmen dieser Aktivitäten kennen gelernt werden, in geeigneter Form (z.B. auf einer Folie für den Tageslichtprojektor) zu sammeln. In einer späteren Unterrichtseinheit kann mit den gesammelten Wörtern weiter gearbeitet werden. Im Sinne eines Lexical Approach bieten sich folgende Aktivitäten an:

- 1) Erweiterung des Wortfeldes gemeinsam mit den Lernenden
- 2) Präsentation zusätzlicher grammatikalischer Informationen, die das Wort betreffen
- 3) Sammeln von Kollokationen
- 4) Memorierungsübungen, bei denen rezeptive und produktive Teilfertigkeiten geübt werden.
So können z.B. Wörter mit oder ohne Stimme diktiert werden, und die Lernenden müssen diese Wörter aufschreiben, bzw. können die Wörter abgedeckt werden, und müssen danach von den Lernenden rekonstruiert werden.
- 5) Kommunikative Übungen, bei denen die Lernenden neue subjektive Assoziationen zu den Wörtern bilden.

Die TN wählen dabei Wörter aus, die sie üben möchten und verknüpfen sie assoziativ mit unterschiedlichen Konzepten. Folgende Vorgaben eignen sich besonders gut für assoziative Zuordnungen:

- Welche Wörter auf der Folie sind für euch „laute“ Wörter, welche sind „leise“ Wörter
- Gegenwartswörter – Vergangenheitswörter
- „Ich bezogene Wörter“ - „Ihr bezogene“ Wörter
- Schöne Wörter - hässliche Wörter
- Frauen Wörter – Männer Wörter

Es können aber auch Ortsbezeichnungen (Straße, Platz, Berg usw.), Bilder oder geometrische Figuren als „Assoziationsauslöser“ genutzt werden (s. dazu Morgan/Rinvoluceri 2001, Krenn 2004)

Alle diese Aktivitäten helfen den Lernenden, signifikante, mnemonisch wertvolle Assoziationen zu den präsentierten lexikalischen Einheiten aufzubauen. Um die notwendige Zahl an Wiederholungssequenzen zu erreichen, reicht die Kapazität der zur Verfügung stehenden Unterrichtseinheiten allerdings meist nicht aus. Angesichts der Quantität der zu erlernenden lexikalischen Einheiten ist eine nachhaltige Speicherung im Langzeitgedächtnis allein durch Aktivitäten im Unterricht kaum sicher zu stellen. Angesichts fehlender Alternativen können weitere Wiederholungssequenzen auch z.B. durch das Memorieren der Wörter mit Hilfe von Wortlisten, computerunterstützten Vokabeltrainern oder einer Vokabelkartei erreicht werden.

Literatur

BOHN, R. (2000): *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin und München, Langenscheidt.
BUTZKAMM, W. (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. 2. Auflage. Tübingen, Francke.
CARTER, R. / MCCARTHY, M. (1988): *Vocabulary and Language Teaching*. London und New York, Longman.
COADY, J. / HUCKIN, T. (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge, CUP.
FINOCCHIARO, M. / BRUMFIT, Ch. (1983): *The functional-notional approach*. Oxford, Oxford University Press
GERNGROB, G. / KRENN, W. / PUCHTA, H. (1999): *Grammatik kreativ*. Berlin und München, Langenscheidt.
KRENN, W. (2000): *Textpräsentationsformen im Fremdsprachenunterricht*. Dissertation an der Karl-Franzens-Universität Graz.
KRENN, W. (2001): „Alles ist Grammatik“, in: PORTMANN-TSELIKAS / SCHMÖLZER-EIBINGER (Hrsg.): „Grammatik und Sprachaufmerksamkeit“. Innsbruck, Studienverlag.
KRENN, W. (2004): *Wortschatzarbeit 2*. Recanati, Eli.

LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove, LTP.
LEWIS, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Hove, LTP.
LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge, CUP.
MORGAN, J. / RINVOLUCRI, M. (2001): *Vocabulary*. (2nd edition). Oxford, OUP.
NATION, I.S.P. (2001): *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge, CUP
NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge, CUP.
OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. New York, Newbury House.
PORTMANN-TSELIKAS, P. (1997): *Deutsch als Fremdsprache - Was tun wir, wenn wir Didaktik machen?* in: Germanistische Linguistik 137-138. Hrg v. Gerhard Helbig. S. 211-228.
RINVOLUCRI, M. (1999): *The humanistic exercise*, in: ARNOLD, J. (Hrsg.): *Affect in Language Learning*. Cambridge, CUP.
STEVICK, E. W. (1996): *Memory, Meaning & Method. A View of Language Teaching*. (2nd edition) New York u.a., Heinle & Heinle Publishers.

WILLIAMS, M. / BURDEN, R. L. (1997): *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge, CUP.
WILLIS, J. (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, Longman.

Wilfried Krenn

ist ist Lehrer für Deutsch als Fremdsprache am Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten und Lehrbeauftragter für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien und am Hochschullehrgang DaF/DaZ der Universität Graz. Er ist in der LehrerInnenfortbildung im In- und Ausland tätig und Autor von Unterrichtsmaterialien für den DaF-Unterricht. Themenschwerpunkte: DaF-Unterricht mit Kindern und Jugendlichen, Grammatik- und Wortschatzvermittlung, Textarbeit im Fremdsprachenunterricht.

Mario Cardona
Bari

Applicazioni dell'approccio lessicale nell'insegnamento dell'italiano L2

Le grammatiche su cui si studiano le lingue saranno utilissime per impararle, ma non altrettanto per la logica e il buon senso. [...]

Dalla grammatica inglese:

“Portaste il binocolo?”

“No, ma portai il vostro ventaglio.”

Col che si imparano parecchi vocaboli, non c'è dubbio. Ma non è chi non veda un ventaglio essere tutt'altra cosa che un binocolo. Non c'è niente in comune tra i due oggetti. Come è possibile parlare di ventaglio a chi vi chiede notizie del binocolo?

(A. Campanile, Manuale di conversazione)

Der Wortschatz wurde in der Fremdsprachendidaktik in Italien lange Zeit vernachlässigt. Der Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts war die Grammatik. Trotz den Entwicklungen zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht kam es erst in den neunziger Jahren zu einem Ansatz, der den Wortschatz in den Mittelpunkt rückte (der lexical approach). Der Unterschied Grammatik-Wortschatz wurde in Frage gestellt und die Wichtigkeit der komplexen lexikalischen Einheiten (prefabricated multiword chunks) wurde anerkannt. Der Autor stellt eine Reihe von Aktivitäten für den Unterricht des Italienischen als Fremdsprache vor. Der lexical approach macht es möglich, die Lernenden und ihre kommunikativen Bedürfnisse zum Mittelpunkt des Unterrichts zu machen und damit dazu beizutragen, dass die Lernenden sich zu mehrsprachigen Bürgerinnen und Bürgern entwickeln. (Red.)

Premessa

Correvano gli anni settanta quando Campanile descriveva con il suo umorismo un quadro alquanto tipico della didattica delle lingue moderne di allora. Apprendere una lingua significava conoscerne la grammatica, mentre ben poco interesse veniva rivolto al lessico ed agli usi sociopragmatici implicati nell'evento comunicativo. La conoscenza del sistema linguistico era limitata ad un insieme di regole morfosintattiche che determinavano i paradigmi logico-sequenziali in base ai quali le parole venivano giustapposte sul piano sintagmatico per formare delle frasi grammaticalmente corrette. Inoltre, gli approcci di matrice neocomportamentista, ancora molto diffusi in quegli anni, teorizzavano una didattica fondata sul percorso *Presentazione/Esercitazione/Produzione*. Una regola veniva presentata dall'insegnante agli allievi, i quali erano tenuti ad apprendere attraverso la pratica, spesso limitata ad esercizi ripetitivi (*pattern drills*), fino ad essere memorizzata, quindi si procedeva a momenti di produzione linguistica nei quali ciò che contava era comprovare la capacità di applicare la regola appresa, mentre il contenuto ed il contesto all'interno del quale essa veniva prodotta era di secondaria importanza. Il lessico dunque è stato un aspetto della lingua a lungo ignorato dalla glottodidattica. Per molti anni è pre-

valsa una visione dicotomica della lingua: da una parte la grammatica (*le regole*), dall'altra le parole (*l'uso*), dove la prima godeva della quasi totale attenzione nel percorso didattico. Tuttavia, proprio nel corso degli anni settanta avviene un profondo cambiamento sia a livello glottodidattico che psico-pedagogico. Hymes (1972) introduce il concetto di competenza comunicativa (di cui la competenza linguistica diviene una delle componenti fondamentali, ma non l'unica), portando al centro dell'attenzione gli aspetti sociolinguistici e pragmaticolinguistici legati alla dimensione funzionale della lingua nei vari contesti comunicativi. Il cognitivismo confuta profondamente le teorie neobehavioriste. La mente non è più una scatola nera di cui è impossibile conoscerne i processi, ma proprio questi ultimi (la memoria, la percezione, l'attenzione ecc.) divengono gli aspetti privilegiati della ricerca in ambito psicologico. La mente è attiva e le strategie attraverso cui essa apprende sono il fondamento di una nuova visione glottodidattica. L'allievo è al centro del processo di apprendimento ed al paradigma *Presentazione/Esercitazione/Produzione* si sostituisce il percorso *Osserva/Ipotizza/Sperimenta*, che diverrà una delle basi epistemologiche del *lexical approach* (Lewis, 1993, p. vii). A partire da un input linguistico sarà l'allievo, attraverso strategie di

osservazione e di verifica a creare ipotesi sul funzionamento del sistema lingua, sperimentando le nuove conoscenze all'interno di atti linguistici il cui scopo è raggiungere un obiettivo comunicativo.

Eppure, malgrado tali profonde innovazioni la ricerca sul lessico, sulla sua natura ed il suo apprendimento è rimasta latitante fino agli anni ottanta del secolo scorso.¹ È solo dunque in questi ultimi anni che si assiste ad un fiorire di pubblicazioni e convegni sul lessico, ed è solo a partire dagli anni novanta che in ambito anglosassone si propone un approccio dichiaratamente incentrato sul lessico e non più sulla grammatica: il *lexical approach* (Lewis, 1993; 1997).

Principi fondanti del *lexical approach*

Il *lexical approach* proposto da Lewis si colloca all'interno degli approcci comunicativi con una forte valenza umanistico-affettiva, in quanto la competenza socio-pragmatica e la competenza comunicativa sono assunte come base e non come prodotto della competenza grammaticale; la lingua rappresenta dunque una risorsa personale e non una rappresentazione astratta. Inoltre, tra i principi metodologici fondamentali del *lexical approach* emerge con evidenza il superamento della tradizionale dicotomia tra lessico e grammatica. La lingua non è infatti costituita da una grammatica con un lessico, bensì da un lessico grammaticalizzato. A partire da questo postulato fondamentale il lessico non può essere considerato come un insieme di parole a se stanti da imparare in modo atomistico attraverso liste di vocaboli monoreferenziali. La natura del lessico è molto più articolata e si organizza in unità lessicali complesse (*prefabricated multiword chunks*). I principi psicopedagogici che stanno alla base del *lexical approach* sono senza dubbio coerenti ai fondamenti della glottodidattica contemporanea

e quindi esportabili ed applicabili ad ogni contesto educativo. Tuttavia, la ricerca glottodidattica, soprattutto nel campo della *lessicogrammatica*, dovrà comprovare la possibilità di estendere i principi linguistici del *lexical approach* non solo all'inglese ed alle sue specificità (il *lexical approach* nasce in contesto anglosassone e dunque le sue applicazioni sono proposte per l'insegnamento dell'inglese come lingua straniera), ma anche ad altre lingue. Nella prossima sezione presenteremo una serie di attività e tecniche didattiche ispirate al *lexical approach* nella convinzione che tale metodo possa essere utilissimo nella didattica dell'italiano come lingua straniera.

Le tecniche didattiche del *lexical approach*

Lewis propone una struttura del lessico articolata in quattro categorie di items lessicali:

- *word/polyword*
- *collocations*
- *institutionalised utterances*
- *Sentence frames or heads*

Le prime due categorie riguardano il significato referenziale, mentre le altre due il significato pragmatico.

Vediamo ora le possibili applicazioni di tale suddivisione nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera o lingua 2.

• *Unità composte da più parole o polywords*

Il lessico è formato da molte parole singole come *libro, gatto, ecc.* oppure da espressioni come *basta, grazie, certo, volentieri ecc.* Tuttavia, il lessico italiano prevede moltissimi chunks lessicali formati da due o più lemmi che rimandano ad una unità di significato. La composizione delle parole prevede infatti, oltre alle parole composte in senso proprio come *agriturismo, asciugamano cassaforte, arcobaleno ecc.*, moltissime locuzioni con unità di significato, come le cosiddette parole frasi (*buono sconto; busta paga; biglietto omaggio*), oppure unità lessicali che identificano un unico oggetto ma sono formate da più parole (*ferro da stiro; mano d'opera; sala*

da pranzo). La competenza lessicale nasce proprio dalla consapevolezza di tali chunks che vanno appresi in quanto tali e memorizzati come unità lessicali. Vediamo alcune possibili applicazioni in classe:

• *Le parole frasi*

- *Leggi le seguenti parole e completa il cruciverba per ottenere delle parole frasi. Osserva l'esempio*

- | | | | |
|---|------------|----|-------------|
| 1 | cerniera | 8 | temperatura |
| 2 | divano | 9 | guerra |
| 3 | conferenza | 10 | carro |
| 4 | pacco | 11 | busta |
| 5 | treno | 12 | offerta |
| 6 | biglietto | 13 | personaggio |
| 7 | nastro | | |

				IL					
			2	E					
3				P					
	4			A					
		5M	E	R	C	I			
				6O					
	7			L					
8				E					
				9F					
	10			R					
			11	A					
		12		S					
		13		I					

- Associa le parole come nell'esempio e troverai altre parole frasi.

Banca	Studio
Buono	Ristorante
Cane	Lancio
Carozza	Poliziotto
Effetti	<i>Dati</i>
Gonna	Sconto
Offerta	Fiume
Punto	Speciali
Romanzo	Pantalone
Viaggio	Vendita

- Trova nel crucipuzzle le parole che ti servono per completare le seguenti parole frasi

O	P	L	U	N	I	O	V	_____	spinato
P	O	N	B	F	F	E	I	_____	calda
A	R	N	S	U	I	P	E	_____	franco
S	T	A	V	O	L	A	V	_____	premio
A	O	G	A	U	O	C	B	_____	bomba
T	R	G	C	O	I	C	I		eventi
U	S	P	A	Z	I	O	O		
A	F	B	N	O	I	N	E		
E	N	I	Z	B	O	A	R		
A	V	I	A	H	I	U	L		

• **Le unità lessicali**

- Osserva le parole contenute nei due elenchi e crea delle unità lessicali come nell'esempio.

Calcio	<i>Stiro</i>		
Carta	Identità	1 <i>ferro da stiro</i>	6 _____
Costume	Opera	2 _____	7 _____
<i>Ferro</i>	Pranzo	3 _____	8 _____
Mano	Angolo	4 _____	9 _____
Occhiali	Bagno	5 _____	10 _____
Pentola	Sole		
Sacco	Tennis		
Sala	Pelo		
Scarpe	Pressione		

• **Espressioni fisse e semi-fisse**

Molti items lessicali sono costituiti da espressioni fisse o semi-fisse che prevedono un ordine preciso: si dice, per esempio, *avanti e indietro* e non il contrario:

a) Associa le espressioni seguenti formando dei chunks. Osserva l'esempio:

all'altro	<i>né più</i>	<i>né meno</i>
avanti	_____	_____
da un momento	_____	_____
<i>né più</i>	_____	_____
in largo	_____	_____
indietro		
spesso		
volentieri		
in lungo		
<i>né meno</i>		

b) Con le espressioni ottenute completa i mini dialoghi seguenti:

Es.: Laura mi ha ripetuto *né più né meno* quello che mi avevi detto tu ieri al telefono.

- Giorgio ti ha detto che veniva subito?
Sì, ormai dovrebbe essere qui _____
- Maria, ti vedi ancora tutti i giorni con Claudio?
Tutti i giorni no, però ci vediamo _____
- Allora, avete trovato il negozio che cercavate?
No, abbiamo girato il centro _____
senza riuscire a ricordarci dov'era.
- Francesca, è tutto il giorno che cammini _____
senza concludere nulla.
Lo so, ma oggi non riesco a concentrarmi per studiare.

• **Collocazioni**

Le collocazioni rappresentano un aspetto peculiare e molto importante nel lessico di ogni lingua. Esse rappresentano co-occorrenze di alta frequenza che si dispongono sul piano sintagmatico senza specifiche relazioni sintattiche, bensì paradigmatiche o d'uso. La parola castani rimanda immediatamente nella nostra mente a capelli perché queste due parole formano una collocazione molto forte.

È utile predisporre tecniche che aiutino gli allievi a riflettere sulle relazioni di alta frequenza tra le parole. Si possono utilizzare schede come quelle riportate negli esempi seguenti, che possono essere completate singolarmente o a coppie e poi discusse con tutta la classe:

- Trova cinque verbi che secondo te stabiliscono relazioni privilegiate con la parola indicata.

verbi	nome (parola chiave)

_____	<i>tempo</i>

- oppure:

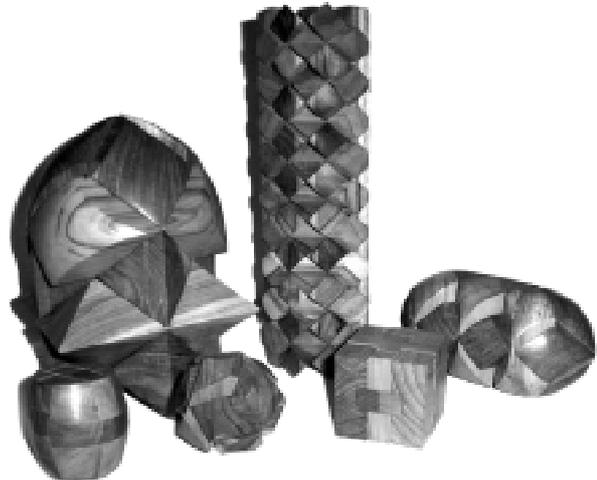
verbo	avverbi

<i>parlare</i>	_____

Un altro tipo di attività può riguardare il *riconoscimento* di collocazioni formate, ad esempio, da verbi e sostantivi presentati in una lista:

- Associa ai verbi le parole della lista che secondo te si attraggono maggiormente (un nome può legarsi anche a due verbi). Osserva l'esempio.

	Fare	<i>una promessa</i>	_____
Aiuto			_____
atto			_____
fastidio			_____
freddo			_____
parte	Dare		_____
promessa			_____
ragione			_____
retta			_____
silenzio			_____
sonno	Prendere		_____
tempo			_____



Molti chunks lessicali ricorrono come forme cristallizzate o routines linguistiche in determinati contesti comunicativi. È importante conoscere tali unità lessicali in quanto sono fondamentali per lo sviluppo della competenza sociopragmatica nell'interazione linguistica.

A tale scopo si possono predisporre ad esempio dei dialoghi su traccia.

- Gli allievi lavorano in coppia e devono completare il dialogo sulla base della traccia fornita dall'insegnante. In una seconda fase i dialoghi vengono presentati a tutta la classe e si riflette assieme sulle espressioni che possono costituire dei chunks lessicali.

Es.: Completa il dialogo telefonico sulla base della traccia. Puoi scegliere la telefonata di tipo formale o quella informale.

- a) Buongiorno, parla Rossi,
c'è il dottore?
- b) Ciao Laura, sono Marta
- a) ...
b) ...
- a) Sa dirmi quando torna?
- b) Non c'è male, ti va di venire a una festa stasera?
- a) ...
b) ...
- a) Posso lasciare un messaggio?
- b) Allora passo a prenderti alle sette
- a) ...
b) ...

Conclusioni

Il *lexical approach* appare uno dei frutti di maggior interesse della riflessione glottodidattica di questi ultimi anni. Esso rappresenta nei suoi paradigmi metodologici l'evoluzione (e non la rivoluzione!) della corrente di pensiero che pone al centro del percorso didattico il discente ed i suoi bisogni comunicativi. Lo spostamento dell'attenzione dalla grammatica al lessico, in una visione che non demonizza o esclude la prima, ma la recupera nell'ottica della lessicogrammatica, pone le basi per una revisione dei sillabi e dei curricoli utile per qualsiasi lingua, nella prospettiva di un'educazione linguistica che si pone come obiettivo la crescita di un cittadino plurilingue in grado di comunicare il proprio pensiero ed il proprio Io nell'interazione con un mondo globalizzato e complesso come quello attuale.

Nota

¹ Nel 1980 Meara pubblicava il saggio *Vocabulary Acquisition: a Neglected Aspect of Language Learning*, in cui sosteneva: *Vocabulary acquisition is part of the psychology of second language learning that has received short shrift from applied linguistics, and has been very largely neglected by recent developments in research.* (1980: p. 121).

Allo stesso modo Morgan e Rinvoluceri osservano che: *It is curious to reflect that so little importance has been given to vocabulary in modern language teaching. Both the behaviourist/structural model and the functional/communicative model have, in their different ways, consistently underplayed it.* (1986: p. 3) Nella glottodidattica italiana la situazione non

è diversa; Balboni osserva che: *Il problema glottodidattico relativo al lessico [...] rappresenta uno dei maggiori casi di rimozione da parte di studiosi, di autori di libri di testo e di multimediali, di insegnanti.* (1998: p. 112).

Bibliografia

- AA. VV. (2003): *Il lexical approach: una prospettiva utile?*, numero monografico di RILA, a. XXXV n. 1-2.
- BALBONI, P. E. (1998): *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino UTET Libreria.
- CAMBIAGHI, B. (2003): *Il lexical approach come proposta per tutte le lingue*, in: RILA, a. XXXV, p. 1-2.
- CAMPANILE, A. (1973): *Manuale di conversazione*, Milano, Rizzoli.
- CARDONA, M. (2000): *Memoria e lessico*, in: DOLCI, R. / CELENTIN, P. (a cura di): *La formazione del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- CARDONA, M. (2001): *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino, UTET Libreria.
- CARDONA, M. (2003): *Il lexical approach e i processi della memoria: alcune convergenze*, in: DOLCI, R. / CELENTIN, P. (a cura di): *La formazione del docente di italiano per stranieri*, vol. II, Roma, Bonacci.
- CARDONA, M. (2004): *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Bari, Adriatica Editrice.
- CARDONA, M. (2004): *Il lexical approach nell'insegnamento dell'italiano*, in: In. It.14.
- CARDONA, M. (2004): *Il lexical approach: riconsiderare il lessico e la grammatica*, in: MAZZOTTA, P. (a cura di): *Modelli grammaticali e teorie linguistiche*, SeLM (Scuole e lingue moderne), 4-6, XLII.
- CARTER, R. (1998): *Vocabulary*, New York, Routledge.
- COADY, J. / HUCKIN, T. (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, CUP.
- ELLIS, N. C. (1997): *Vocabulary Acquisition*,

Word Structure, Collocation, Word Class, and Meaning, in: SCHMITT, N. / McCARTHY, M. (a cura di): *Vocabulary. Description, Acquisition, Pedagogy*, Cambridge, CUP.

HYMES, D. (1972): *On Communicative Competence*, in: PRIDE, J. / HOLMES, J. (a cura di): *Sociolinguistics*, New York, Penguin.

LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*, Hove, LTP.

LEWIS, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach*, Hove, LTP.

LEWIS, M. (1997): *Pedagogical Implications of the Lexical Approach*, in COADY, J. / HUCKIN, T. (a cura di): *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, CUP.

LEWIS, M. (2000) (a cura di): *Teaching Collocation*, Hove, LTP.

MARELLO, C. / CORDA, A. (1999): *Insegnare e imparare il lessico*, Torino, Paravia.

McCARTHY, M. (1990): *Vocabulary*, Oxford, OUP.

MEARA, P. (1980): *Vocabulary Acquisition: a Neglected Aspect of Language Learning*, in: *Language Teaching & Linguistics Abstracts*, 13, 4, pp. 221-246.

MORGAN, J. / RINVOLUCRI, M. (1986): *Vocabulary*, Oxford, OUP.

NATION, I. S. P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*, Boston, MA, Heinle & Heinle.

NATION, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, CUP.

NATTINGER, J. / DE CARRICO, J. (1992): *Lexical Phrases in Language Teaching*, Oxford, OUP.

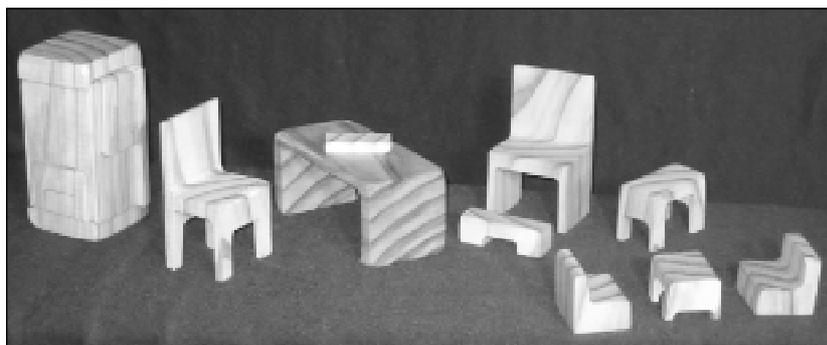
PORCELLI, G. (2003): *Can the Lexical Approach Help in Teaching English for Specific Purposes (ESP)?*, in: DI SABATO, B. (a cura di): *Teaching English Today*, Napoli, ESI.

PORCELLI, G.: *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*, Torino, UTET Libreria.

SCHMITT, N. / McCARTHY, M. (1997) (a cura di): *Vocabulary. Description, Acquisition, Pedagogy*, Cambridge, CUP.

SERRA BORNETO, C. (1998) (a cura di): *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci.

TREVILLE, M.C. / DUQUETTE, L. (1996): *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette.



Mario Cardona

è professore associato di glottodidattica presso il Dipartimento di Pratiche linguistiche e analisi di testi della Facoltà di Lingue e letterature straniere dell'Università degli studi di Bari. Si occupa prevalentemente degli aspetti cognitivi relativi all'acquisizione delle lingue straniere e svolge ricerche sulla natura del lessico e sul suo insegnamento. Tra le sue numerose pubblicazioni si ricordano *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria, 2001; *Apprendere il lessico di una lingua straniera*, Bari, Adriatica, 2004.

Susanne Wokusch
Lausanne

Langage préfabriqué et apprentissage d'une L2

Sprachliche "Fertigbauteile" werden heute zunehmend als ein zentrales Phänomen der Lexik betrachtet. Derartige Elemente helfen den SprachbenutzerInnen, ihre Ziele in der Interaktion zu erreichen: sich verständlich machen, ihre GesprächspartnerInnen zu beeinflussen usw. Je nachdem, ob vorfabrizierte oder kreative Sprache verwendet wird, kommt eine entsprechende Modalität der Sprachverarbeitung zum Tragen: Fertigbauteile werden holistisch, kreative Sprachanteile analytisch-sequentiell verarbeitet. Zu Beginn des Spracherwerbs dominiert die holistische Verarbeitung; dann folgt eine analytisch-sequentielle Phase, in der vor allem das Lesen- und Schreibenlernen stattfindet. Kinder und Jugendliche entwickeln dabei eine Präferenz für das Wort als lexikalische Einheit, was das Fremdsprachenlernen nachhaltig beeinflusst; Fertigbauteile werden deshalb zur Fehlerquelle, weil sie in bezug auf ihren lexikalischen und nicht den morphosyntaktischen Inhalt analysiert werden und wichtige Information verloren geht. Dies wird durch den Unterrichtskontext noch verstärkt. Im Rahmen eines integrativen Ansatzes der (Fremd-)Sprachdidaktik wird vorgeschlagen, die Lernenden für die Existenz und die verschiedene Ausprägung sprachlicher Fertigbauteile zu sensibilisieren, um so der analytisch-sequentiellen Verarbeitungstendenz beim schulischen Fremdsprachenlernen entgegenzuwirken.

Pour approcher le sujet, imaginons quelques difficultés d'une apprenante¹ du français langue étrangère. Ainsi, dans la langue de tous les jours, combien de fois, les non-francophones peuvent s'entendre dire "ça, c'est pas du français!" ou "ça ne se dit pas" ... On dit "se sentir bien dans sa peau", mais non "*se sentir agréable dans sa peau"; on dit "je l'ai à l'œil" mais non "*je l'ai dans l'œil"; "il en a ras le bol" mais non "*il en a ras la tasse", on peut "lancer un coup de fil" mais non "*jeter un coup de fil"; par contre, on peut "lancer une pierre" ou "jeter une pierre" ...

Rien que ces quelques exemples montrent qu'une apprenante (et l'enseignante peut-être pas non plus!) ne peut pas s'en sortir sur la seule base de ses règles de grammaire et du vocabulaire appris pour s'exprimer de manière correcte et surtout idiomatique dans la langue cible; il faut également connaître les possibilités de combinaison des mots entre eux - quel verbe va avec quel nom, quel nom avec quel adjectif, etc. Le phénomène a de nombreuses facettes, par exemple les guides de rédaction pour lettres de toutes sortes montrent bien le caractère préfabriqué ou figé des formules de salutations; les guides linguistiques pour touristes consistent habituellement en une collection de structures très stables, sélectionnées en fonction de leur utilité dans des situations courantes de la vie quotidienne – ou encore, dans le domaine des échanges oraux, on trouve beaucoup de *routines* de conversation, comme les formules de politesse, le *small talk*, etc.

Dans les représentations de bien des apprenantes et enseignantes, la perception du phénomène semble varier en fonction de la langue: ainsi, l'an-

glais est considéré comme une langue avec de nombreuses expressions idiomatiques, tandis que le français ou l'allemand passent pour des langues clairement déterminées par la grammaire. Aujourd'hui, les lexicologues sont de plus en plus convaincus que le figement lexical dans toutes nos langues est beaucoup plus qu'un phénomène marginal. Il est donc non seulement pertinent mais aussi nécessaire de l'étudier sous différents angles et de nous poser la question des conséquences qu'on peut en tirer pour l'enseignement, dans l'espoir de créer un climat favorable à l'acquisition / apprentissage de séquences préfabriquées et de la langue en général, sans pour autant proposer de révolution didactique.

Mais avant cela, nous nous intéresserons à des aspects cognitifs, psychologiques et sociaux du langage préfabriqué. Pour cela, nous nous basons principalement sur un ouvrage récent et très complet d'Alison Wray, *Formulaic Language and the Lexicon* (Wray 2002).

Types de séquences préfabriquées

Dans un premier temps, on peut distinguer des séquences préfabriquées partagées par une communauté linguistique donnée et des séquences individuelles, faisant partie d'un style d'expression personnel (Wray, op.cit). Notons toutefois que l'identification de séquences préfabriquées n'est pas facile et qu'elle se base souvent sur l'intuition. De manière générale, au niveau de la forme, Nattinger & De Carrico (1992) distinguent les types suivants:

- Unités lexicales invariables com-

posées de plusieurs mots (*invariant polywords*):

Par ailleurs, de toute manière, en aucun cas

- Expressions institutionnalisées (*institutionalized expressions*)
Comment ça va? Il était une fois..., Bonne journée!
- Cadres syntaxiques contraignants (*phrasal constraints*)
Si seulement..., en (verbe)-ant, ou..., ou, et... et, d'une part... d'autre part...
- Éléments constructeurs de phrases (*sentence builders*)
Cela me rappelle..., partons de l'idée que..., je commencerai par...
- Collocations
Pousser un soupir, émettre une idée, plancher sur un problème...

On peut ajouter des expressions idiomatiques et métaphoriques comme *le printemps de sa vie, connu comme un loup blanc*, expressions incontestablement préfabriquées. Le degré de figement peut varier: il y a des séquences complètement figées (*il prit congé de ...*) et des séquences qui ne le sont que partiellement (*il s'en alla d'un pas lesté / d'un pas allègre*).

Dans l'acquisition naturelle d'une langue étrangère, les séquences préfabriquées (appelées "préfabriqués" par la suite, pour plus de commodité) jouent un rôle évident: on trouvera un certain nombre de préfabriqués individuels, contenant souvent des erreurs, dues éventuellement à des difficultés de segmentation de la chaîne parlée. Wray cite l'exemple d'un garçon acquérant l'anglais comme langue seconde et qui, au début, utilisait quasi exclusivement des formules; il employait par exemple la formule *shut the door* ("ferme la porte") pour dire à ses camarades d'arrêter ce qu'elles étaient en train de faire. Le recours à des formules de la langue cible est fréquemment observé dans l'acquisition, en particulier au début de l'apprentissage (Ellis 1994), indépendamment de l'âge des apprenantes. Elles

[...] on peut arriver à l'hypothèse que la fonction première du langage préfabriqué est celle de diminuer la charge cognitive pendant l'utilisation du langage afin de nous permettre de nous concentrer sur le contenu de nos messages.

sont faciles à identifier car elles apparaissent souvent comme des îlots de correction dans un océan d'erreurs (*islands of reliability*). Ellis relève que les formules remplissent des fonctions particulièrement importantes pour les apprenantes: marquer des questions, exprimer une négation, s'excuser, entrer en communication, etc.

Si dans un premier temps, les formules se distinguent par leur correction de l'utilisation créative de la langue par les apprenantes, leur "sort" ultérieur est propice à arracher des soupirs de désespoir ou d'agacement aux enseignantes de langues: tout à coup, les élèves (germanophones) ne disent par exemple plus "J'ai douze ans", mais "*je suis douze ans", plus "j'ai besoin d'un stylo" mais "*j'ai besoin un stylo", structures qui étaient pourtant parfaitement correctes auparavant.

Mais l'explication avancée par la linguistique acquisitionnelle devrait nous rassurer; en effet, les erreurs qui apparaissent sont considérées comme des traces de processus d'analyse en cours: les apprenantes décomposent les formules pour les reconstruire en fonction des règles (souvent implicites) de leur interlangue. Une fois ces processus de décomposition et de restructuration accomplis, la structure est de nouveau correcte; mais cette fois, elle est intégrée dans la compétence linguistique de l'apprenante.

Nous avons mentionné ci-dessus que les formules remplissaient des fonctions essentielles pour les apprenantes

d'une langue étrangère. Si on accepte en plus l'idée de l'ampleur du phénomène, on devra accorder une place importante au langage préfabriqué dans l'enseignement des langues étrangères. Poursuivons donc notre tour d'horizon en regardant de plus près les fonctions de ces préfabriqués.

A quoi servent les séquences préfabriquées?

En lien avec des études sur le fonctionnement de la mémoire et le phénomène du *chunking* (création d'unités fonctionnelles plus grandes) ainsi que des observations concernant la fluidité du discours chez des locutrices natives, on peut arriver à l'hypothèse que la fonction première du langage préfabriqué est celle de diminuer la charge cognitive pendant l'utilisation du langage afin de nous permettre de nous concentrer sur le contenu de nos messages (par ex. Nattinger & De Carrico, op.cit.).

Pour Wray (op.cit.), notre préférence pour de grandes unités s'explique par l'effort de maintenir la fluidité du discours, la possibilité de gagner du temps pour la planification et la contribution à un rythme plus régulier du débit. La réduction de la charge cognitive ne consiste alors pas simplement en raccourcis. Cette explication paraît tout à fait pertinente quand on pense à des apprenantes débutantes en langue étrangère, souvent visiblement très occupées à "construire" leurs énoncés, à défaut de séquences préfabriquées disponibles.

Mais les préfabriqués remplissent d'autres fonctions importantes, au niveau socio-interactif. Concernant cette dimension sociale, il est important de se rappeler que les préfabriqués sont pour la plupart partagés par la communauté. Si l'on s'exprime de manière non idiomatique, il se produit toujours un effet, plus ou moins intentionné: poétique, original ou, dans le cas d'une langue étrangère, une diffi-

culté de compréhension. Il faut donc retenir avec A. Wray qu'une fonction importante du langage préfabriqué est d'assurer la compréhension entre membres d'une communauté linguistique et culturelle; à cela s'ajoute une fonction de manipulation: influencer l'autre pour mieux arriver à ses propres fins (Wray, op.cit.).

Sur cette base, Wray développe l'idée que les séquences préfabriquées constituent en réalité une solution linguistique à un problème non-linguistique. Selon elle, les préfabriqués ne servent qu'un seul but: servir les intérêts de la locutrice, à savoir se faire comprendre, gagner du temps pendant que l'on cherche une information dans sa mémoire, amener l'autre à un certain comportement, etc.

Prenons un exemple pour illustrer cela: si une locutrice aimerait obtenir quelque chose de son interlocutrice (un service par exemple), elle doit formuler cette requête en fonction de deux exigences: elle doit être comprise sans équivoque par son interlocutrice, et elle doit être recevable dans le cadre de la relation (politesse, etc.). Ceci est assuré par le recours à des préfabriqués, de par leur conventionnalité. Notre locutrice choisira donc, en fonction de sa relation avec l'autre personne, une séquence préfabriquée, par exemple "je peux te demander un service?" ou "auriez-vous l'amabilité de...?" et mettra ainsi toutes les chances de son côté d'obtenir ce qu'elle souhaite.

A propos de l'objectif "servir les intérêts de la locutrice", Wray attire de plus notre attention sur le fait que les intérêts d'une locutrice en L2 peuvent être bien différents qu'en L1: par exemple, il peut être parfaitement dans les intérêts d'une locutrice de signaler clairement sa non-appartenance à une communauté linguistique - en n'apprenant pas les formules préférées des locutrices natives.

Avant de nous tourner vers l'acquisition des séquences préfabriquées, nous nous intéresserons aux deux modali-

tés fondamentales du traitement cognitif du langage, à savoir le traitement holistique (pour le langage préfabriqué) et le traitement analytique (pour le langage créatif).

Modalités de traitement du langage et acquisition du langage préfabriqué

Quand on étudie nos processus cognitifs, on se rend compte qu'il existe des modes de fonctionnement de l'esprit typiques: les styles cognitifs, souvent mis lien avec la spécialisation hémisphérique (De Mendoza 1996; cf. aussi Wokusch 1997 et Riding & Rayner 1998). Deux modes de traitement sont particulièrement pertinents ici: le traitement holistique (global et simultané) et le traitement analytique (séquentiel) de l'information et, par conséquent, du langage (De Mendoza, op.cit.). Au delà de styles cognitifs individuels, on peut associer ces deux modes de traitement au langage préfabriqué (traitement holistique) et au langage créatif (traitement analytique; Wray, op.cit.).

En lien avec ces deux modes de traitement, il est intéressant de se demander s'il y a un lien entre des phases d'acquisition et un mode de traitement prédominant. C'est effectivement ce que postule Wray (op. cit.). En s'appuyant sur une revue de la littérature critique, elle a pu déterminer quatre grandes phases d'acquisition de la première (ou des premières) langues, chacune dominée par un des grands modes de traitement, holistique ou analytique:

- phase 1, jusqu'à 20 mois environ, à traitement quasi exclusivement holistique.
- phase 2, jusqu'à 8 ans environ, à traitement avant tout analytique.
- phase 3, jusqu'à 18 ans environ, durant laquelle la part du traitement holistique augmente fortement.
- Finalement, phase 4, à partir de 18 ans, caractérisée par une dominance

très nette du traitement holistique; cette dernière phase correspond au mode de fonctionnement adulte en langue 1.

Ces phases étant liées au développement, on peut partir de l'idée que suivant l'âge du début d'apprentissage d'une langue étrangère, les enfants ou adolescentes auront un mode préférentiel de traitement du langage. Il est également intéressant de constater que l'acquisition de la grammaire élémentaire de la langue 1, au début de la scolarité, s'inscrit dans une phase à dominante analytique; c'est aussi dans cette même période que les enfants apprennent à lire.

L'accès à l'écrit renforce la conscience de l'unité "mot" aux dépens d'unités plus grandes; les apprenantes lettrées auront donc tendance à privilégier le mot comme unité de base de leur lexique (Wray, op.cit.). Ceci conduit à des lexiques structurés différemment selon les langues; en langue 1, le lexique contient des unités de taille très diverse et, partiellement, des représentations multiples: intégré dans une séquence figée, un élément peut figurer tant dans le stock des préfabriqués que sous forme "analysée" dans le stock des morphèmes (lexicaux et grammaticaux). En langue étrangère, le lexique contiendra surtout des mots parce que la stratégie des apprenantes est celle d'une construction à partir de petits éléments et non le stockage de longues chaînes analysées de manière minimale uniquement en cas de nécessité (*needs-only analysis*), comme c'est le cas en L1.

A cette tendance de traitement analytique (renforcée par le contexte scolaire) s'ajoute le fait que l'*input* auquel sont exposées les apprenantes à l'école est en règle générale très différent d'un *input* naturel par rapport aux préfabriqués. A. Wray suppose que le discours adapté des locuteurs natifs (*foreigner talk*) ne contient déjà pas beaucoup de préfabriqués et cela pour-

rait être encore plus le cas pour l'*input* dans l'enseignement des langues étrangères. De plus, l'unidirectionnalité de beaucoup d'échanges dans la situation d'enseignement ainsi que des situations de communication non-authentiques pourraient entraver l'apprentissage de préfabriqués à caractère "manipulateur" (la fonction conative du langage). Une conception "analytique" de la langue de la part des enseignantes ainsi que leurs compétences linguistiques et communicatives peuvent jouer un rôle important dans la nature de l'*input* pour les apprenantes en l'appauvrissant ou en l'enrichissant de préfabriqués.

Pour le succès de l'apprentissage en langue étrangère, le recours à des séquences préfabriquées par les apprenantes semble pourtant être un indicateur fiable; Wray mentionne plusieurs fois l'observation que plus une apprenante utilise des séquences préfabriquées, plus sa compétence linguistique atteinte sera élevée (Wray, op.cit.). On peut donc formuler l'hypothèse que les apprenantes efficaces ont une sensibilité intuitive pour le rôle important des préfabriqués; il peut alors être intéressant de tenter de développer et d'augmenter cette sensibilité chez toutes les apprenantes.

Séquences préfabriquées et apprentissage d'une langue étrangère

Sur la base de ce qui précède, on peut se demander quel est précisément le rôle des préfabriqués dans l'acquisition / apprentissage d'une langue étrangère. On a notamment formulé l'hypothèse que les formules pourraient servir de base pour un traitement analytique ultérieur qui serait ensuite à la base du langage créatif. Toutefois, Ellis (1994) rend attentif au caractère controversée d'un éventuel lien direct, contrairement à Lewis (Lewis 1993) et Nattinger & DeCarri-co (op.cit.) qui suggèrent un tel lien.

Pour le succès de l'apprentissage en langue étrangère, le recours à des séquences préfabriquées par les apprenantes semble être un indicateur fiable.

Mais que faire du constat un peu paradoxal que des équivalents de séquences préfabriquées dans les productions d'apprenantes plus avancées sont en règle générale visiblement construites sur la base de l'interlangue et non reproduites sous forme préfabriquée, par exemple en allemand "*Ich gehe gut", au lieu de "Es geht mir gut."? Pour expliquer ce phénomène, il faut tenir compte de la situation de l'apprentissage scolaire d'une langue favorisant un traitement analytique et la conscience aiguisée du mot en tant qu'unité lexicale de base, instaurée par l'accès à l'écrit de l'enfant en âge scolaire. Wray propose qu'il y a effectivement un traitement analytique des séquences préfabriquées par les apprenantes; mais l'analyse est consacrée à l'extraction du contenu lexical de la séquence; les informations morpho-syntaxiques sont perdues. Dans notre exemple, les éléments lexicaux "gehen" et "gut" ont été retenus mais l'information sur la construction impersonnelle a été perdue.

Pour Wray (op.cit.), les apprenantes sont confrontées à un problème de choix trop grand: tandis que l'acquisition de la L1 commence par des chaînes longues et complexes qui ne sont jamais analysées plus que nécessaire, l'apprenante de langue étrangère commence par de petites unités et essaie de les développer en unités plus grandes. Selon cette idée, un préfabriqué comme "on y va" ne sera pas analysé par les enfants acquérant le français comme langue 1 tandis que les apprenantes du français langue 2 le feraient et devraient le reconstruire pour la prochaine utilisation, avec un risque élevé d'erreurs. De telles tentatives de

construction d'énoncés mettent l'apprenante devant un choix trop important d'éléments lexicaux. Selon Wray, il est tout à fait concevable qu'une locutrice non-native dispose d'un lexique de mots isolés plus grand qu'une native. Mais ce choix trop important est très coûteux: il donne lieu à une production peu fluide contenant de nombreuses erreurs... Il semble dès lors utile de travailler explicitement sur la conception de la langue tant auprès des enseignantes que des apprenantes afin de compenser la tendance analytique naturelle des apprenantes en situation scolaire.

Quelles conséquences pour l'enseignement?

Dans ce qui précède, nous nous sommes employée à montrer tant l'importance que la complexité du phénomène des préfabriqués dans nos langues. S'il nous paraît évident qu'il faut en tenir compte dans l'enseignement d'une langue étrangère, le "comment" l'est beaucoup moins...

Prenons un exemple pour illustrer cette difficulté: exercer le maniement d'unités de grande taille (*chunks*) comporte - à côté de l'utilité indéniable - un danger de répétition mécanique. Ainsi, pour l'enseignement de la conversation, Nattinger & DeCarri-co (op.cit.) proposent une démarche comprenant des exercices de drill tout en soulignant la nécessité de veiller à l'équilibre entre la sécurité que donne le recours à des structures mémorisées (*I'm sorry to hear that...*) d'une part et une répétition automatique, sans signification pour l'apprenante, d'autre part.

Comme nous l'avons dit dans l'introduction, nous essaierons de développer quelques réflexions plus globales, au niveau d'une attitude générale à l'égard de ce phénomène.

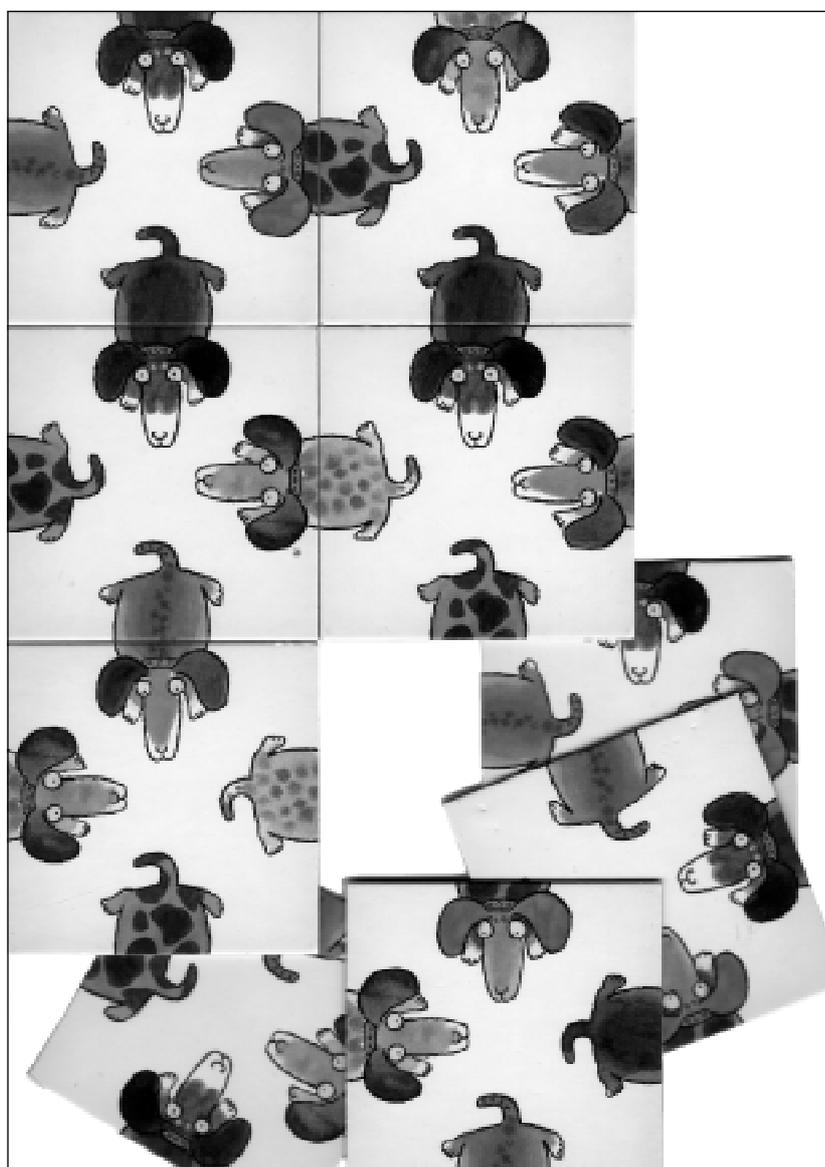
Un point aussi général que fondamental semble faire consensus parmi les différentes approches de l'enseigne-

ment: l'apprenante doit être amenée à devenir consciente d'un élément, le remarquer, avant de pouvoir l'apprendre. Ellis (1997) évoque la nécessité du *noticing*, le fait qu'un élément doit être saillant pour l'apprenante, comme une condition pour l'apprentissage implicite. Lewis (1997) et Nation (op.cit.) considèrent le fait de remarquer un élément également comme une condition pour l'apprentissage, mais proposent de guider les apprenantes dans une démarche bien plus

explicite. Il faut donc que l'enseignante soit à la fois consciente du rôle important des préfabriqués dans le langage et des besoins communicatifs et cognitifs spécifiques des apprenantes pour pouvoir leur baliser le chemin de l'apprentissage (cf. également Wokusch, op.cit.).

Nous sommes fondamentalement d'accord avec Lewis (1997) qui propose d'augmenter la sensibilité au langage (*language sensitivity*) des apprenantes. Mais selon nous, on peut aller

plus loin: il y a beaucoup à gagner si on considère le travail sur les préfabriqués également comme une opportunité pour avancer en direction d'une didactique intégrée des langues; en effet, nous sommes convaincue que la sensibilisation des apprenantes tant à l'existence qu'à l'importance des préfabriqués dans nos langues doit être abordée comme un phénomène langagier général, dans une perspective comparative et ainsi traverser l'enseignement des différentes langues.



Des démarches adaptées à l'âge des apprenantes

Tant au niveau de la stratégie préférée de traitement du langage qu'au niveau de la capacité de prendre conscience du phénomène, il conviendra de tenir compte de l'âge des apprenantes concernées. Ainsi, de très jeunes élèves ont encore la possibilité d'acquiescer les préfabriqués de manière holistique, pourvu que les situations de communication s'y prêtent (par ex. des jeux faisant appel à des échanges très formalisés). Mais avec des apprenantes plus âgées, il faut tenir compte de la focalisation sur les mots et la tendance à un traitement analytique du langage. Les exemples de pratiques d'enseignement de M. Powell et J. Marks cités chez Lewis (1997) privilégient ainsi le travail au niveau de la phonologie/ prosodie de préfabriqués, notamment autour d'aspects suprasegmentaux – où l'unité "mot" est souvent moins perceptible; en français, par exemple, le phénomène de liaison vocalique fait que "les oiseaux" est prononcé comme <le zwazo: > rendant ainsi l'identification du mot "oiseau" difficile et pouvant conduire à une erreur du type "un zoiseau".

Il faudra également réfléchir à une progression dans la prise de conscience des préfabriqués de différents types, de leur fonctions et de leur utilité - peut-être en commençant par des phénomènes assez évidents intuiti-

vement (formules de politesse, de salutations, locutions imagées) pour aller vers des phénomènes moins évidents, les collocations (par exemple ‘une grave blessure’, ‘un silence pesant’) et les colligations (contraintes de combinaisons grammaticales, par exemple ‘fier de’, ‘s’attendre à’) et en complétant par des tâches d’observation impliquant plusieurs langues.

Sur la base de ce qui précède, nous proposons d’aborder l’acquisition / apprentissage de séquences préfabriquées par deux entrées: l’une tenant compte des fonctions des préfabriqués dans la communication et l’autre en adoptant une perspective plus observatrice et réflexive.

Nous pouvons retenir que ce sont des situations à “haute pression communicative”, sans la possibilité de recourir à la langue 1 qui favorisent l’apprentissage implicite des séquences préfabriquées, surtout si l’apprenante fait preuve d’une motivation intégrative. De telles situations peuvent être créées dans une certaine mesure par des tâches impliquant la nécessité d’influencer son interlocutrice et dans le cadre d’un enseignement bilingue; mais le contexte le plus propice est certainement l’instauration d’une pédagogie des contacts et des échanges, la mieux à même de mettre les apprenantes dans des situations authentiques.

L’autre entrée, celle d’un apprentissage explicite, est complémentaire à la première et consiste à permettre aux apprenantes de développer la sensibilité pour les préfabriqués dans le langage en général et dans leur langue 1 et la / les langue(s) étrangère(s) en particulier. Du point de vue méthodologique, on peut penser à des tâches d’observation en langue 1 et en langue étrangère (par ex. des tentatives de substitution d’un mot par un autre, l’ajout d’un élément, afin de vérifier si les combinaisons sont contraintes ou libres; cf. les exemples cités en introduction). Mais on peut aussi travailler dans une perspective plus

ethnographique en proposant aux apprenantes d’étudier comment certains échanges se déroulent en langue étrangère (cf. Willis 1996, qui fait souvent appel à de telles tâches d’observation de locutrices natives).

Conclusion

Il est évident qu’une telle approche du lexique dans l’enseignement des langues étrangères nécessite une conception de la langue tributaire à la fois de la linguistique cognitive et de la linguistique de l’usage (du discours et des corpus). Il peut être nécessaire de travailler en amont sur la conception de la langue chez les enseignantes et les formatrices afin de créer les conditions pour la mettre en place.

Si on veut relever le défi d’aborder le phénomène de préfabrication dans nos langues dans l’esprit d’une didactique intégrée, il sera bénéfique de traiter explicitement le phénomène en langue 1 afin que les apprenantes s’attendent à trouver des phénomènes similaires dans d’autres langues; elles les identifieront plus facilement et pourront mieux les intégrer de manière holistique dans leur lexique mental. Finalement, une telle approche lexicale “inter-langues” comporte une dimension culturelle qui peut beaucoup enrichir l’enseignement.

Note

¹ Dans ce texte, le féminin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l’égard des hommes et dans le seul but d’alléger le texte.

Bibliographie

DE MENDOZA, J.-L. J. (1996): *Deux hémisphères. Un cerveau*. Paris, Flammarion.
ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, OUP.
ELLIS, R. (1997): *SLA Research and Language Teaching*. Oxford, OUP.
LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove, Eng-

land, Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Hove, Language Teaching Publications.

NATION, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, CUP.

NATTINGER, J. R. and J. S. DeCarrico (1992): *Lexical phrases and Language Teaching*. Oxford, OUP.

RIDING, R. / RAYNER, S. (1998): *Cognitive Styles and Learning Strategies. Understanding Style Differences in Learning and Behavior*. London, David Fulton Publisher.

WILLIS, J. (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, Essex, Pearson Education/Longman

WOKUSCH, S. (1997): *Apprentissage du vocabulaire: que se passe-t-il dans nos têtes?* Lausanne, CVRP.

WRAY, A. (2002): *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge, CUP.

Susanne Wokusch

docteure ès lettres, est professeure formatrice et responsable du domaine “Activités langagières – langues étrangères” à la Haute Ecole pédagogique de Lausanne; elle est également privat-docente à l’Université de Lausanne et présidente du *Groupe de référence enseignement des langues* de la Conférence intercantonale de l’instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Frederick Jopling

Locarno

Electronic dictionaries, concordancers and lexical databases: tools for teachers and learners

Negli scorsi anni un gran numero di dizionari nuovi è stato ideato. Le versioni su carta vengono completate da versioni elettroniche su CD. I nuovi dizionari sono praticamente tutti basati sui corpi linguistici. I corpi linguistici sono spesso disponibili anche su internet (per i link vedi l'articolo). Potrebbe essere interessante utilizzare delle concordanze per trovare informazioni in merito alla frequenza delle parole, l'uso e le collocazioni, ma anche per fare delle analisi letterarie. La maggior parte di queste concordanze sono per l'inglese, ma vengono sviluppate anche per altre lingue. (red.)

Though most language teachers would probably agree that dictionary use comprises an essential part of language learning, it is likely that very few will have ever taken the time to introduce their learners to the vast array of dictionaries currently available. This is certainly due in no small part to time constraints, lack of teaching materials, to the specific demands of the curriculum, and many other factors. Yet it is probably also true that many teachers are themselves simply unaware that there are a number of interesting electronic alternatives to traditional paper-based dictionaries. Certainly in the ELT world, paper-based dictionaries are seen more and more as only one side of a product, the other side being the electronic dictionary that comes bundled on CD with the paper-based dictionary itself. These electronic dictionaries are, in a sense, the direct offspring of computer driven corpus linguistics, and most publishers of English learners dictionaries will tend to play up the fact that their products are 'corpus-based', and therefore reflect the 'natural', 'living' language. In fact, learners dictionaries have been drawing on corpora to determine dictionary content since 1978, so that nowadays all learners dictionaries – and indeed most dictionaries in general – are based on some corpus or other. It might, then, be worthwhile for ELT teachers to know just what a corpus is, in order to consider whether examining corpora might in any way be of use to their learners.

Simply put, a corpus is a body of texts in electronic form which have been collected for purposes of linguistic

study.¹ Corpus content and size will vary according to the intentions of those who want to study it, but once created, a corpus can be accessed using a piece of software called a concordancer in order to find out things about the language contained in it (such as word frequency, usage patterns, collocations, etc.). These are the tools of modern-day linguists and lexicographers, tools which are becoming increasingly easy to use. The question then becomes: Might these tools also have a place in the language classroom? The answer is, of course, 'maybe', for everything depends on the learners involved. Ultimately, it is teachers who will have to determine whether concordancers are relevant for their learners, and this will naturally involve a degree of intuition and experimentation. Below are a few suggestions where this experimentation might begin.²

1. Concordancers – online and offline

There are several online concordancers which are freely available. For the most part these concordancers access corpora which are themselves relatively limited (a mere million running words or so), or limited versions of larger corpora, and as such they are best suited to queries about collocation and word frequency in a general sense. The more interesting of these include the Cobuild concordancer at <http://www.collins.co.uk/Corpus/CorpusSearch.aspx>; the page at www.lexutor.ca, which allows the user to check concordances in a vari-

ety of corpora (the Brown corpus, or a corpus of spoken English, etc.) at http://www.lex tutor.ca/concordancers/concord_e.html; and the British National Corpus (BNC) at <http://sara.natcorp.ox.ac.uk/lookup.html>. The results of a query are often displayed in so-called 'corpus strings', which allow the user to conveniently compare many examples of the word in use as it occurs in different contexts. This can be particularly useful for examining near synonyms. Comparing concordances of the words 'glisten' and 'glitter', for example, an observant learner might notice that many of the examples with 'glisten' contain some sort of liquid, whereas those sentences containing 'glitter' do not (at least not in *this* corpus). Unfortunately, such exercises tend to require a good deal of careful planning on the part of the teacher, and the free online corpora are often too small, too specific in content, or too outdated to be of much use. Nonetheless, these corpora are free and can be used to introduce such notions as word frequency and collocation, and, of course, as a way of demonstrating the idea of concordancing itself.

For deeper, more detailed inquiries into language one would have to subscribe to an online corpus or purchase a corpus on CD, such as the BNC. These *general-purpose* corpora on CD tend to be well balanced in terms of content, and are quite large (often more than 100 million running words). They can be accessed using free or professional software, just as the online corpora, but they draw upon a much broader spectrum of language and, often, contain more information about the source of the corpus strings (U.S. or British, man or woman, etc.). Having learners use concordancers to winkle out word meaning and usage patterns from actual examples of the word in context is called *data-driven learning*, and many teachers have reported success in engaging classes in linguistic research in this way. It is

unsurprising, however, that many of these reports come from university lecturers or professors who are dealing with very advanced learners. Indeed, it is doubtful whether data-driven learning would be appropriate for any but the most advanced learners. For one thing, raw corpus data can be very messy, and it often takes near-native speaker competency to sort out the different nuances of meaning. As well, there is often a learning curve involved in using some of the more complicated concordancing software. Teachers must ask themselves: Is this the most valuable way to spend classroom time?

There are, of course, alternatives to using concordancers to examine corpora. Though the internet is not, strictly speaking, a corpus, it does certainly represent the most vast body of text ever collected. A search engine like Google, which scans the internet for key words, is *de facto* a kind of super concordancer, and can be used to do some of the things that concordancers do. It is especially useful to check up on the existence and use of new, fad-dish, regional or rare words which may not be contained in the latest dictionaries (such as 'concordancer', 'podcatcher', or 'vlog').

The Simple Concordance Program (a free download at <http://www.textworld.com/scp/>) is an interesting offline option. It is a piece of software which does not necessarily examine a corpus *per se*, but rather whatever text is fed into it. The texts can be examined in the same way the corpus is examined, to determine word (or even letter) frequency and collocation, but always within the confines of the text itself. This might provide a way of showing learners their own limited range when writing in English, perhaps with a view towards encouraging lexical variation. This can be done online, as well. The site at www.lex tutor.ca provides an assortment of online text analysis tools which can do some very interesting things. One, for example, performs a

frequency analysis of entire texts, breaking the text into four different colours, each representing the frequency group to which the word belongs (1000 most frequent words, etc.). This very visual way of demonstrating lexical complexity lends itself well to side by side comparisons of texts, or of examining the lexis of specific authors. Perhaps authentic texts could be compared with simplified easy-reader versions, to underscore the importance of reading at one's level (and, above all, of mastering the 2000 most frequent words in English as soon as possible!³).

In any event, it is worth noting that even where concordancing tools might not be appropriate for learners, they might be appealing to the teachers themselves. They, too, will have questions about English which often cannot be answered by traditional dictionaries or native speaker colleagues, and concordancers might well provide the answer.

2. Electronic dictionaries

Electronic dictionaries⁴ are beginning more and more to open up to dictionary users the corpora on which they are based. The latest Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE) includes an electronic dictionary, for example, which gives users access to a so-called 'example bank', providing a wealth of examples which do not appear in the electronic dictionary's main entry. These examples derive from a picked corpus which comes bundled with the electronic dictionary and can be displayed (and even printed) in 'corpus mode', i.e. as a search string. This has the enormous advantage of giving the learners many more examples of how the word is used than can be found in the paper-based dictionary. Knowledge gleaned from learners corpora (corpora comprised of error-ridden texts by non-native speakers) has also

provided the basis for a 'writing assistant' feature, which points out frequent errors made when using certain words or expressions.

The electronic learners dictionaries on CD from Cobuild-Collins, Macmillan, and Cambridge are also well worth examining. The Cambridge electronic dictionary is particularly interesting, as it seems to be the first electronic dictionary to attempt to develop a learners thesaurus.

Online dictionaries also abound, of course. Traditional, web-based dictionaries like those at www.m-w.com or the meta-search engine at www.dictionary.com might not necessarily be corpus based, but they are free and quite extensive. The open source dictionary at www.wiktionary.com is especially interesting, with a sort of bottom-up approach to lexicography that gives it very broad and up-to-date content. The Visual Thesaurus at www.visualthesaurus.com draws from the WordNet lexical database, and the site designers have developed a fun and innovative way of displaying word relations: Type in a word, and related words sprout out, as if from a seed. These, in turn, sprout new related words, so that the end effect is of an organic mass of sense-related words hovering around the original search term as if it were the nucleus of a cell. It is so visually appealing that it is bound to be popular with learners (which does not, alas, guarantee its usefulness in terms of language acquisition), but unfortunately it is geared to English native speakers, for whom it effectively combines a thesaurus and a dictionary (with a beta-version which cross-references to Spanish, French, German, Italian and Dutch!). The website does, however, provide free downloadable lesson plans for teachers complete with exercises for learners (<http://www.visualthesaurus.com/educators.jsp>) from which some exercises might easily be cannibalized for use with learners of English.

There are so many online dictionaries available that it is difficult to recommend which are best for learners. The entire content of the LDOCE is available for free at www.ldoceonline.com, and many Cambridge dictionaries for learners can be found at <http://dictionary.cambridge.org/>. Appropriate dictionary type will of course be determined by the task, and online tasks will naturally be best suited to online dictionaries. Once learners begin to deal with authentic texts, they will probably be more sensitive to the advantages of these newer, more flexible electronic dictionaries.

3. Concordancers as reading aids

There are a number of interesting online projects where concordancers have been integrated with specific texts (or collections of texts) in a way which is meant to assist reading. One example can be found at <http://www.dundee.ac.uk/english/wics/wics.htm>, which concordances the poems of the English romantic poets, essentially giving all the instances within the body of the poet's work where a given word has been used. At www.lex Tutor.ca there is an online text tool called the 'hypertext reader' which uses concordancing as a reading aid. Here users can upload any text (in '.txt' format), whereupon they are given a link to a web-site which is divided into three frames: one for the uploaded text, one which provides a concordance of clicked words from the text itself, and the third which provides a link to an online dictionary. The hope is that this combination of dictionary and concordancer use will lead to a richer processing of words, a deeper comprehension of the text and to more effective vocabulary acquisition.

When testing these electronic resources it should be borne in mind that linguists, lexicographers and software developers are not necessarily

language teachers, and thus are not likely to be aware first hand of the usefulness (or uselessness) of their own linguistic tools for language learners. It is the teachers themselves who will have to start examining these tools to find applications (or combinations of applications) which might be useful for them and their learners. Ultimately, using concordancers and electronic dictionaries with learners will only make sense if it is introduced as part of a broader discussion about language and dictionary skills, so that learners' expectations might be tempered by their knowledge of what they can reasonably expect to find using such tools. In any event, one thing is certain: learners will never use language tools they do not know exist.

Notes

¹ Meyer's overview of the subject is both readable and comprehensive (Meyer, C. 2002. *English Corpus Linguistics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.).

² See also: Conrad, S.M. 1999. 'The importance of corpus-based research for language teachers'. *System* 27 (1) 1-18.

³ See: Hirsch, D. and P. Nation 1992 "What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure?" *Reading in a foreign language* 8 (2) 689-96.

⁴ Some background for teachers can be found at Nesi, H. 2000 "Electronic dictionaries in second language vocabulary comprehension and acquisition: the state of the art" in: Heid, U., Evert, S., Lehmann, E. and Rohrer, C. (eds.) *Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress, EURALEX 2000* Volume II. Stuttgart: Euralex, 839-847.

Frederick Jopling

teaches English at the Liceo cantonale di Locarno.

Uwe Quasthoff
Matthias Richter
Leipzig

Ce projet ambitieux du lexique allemand a pour but d'établir une vaste récolte de données linguistiques - telles qu'elles sont contenues dans des textes allemands de tout genre -, de les soumettre à une analyse statistique pour saisir l'utilisation du lexique tant en mots séparés qu'en groupes et de rendre les résultats accessibles au public. Chacun peut s'en servir comme simple dictionnaire d'orthographe ou de synonymes, mais également comme source d'inspiration pour lettres et autres textes à rédiger, grâce aux multiples phrases d'exemples. Finalement, enseignants et étudiants de langue à tous niveaux peuvent y trouver un outil précieux, puisque tous les mots sont présentés dans leur contexte ce qui facilite évidemment la compréhension et l'assimilation du vocabulaire et des formulations typiques d'une langue. Les méthodes d'analyse développées par la Section de Traitement automatique de langue à l'Institut d'Informatique de l'Université de Leipzig s'appliquent à toute langue et ont déjà généré un corpus pour des langues aussi différentes que l'anglais, le français, le hollandais, l'islandais ou le sorabe (idiome slave de l'Allemagne orientale). (réd.)

Projekt Deutscher Wortschatz

Das Projekt Deutscher Wortschatz baut zu einzelnen Sprachen umfangreiche Textkorpora auf, wertet diese statistisch aus und stellt die Ergebnisse unter der Web-Adresse <http://wortschatz.uni-leipzig.de/> mit Hilfe eines Vollformenwörterbuchs durchsuchbar zur Verfügung. Für das Deutsche sind zusätzlich syntaktische und semantische Angaben wie Grundform zur Vollform, Grammatikangaben zur Grundform, Sachgebiet und Synonyme erschlossen. Im Vordergrund bei der Entwicklung stehen jedoch automatische Verfahren zur Verarbeitung von Text, welche unabhängig von der untersuchten Sprache funktionieren. Dabei werden zum Einen die Vorkommen einzelner Wörter und Wortgruppen gezählt. Zum Anderen werden statistisch signifikant miteinander auftretende Wörter und Gruppen ermittelt, sowohl als direkte Nachbarn, wie auch innerhalb eines Satzes. Die Ergebnisse dieser Analyse werden

zusätzlich ähnlich einem Assoziationsnetz visualisiert. Gegenwärtig werden im Internet an Wochentagen mehr als 40.000 Einträge täglich nachgeschlagen. Die Interessen dieser Nutzer sind sehr breit gefächert und reichen von der Verwendung als Rechtschreibwörterbuch bis hin zur allgemeinen Informationsbeschaffung über die Beispielsätze. Von besonderer Bedeutung ist die Anwendung als ein erweitertes Synonymwörterbuch: Mittels Kookkurrenzen und Beispielsätzen werden umfangreiche Formulierungshilfen angeboten.

1. Geschichte und Einordnung

Seit Anfang der 90er Jahre werden an der Abteilung Automatische Sprachverarbeitung am Institut für Informatik der Universität Leipzig Ressourcen im Bereich der geschriebenen Sprache aufgebaut. Zu Beginn der Samm-



lung stand das Ziel, frei verfügbare Daten zur deutschen Sprache zu sammeln und im Lauf der Zeit für die weitere Nutzung zu erschliessen. Schnell wichen Sammeln einzelner Wörter und Speicherung von Beispielsätzen dem Aufbau einer umfassenden Textdatenbank. Zu deren Erschliessung wurde schliesslich Software entwickelt, mit deren Hilfe beliebige Sprachdaten in grossem Massstab statistisch untersucht und präsentiert werden können.

2. Daten und untersuchte Sprachen

Die Datengrundlage bilden überwiegend Sätze aus der aktuellen überregionalen Tagespresse, in besonderem Masse ab ca. 1995. Zum Zeitpunkt des Erscheinens dieses Artikels umfasst das Korpus Deutsch ca. 38 Millionen Sätze mit 750 Millionen laufenden Wörtern und über 7 Millionen Einträgen zu unterschiedlichen Wortgruppen und Vollformen. Für jeden Eintrag sind die Anzahl im Korpus sowie Beispielsätze verfügbar; zudem wird, sofern diese vorliegt, weitere Information bereit gehalten. Zunächst einmal sind dies hinlänglich aus Wörterbüchern bekannte Angaben wie Beschreibung, Grammatik, Morphologie usw. Eine Reduktion auf Lemmata wie in üblichen Wörterbüchern findet nicht statt. Statt dessen sind Lemmata und die darunter zu fassenden Vollformen über Links miteinander verbunden. Weitere Links enthalten Angaben zur Pragmatik, zu Teilwörtern und Wortgruppen und vor allem auch zu semantisch verwandten Einträgen wie Synonymen und Antonymen, Ober- und Unterbegriffen usw. Die Bedeutungsgruppen des anhand des Wortschatz-Korpus überarbeiteten onomasiologischen Wörterbuchs "Dornseiff – Der Deutsche Wortschatz nach Sachgruppen" verdienen hierbei besondere Erwähnung.

Der Vollformenansatz kann Sprachlernenden besonders dann eine Orientierungshilfe sein, wenn bestimmte Umfeldler eine spezifische Form bedingen oder bevorzugen.

Die im Umfeld des Projekts entwickelten Verfahren arbeiten unabhängig von konkreten Sprachen und wurden bereits erfolgreich auf Korpora derart unterschiedlicher Sprachen wie Französisch, Finnisch, Koreanisch oder Japanisch angewandt. Über den eingangs genannten Website sind neben dem beschriebenen Deutschen derzeit Korpora von Englisch, Französisch, Niederländisch, Isländisch, Estnisch und Sorbisch abfragbar. Für diese Sprachen steht jeweils das Vollformenwörterbuch mit Beispielsätzen sowie die Kookkurrenzen zur Verfügung. Der Umfang der Korpora schwankt je nach Verfügbarkeit der Daten von 300.000 Sätzen (Sorbisch) bis ca. 10 Millionen Sätze (Englisch).

3. Statistische Auswertung

Wörter, Wortformen und deren Frequenzen zu zählen und in Ranglisten zu ordnen, hat im Deutschen eine über 150 jährige Tradition, die mit Namen wie Wilhelm Kaeding oder Helmut Meier verknüpft ist. Die sichere Kenntnis der Einträge einer solchen Rangliste ermöglicht es Lernenden bereits mit sehr beschränktem Vokabular die Bausteine der Gerüste beliebiger Texte zu erkennen und den Kopf frei zu halten für die sinntragenden Elemente. Natürlich werden also beim Projekt Deutscher Wortschatz auch Frequenzen und dem korpusübergreifenden Vergleich dienende Frequenzklassen berechnet und angezeigt. Während der Vollformenansatz die lexikographische Auswertung eher erschwert, kann er Sprachlernenden

besonders dann eine Orientierungshilfe sein, wenn bestimmte Umfeldler eine spezifische Form bedingen oder bevorzugen. Statistik über das auffällige gemeinsame Auftreten von Wörtern kann auf solche Umstände aufmerksam machen, die belegen und auch dabei helfen, diese Gewinn bringend anzuwenden. Zu den Korpora des Wortschatz-Projekts werden so genannte Kookkurrenzen berechnet, das sind nichts anders als statistisch signifikant gemeinsam vorkommende Wörter. Dies geschieht zum Einen für linke und rechte Nachbarn, zum Anderen auf der Basis ganzer Sätze. Da im Korpus schriftlicher Sprachgebrauch und Wissen übergangslos miteinander verbunden sind, umfassen Kookkurrenzen zweierlei: Kollokationen, also Fügungen mit sprachlichem Hintergrund, und eher semantisch bedingte typische Kontexte. Je nachdem, ob nun Sprachproduktion oder -rezeption im Vordergrund steht, ist der eine oder aber der andere Teil wichtiger. Kookkurrenzen auf der Basis von Sätzen fassen offensichtlich in erhöhtem Maße die mehr vom Inhalt als von der Sprache bestimmten Zusammenhänge.

Sehr deutlich wird das unterschiedliche Umfeld verschiedener Flexionsformen am Beispiel der jeweils 24 stärksten Kookkurrenzen der Vollformen *Schwein* und *Schweine*.

Satz-Kookkurrenzen zu Schwein:
Rind, Mensch, gehabt, Du, Huhn, Schaf, Kuh, Spieß, Geflügel, Kalb, armes, geschlacht, intrigantes, Lamm, Kein, ruft, Sau, Mücken, muß, arme, du, Ferkel, Fisch, Tier

Satz-Kookkurrenzen zu Schweine:
Rinder, Schafe, Hühner, Kühe, Geflügel, Ziegen, verfüttert, geschlacht, Tiermehl, Tiere, Pferde, Kälber, arme, Hunde, Futter, Stall, Gänse, Ferkel, Schweinepest, schlachten, Verfütterung, getötet werden, Bauern, Enten
Sprachlich fällt auf, dass Singular und Plural des Ausgangsworts sich jeweils auch wieder bei den Kookkurrenzen finden lassen. Inhaltlich lässt sich zu-

sammenfassen, dass sich in der Pluralform nahezu ausschliesslich der Kontext des Nutztiers, das auf dem Bauernhof lebt und geschlachtet wird, wieder spiegelt, während die Singularform zusätzlich noch auf eine Reihe von Redewendungen hinweist.

4. Visualisierung

Die Satz-Kookkurrenzen lassen sich ähnlich wie Assoziationsnetze graphisch darstellen. Zu einem Startwort werden dafür solche Kookkurrenzen ausgewählt, die auch untereinander wieder Kookkurrenzen sind. Damit wird ein minimaler Zusammenhang zwischen den ausgewählten Kookkurrenzen erzwungen. Die Stärke der Verbindungslinie repräsentiert den Wert des verwendeten statistischen Masses. Die Anordnung erledigt ein Programm so, dass sie möglichst übersichtlich wird.

Wörtern. Mehrdeutige Wortformen, bei denen für die einzelnen Bedeutungen jeweils genügend viele Vorkommen im Korpus belegt sind, zeigen eine Trennung in diese so genannten Cluster besonders deutlich. Im abgebildeten Beispiel ist Faust das Startwort und die ermittelten Kookkurrenzen zerfallen klar in zwei Bedeutungen, welche auch in den Angaben zum Eintrag Faust auftauchen: einmal die *geballte Hand* mit *ballte*, *geballter*, *geballten*, *schlug*, *ins Gesicht*, *auf den Tisch*, dann das *Schauspiel von Goethe* mit *Goethe*, *Goethes*, *Gretchen*, *Mephisto*, *Mephistopheles* und *Peter Stein* (der den Faust inszeniert hat).

In der Webpräsentation sind die Listen und Graphen von Kookkurrenzen als Links auf die entsprechenden Einträge ausgeführt. Dadurch wird unter anderem eine interessengeleitete spielerische Nutzung entlang von Kontexten nahegelegt. Gerade Sprach-

hang angeboten und können so einfacher gelernt werden.

- Dieser Sinnzusammenhang wird für nahezu alle Wörter angeboten, nicht nur für einige wenige wie im Lehrbuch.
- Bei der Textproduktion eignen sich Kookkurrenzen und Beispielsätze für Sprachlerner mit fortgeschrittenen Kenntnissen, um typische Formulierungen wiederzuerkennen
- Für Übersetzer hilfreich ist das Nachschlagen solcher Wörter, die in sonst keinem Wörterbuch gefunden werden.

Auch wenn das Wortschatz-Wörterbuch nicht vorrangig für Sprachlerner konzipiert wurde, zeigen die Ergebnisse einer Nutzerumfrage doch den grossen Anteil solcher Anwender. Für Anregungen zur weiteren Verbesserung der Funktionalität sind die Autoren stets dankbar.

Graph v.1.5 für Faust

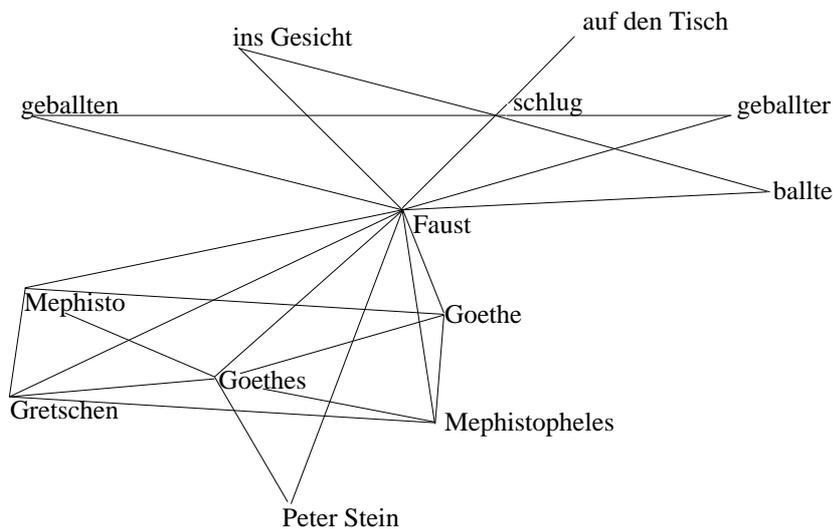


Abbildung 1: Kookkurrenzgraph zu "Faust"

Da im Kontext häufig mehrere Wörter gemeinsam auftreten, zeigen die Graphen auch häufig ein oder mehrere eng verbundene Grüppchen von

lehrende und -lernende können dies immer wieder neu zur Inspiration und als Wissensquelle nutzen:

- Wörter werden im Sinnzusammen-

Uwe Quasthoff

Prof. Dr., ist Mathematiker und Informatiker und leitet das Projekt Deutscher Wortschatz seit seinem Beginn. Sein Interesse gilt sprachunabhängigen Verfahren zur inhaltlichen Analyse von Texten.

Matthias Richter

M.A., studierte Kommunikations- und Medienwissenschaft und Informatik. Er beteiligt sich seit Ende 2000 am Projekt Deutscher Wortschatz und beschäftigt sich mit der Ermittlung von Trends aus zeitlichen Abfolgen von Texten.



Hans Weber
Solithurn

Orso e lupo

Le nom indoeuropéen **(á)rkþos* (sanskrit *rkṣa-*) a donné *árktos* en grec, *artos* en gaulois et *ursus* en latin, dont *urs* en romanche et roumain, *ours* en français, *urso* en portugais, *orso* en italien et *oso* en espagnol.

Déjà dans le Rigveda, *rkṣa* désigne une constellation, les Grecs parlent de *oi árktói* (les ours), et les Romains distinguent *ursa maior* et *minor*. L'adjectif grec *árktikos* se réfère à l'hémisphère de l'Ourse, puis plus précisément à la Polaire, et pour nous, *arctique* (et le substantif correspondant *l'arctique*) signifie ce qui concerne les régions septentrionales (avec son opposé *l'antarctique*).

In den slawischen, baltischen und germanischen Sprachen, die ja einmal eine engere Gemeinschaft bildeten, erscheint dieses Wort nicht. Offenbar war bei diesen Völkern der Bär besonders geehrt und gefürchtet; seinen Namen zu nennen, war verboten (tabu), besonders wenn man ihn dazu noch jagen wollte. Deutsch *Bär*, niederländisch *beer*, englisch *bear* gehen auf ein indogermanisches substantiviertes Adjektiv **bheros* (braun) zurück, das auch im Litauischen und Lettischen existiert. Nordisch *björn* weist einfach ein anderes Bildungselement auf.

Und natürlich gehört auch das germanische Wort *brân* zu dieser Sippe, eine n-Bildung zu **bheros*. Dieses Wort ist früh von den Nachbarn entlehnt worden: mittellatein *brunus*, italienisch *bruno*, französisch *brun*; vielleicht war es zu allererst die typische Bezeichnung für die Farbe des Braunbären.

In English we again witness one of those happy encounters: Norman French *brun* and Middle English *brun*, *brown*, or however it was spelt, met after Hastings. Such a reinforced word was of course unassailable. With the

translation of "Reynard the Fox" from Flemish, the Dutch form *bruin* entered English as a name for the bear. The lamentable spelling pronunciation /'bru:in/ proves that the word was introduced in the written form (by Caxton), and not as a spoken word.

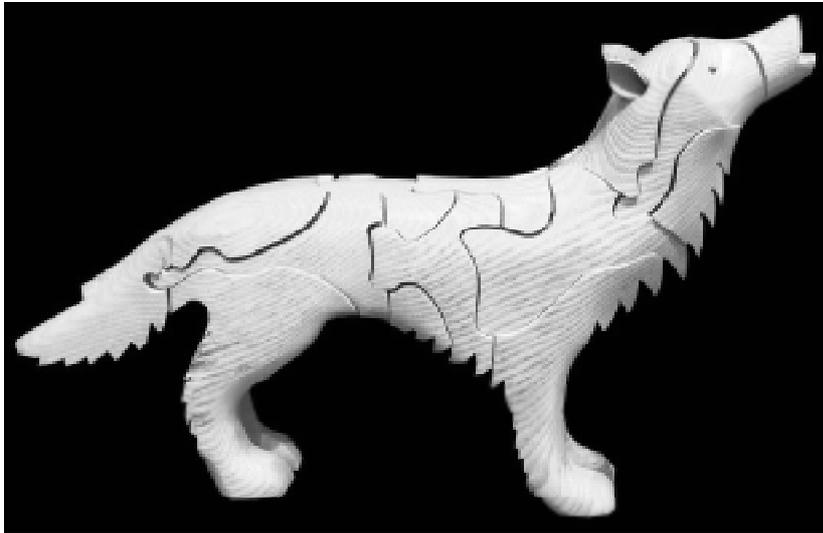
Exkurs auf -tz

Auch das Deutsche besitzt einen entsprechenden Namen für den Bären, zunächst in der Tierfabel, danach allgemein zur Verniedlichung des nicht mehr verehrten und gefürchteten drolligen Kerls, nämlich (*Meister*) *Petz*.

Petz ist zunächst Koseform zu *Bernhard* (althochdeutsch *bero* "Bär" + *hart* "stark, tapfer"), später auch zu *Bär*. Mit seinem P-Anlaut wird der Bär zunächst wohl ein Baier (Peyer) gewesen sein.

Die Koseform auf *-tz* (althochdeutsch *-izo*) ist weit verbreitet. Die Endung wird an den ersten Namenteil gefügt: Ludwig > Lutz, Friedrich > Fritz, Gottfried > Götz, Heinrich > Heinz, Hinz, Konrad > Kunz. *Hinz und Kunz*, weil so viele Kaiser Heinrich oder Konrad hiessen!

Doch zurück zum Bären und zum Ersatz des Tabuworts: Urslawisch **medwêdis* von indogermanisch **medus* (Honig) + **êd-is* (essend) ergibt russisch *medvéd'* "Honigesser". In einem angesehenen Wörterbuch lese ich aber "Honigwisser"! Offensichtlich hat hier der Etymologe bloss die heutige Form betrachtet und erst noch falsch gedeutet. Dies ist einmal keine Volksetymologie, sondern eine Etymologen-Etymologie.



Le loup

L'attitude de l'homme envers le loup semble avoir été toute différente. Lui aussi a été vénéré (la Louve de Romulus et Rémus), mais son nom n'est tabou dans presque aucune langue indoeuropéenne. Au contraire, il figure largement dans l'onomastique: Lycurgue, Wolfram, Wolfgang, Le-leu, Louvet, Louvois. De la racine indoeuropéenne *(w)lukwo- sont dérivés le sanscrit *vrka-*, le lithuanien *vilkas*, l'ancien slave *vŭlkŭ* (russe *volk*, tchèque *vlk*, etc.), le grec *lykos*, le latin *lupus* (roumain *lup*, italien *lupo*, français *loup*, espagnol et portugais *lobo*, romanche *luf*), le germanique **wulfa*, **wolfa* (allemand *Wolf*, anglais et néerlandais *wolf*) et le norrois *ulfr* (islandais *úlfr*, danois et norvégien *ulv*). L'ancienne forme française *leu* a disparu au 16^e siècle, mais court toujours dans l'expression *à la queue leu leu*, et il existe une localité *Saint-Leu* (donc le loup est toujours vénéré!).

Sie fragen sich wohl, ob auch das Wort *Lupe* (latein *lupa*) hierher gehört. Dies ist möglich, aber keinesfalls sicher. Ein kreisförmiges Geschwulst unter der Haut hätte sich zu einer gefassten Glaslinse als Vergrößerungsglas entwickelt — scheint Ihnen das einleuchtend? Übrigens bedeutet im 'Roman de Renard' *faire la*

loupe "die Zunge herausstrecken" — ist das plausibler, etwa von der Form her?

Le loup à Paris et dans toutes les villes de France: Le *Louvre* signifie "endroit où il y des loups", et le *lycée* remonte au nom grec du loup, *lykos*. Il paraît que le gymnase athénien où enseignait Aristote se trouvait près du temple d'Apollon Lykeios, ce qui lui valut le nom de *lykeion*, latin *lyceum*.

Le loup-garou

"Der Wolf, in dem die Seele eines Menschen steckt" heisst griechisch *lykánthrôpos* (*lykos* + *ánthrôpos* "Mensch"), latein *versipellis* (wörtlich "Wendefell") und germanisch *werwolf* (deutsch *Werwolf*, englisch *wer(e)wolf*, skandinavisch *varulf*). Germanisch **wira*, **wera* ist urverwandt mit latein *vir*, altindisch *vîrá* u.a. (Mann). Im Mittellatein findet sich ja so manches aus dem Germanischen, so auch *guerulfus* für diesen Tiermenschen.

Le francique **wariwulf* a donné *warou*, *garou* en français. Quand ce mot contracté n'a plus été compris, on l'a clarifié en *loup-garou*.

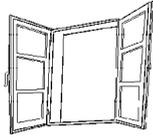
Und noch eine merkwürdige Bezeichnung: Im Westfälischen heisst der

Werwolf *Büxenwolf*, das heisst "Hosenwolf", "Wolf in Hosen", also doch wohl ein Mensch, in dem die Seele eines Wolfes steckt.

An open end

Not all Germanic languages use the word *wolf*. Swedish has *varg*; possibly the name of the wolf (*ulf*) was taboo in that region. This word was also present in Old English, *wearg*, from Proto-Germanic **warga-z*. This word early took on connotations similar to *werwolf*. In Old Norse *vargr* means "wolf", but also "evil-doer", "outlaw", in Old High German *war(a)g* means "robber", "criminal".

And if the etymologists were right who declare that the Indoeuropean root **wergh-* is identical with the root **wregh-* (the effect of an almost syllabic strongly trilled R, cf. English *three* and *third*), I'd feel obliged to append the huge family of words such as *wretch*, *rächen*, Slavonic *vrag* "enemy", "devil", etc. But let's assume that theory is rather shaky — and call it a day.



Douglas MacKevett
Luzern

Business Students learning English: VLEs, learner autonomy and advanced-level learning

Business students at the HSW Lucerne in Switzerland see only a limited benefit in VLEs for language learning, as a non-representative study shows.

In einer Untersuchung an der Luzerner HSW wurde gefragt, was Studenten dazu motivieren könnte, eine Virtuelle Lernumgebung für den Business English Kurs zu besuchen. Es hat sich herausgestellt, dass die Studenten mit eher niedrigen Kompetenzen weniger von virtuellen Lernumgebungen profitieren, dass jedoch bei einer höheren Kompetenzstufe eine virtuelle Lernumgebung von Nutzen sein kann. Virtuelle Lernumgebungen können den Unterricht in Gruppen/Klassen höchstens ergänzen, jedoch nicht völlig ersetzen. (Red.)

E-Learning means various things to various people

E-learning, as a pedagogical term, is slippery: some see it as task-based learning online, such as with web-quests; others as resources placed online, such as sites with an abundance of grammar and vocabulary exercises; still others include CD-ROM courses and web-based technologies, such as chats. Recently, “blended learning” has gained a strong foothold in the educational landscape: in its common form, print material is made accessible online to be prepared by the student (alone? in a group? printed out on paper? on-screen?) and discussed during the next lesson. Clearly, to call this “e-learning” stretches the imagination; at best, we could call this “e-delivery”. In order to avoid such confusion, I will use the expression that has gained recognition in the net: Virtual Learning Environments, or VLEs. In this paper, I will look at what non-mandatory VLEs can do for advanced level Business English students at our school in Central Switzerland, as well as what it can't do.

VLEs and Bologna

The current effort on the part of our school in VLEs has been to switch from a file-sharing platform (BSCW) to a more comprehensive module and object-oriented open-source learning management system (ILIAS). During the systematic modularization of our

curriculum under the Bologna reform, it became clear that English would not be endowed with enough ECTS points (credits) to include an e-learning platform as an integral part of the course. Therefore, any VLE application our department chooses would rest on a purely “nice-to-have” basis. In order to determine the best use of our resources, a third-year student of Business IT has therefore taken up the task of defining potential needs for future Business English students at our school as the subject of her diploma dissertation.

Respondents' Profile

The student conducting her sample questioned 42 respondents from varying ability levels (from intermediate B1 to advanced C2) and subject areas (Business IT, Business Communication, Business Administration, and Tourism + Mobility). The study group included 18 women and 24 men attending mandatory English courses taught by different Business English lecturers. The number of taught lessons per week varies, but in general, students receive 2 lessons per week across 3 years. The exam regime consists of 1) a 3-hour written exam at the end of year 1; 2) an oral presentation and defense at the end of year 2; and 3) a longer project paper as a take-home assignment, together with a 15' text discussion at the end of the 3rd year.

ILIAS, a Learning Management System (LMS)

In the new school year 2005/2006, our school is fully implementing a new LMS, ILIAS (see www.iliasuisse.net for more information). The platform includes file-sharing and authoring functions, survey and test evaluation, course administration, forums and chats. The immediate advantages for language learning are not clear: the exercise and test-creation functions include mainly standard multiple-choice and multiple-matching activities. As Mark Powell says, such applications in today's multimedia world seem almost antiquated¹. On the plus side, however, these can be instantaneously evaluated by the system, providing instant feedback to the student and tutor. On the whole, however, current online activities present little real added value over paper-based ones. In addition, inputting the material to make gaps is, not surprisingly, time-consuming and odious. Thus, any research undertaken to analyze our situation had to establish a clear connection between students' needs and our capabilities.

English plays a secondary, instrumental role

While not providing conclusive evidence, the survey does tentatively confirm some nagging suspicions and raise interesting questions. Some of these have already been discussed by my colleagues Victor Boutellier and Gordon Millar in a previous article on business vocabulary acquisition at our school²; for example, that students are unlikely to spend time on activities that are not directly exam or degree-relevant. Motivation and learner independence are directly related to incentives for successfully obtaining a degree. For business students at our school, the amount of material to be learnt and the distribution of ECTS (credit) points quickly sets learning priorities. English is a minor player in

comparison to business administration, economics and other subjects vital to aspiring managers. Nevertheless, most students enjoy language studies as a welcome change and do the assigned work voluntarily, in addition to regularly attending lessons. When push comes to shove, however, Business English students take a minimalist approach to their English studies. As previous experience has shown, platforms made available for language exercises and writing workshops in other languages are rarely used. As our surveys continuously show, students see no incentive in learning material not directly linked to exam success.

Pipe dreams or webucation?

So the question remains: what could possibly motivate my students to voluntarily use a VLE? According to the survey, just over half (22 of 42) would favour some kind of online platform – primarily for checking and testing grammar and vocabulary (9 of 22). Still others (4 of 22) see the addition of VLEs as a welcome complement to the classroom; still others who are in favour of an online platform in theory are sceptical of its added value in practice (“wait and see”; “depends on what it can do”!) Of the detractors, roughly 1/3 (8 of 20) cited a lack of time as a major impediment; if I add the 7 of 20 who said that English isn't their first priority (i.e. they are not willing to invest time studying English), we can safely say that 75% of respondents find e-language learning cumbersome and ineffective.

No laptops, please!

One interesting finding of the study was the students' insistence that laptops be banned from lessons, and not only from the English lessons. The laptop was repeatedly cited as a disruptive factor (19 of 42) and was favored for use at all by only 16 stu-

dents. Possible uses for laptops included presentations, online research, and note-taking. On the other hand, almost half (17 of 42) students called for increased speaking time, and presumably saw the use of laptops as an obstacle to this. Still others reported that they already spend enough time in front of their PC and enjoy face-to-face contact in language lessons.

VLE is a resource, not a means unto itself

That does not mean that e-learning has no place here: the primary advantages of a VLE are its ubiquity, immediacy and accessibility. This does mean, however, that a VLE is “simply” another technological resource in student hands, albeit a powerful one. Learning languages is still hard work that can be facilitated by online resources; all-too-often, however, “e-learning” is presented as a panacea to learning: blended learning promises a revolutionary new way of learning; students are expected to eagerly complete assignments they previously balked at; the newly independent and ubiquitous learner studies everywhere, all the time. At times, expectations outstrip reality: for example, video streaming presents a temporarily insurmountable problem. On the supply side, video data require huge allotments of storage space on a server; in addition, many video data formats are incompatible with many LMSs or other learning platforms. On the demand side, learners may not have broadband or throughput capabilities necessary to stream video easily. For the time being, DVDs present the safest solution.

More guidance for lower levels, more autonomy for higher levels

But after the thrill of technological magic dies down, learners realize once again that learning is ‘hard fun’. Technology cannot lift that burden; it makes

no difference if learning takes place online or in the classroom. But allowances do need to be made for the level and needs of learners. The current use of blended-learning is most effective for advanced learners who are already competent and experienced in their fields: e-materials allow them the chance to put a theoretical framework around their working knowledge through independent study. For novices, though, a guided tour through the basic concepts cannot be replaced by autonomous learning⁴. In other words, the lower the level of the learner, the more he/she is dependent on experts; with increasing proficiency, autonomous learning becomes more feasible and fruitful. In our survey, 51 of 52 respondents reported that they use English outside the classroom (!). This does not mean, however, that they are studying grammar and lexis; on the contrary, they reported using English mainly for entertainment, travel and foreign correspondence. For our Business English students, who may balk at investing large amounts of time outside the classroom in autonomous self-study, this implies that they would derive the most benefit from guided classroom contact time.

Different strategies for different levels

Classroom teaching can be a killer too, however. In our survey, “group work and presentation of results” came out the clear losers (over 75% of respondents wished to get rid of both forms). The problem with both methods, according to students, is that inexperienced learners get together and muddle over a problem that most can’t solve, and then present their findings to an equally befuddled class. The reason is simple: guided education brings experts together with learners in an “expert / non-expert tandem”. With higher level learners in some subject areas (IT, or post-graduate

courses, for example), it may very well be that the learners are expert in their field, or even more expert than the expert – so group work is rewarding for all. But the basic gambit of organized education is always the same: non-experts learn from experts, regardless of form or method. Returning to our BE students, VLEs can offer students access to the language resources they need most. Language learning strategies vary not only from individual to individual, but also from level to level: a beginner has different needs from an upper-intermediate learner. While a PPP approach can be highly effective for the A1 learner, a cyclical syllabus presented with “increasingly difficult” grammar and vocabulary up to level C1 is surely misguided.

The lowdown

According to our survey, a non-mandatory VLE would serve our students best if it met the following criteria:

1. VLE as a bazaar: instead of offering online courses, a VLE should be a gathering place for materials and, to a limited extent, discussion. Grammar work should focus on diagnosing and correcting mistakes for all levels, from B1 to C2, not prescribing further, obscure areas of “advanced” grammar. Students should be able to address those areas that cause them problems anywhere, anytime.
2. Classroom teaching as an expert / non-expert tandem: only little classroom time should be spent on reviewing items learnt in a VLE; precious contact time should be spent on guided discussions and skills practice with immediate correction, not on fluency practice in groups with ensuing presentations of results.
3. Lexical competence, not linguistic knowledge, as the main priority: for language learning to be most effective for BE students learning

at an advanced level, teaching emphasis should be placed on training lexis and skills in context-specific areas for business. Ample time should be spent on expanding students’ lexical range in the most useful business words. The *OALD Business 250*⁴ could be useful here as a basis

As previously mentioned, these results are based on a small-scale study within the particular circumstances of our school. But the basic premise that advanced learning should cater to students’ needs as individually as possible makes sense. A VLE provides – with limitations – an ideal way to do this. But this by no means replaces the essential role that classroom teaching time plays in language training. VLEs are a supplement to learning and cannot replace trainers or classrooms – all predictions of ‘webucation’ and promises of e-learning to the contrary.

Endnotes

¹ *An Interview with Mark Powell*, “English Teaching Matters”, winter 2003, by Karen Richardson, p 4.

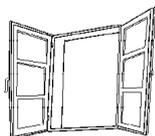
² BOUTELLIER, V. / MILLAR, G. (2002): *Acquiring business vocabulary at ‘Fachhochschule’ level: learner independence and the role of LI*, in: *Babylonia* 1/2002, pp. 52 – 55.

³ DUBS, R. (2003): *Selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen: Versuch einer unterrichtspraktischen Begriffsordnung*, previously unpublished manuscript.

⁴ OALD, 7th edition. The “Business 250” is a sub-group of the “English 3000” OALD project, whereby a list of essential words has been created. Criteria include not only word frequency, but also its scope (i.e. use in a wide range of business contexts); these words have also been checked by more than 70 experts as to their validity for inclusion.

Douglas MacKevett

I teach Business English at the School of Business in Lucerne, Switzerland. My professional interest is learning languages.



Raffaele De Rosa
Kreuzlingen

Le prime lingue degli alunni alloglotti e le lingue scolastiche svizzere

Die Sprachen der fremdsprachigen Kinder im Zusammenhang mit den Schulsprachen in der Schweiz sind das Thema des Beitrags. In den unterschiedlichen Schulsystemen der Schweiz muss man eine Landessprache (D, F und I) beherrschen, dazu kommt auch das Lernen einer zweiten Landessprache. In den letzten Jahren tendiert die Schulpolitik immer mehr zur Einführung des Englischen neben der zweiten Landessprache mit umstrittenen Begründungen und unklaren Erwartungen. Unter diesen Umständen werden die Sprachen der fremdsprachigen Kinder kaum berücksichtigt und sicher vernachlässigt. Im folgenden Beitrag wird hingegen für eine stärkere Unterstützung dieser Sprachen plädiert. Mehrsprachigkeit beginnt schon in den ersten Lebensjahren innerhalb der Familie und bedeutet viel mehr als wenige Stunden in der Woche klassischen schulischen Fremdsprachunterrichts. Die Förderung des noch unterschätzten sprachlichen Potenzials der Kinder aus dem Immigrantenumfeld geht in die Richtung einer Erschaffung einer mehrsprachigen Schweiz, in der alle Sprachen gleichberechtigt sind. Die Anerkennung dieser Tatsache wird auch der schulischen Integration der fremdsprachigen Kinder helfen.

Nel numero speciale degli Atti del convegno del 24 gennaio 2004 sulla diversità linguistica nelle scuole svizzere, pubblicato a cura di *Babylonia* nell'ottobre del 2004, sono state ben evidenziate le potenzialità insite nella diversità linguistica nelle scuole svizzere. La Svizzera è, infatti, già da diverso tempo una realtà multiculturale e plurilingue che va oltre gli schemi classici del quadrilinguismo nazionale ufficialmente riconosciuto. Secondo le ultime statistiche del censimento del 2000, pubblicate dall'Ufficio Federale di Statistica, oggi in Svizzera sono rappresentate numerose altre comunità linguistiche con un numero piuttosto consistente di parlanti (cfr. tab. 1).

Ci sono inoltre particolari realtà urbane con interi quartieri nei quali la popolazione alloglotta supera quella

autoctona con effetti di varia natura sugli equilibri scolastici locali. Le nuove realtà alloglotte in Svizzera, tuttavia, non godono ancora di nessuno *status* di minoranza linguistica ufficialmente riconosciuta che potrebbe portare a misure mirate a favorire il mantenimento della lingua di origine da parte delle famiglie alloglotte. A livello scolastico vige, infatti, sempre la divisione linguistica territoriale, con notevoli differenze anche tra i vari Cantoni della stessa area linguistica, mentre uno spazio molto marginale è dato alle altre lingue non nazionali. La conoscenza delle lingue nazionali come *prima lingua* degli alunni autoctoni, come *seconda lingua* da parte degli alunni alloglotti oppure come *seconda lingua nazionale* per entrambe le categorie di alunni, è una delle condizioni primarie per l'avanzamento o meno nella carriera scolastica (cfr. tab. 2). Da alcuni anni, all'interno di questa realtà linguistica scolastica piuttosto complessa, si è inserita la "questione" dell'inglese, una lingua straniera ormai inserita a pieno titolo nei programmi scolastici di numerosi cantoni della Svizzera tedesca fin dalle scuole elementari. La "questione" ha creato e continua a creare numerose discussioni soprattutto nelle aree linguistiche minoritarie (francofona e italofofona) dove l'adozione scolastica di questa lingua viene vista come un potenziale fattore di smembramento linguistico nazionale.

Tab. 1: Le prime dieci lingue parlate in Svizzera in ordine di percentuale

1. Tedesco	63,7 %
2. Francese	20,4 %
3. Italiano	6,5 %
4. Serbo-croato	1,4 %
5. Albanese	1,3 %
6. Portoghese	1,2 %
7. Spagnolo	1,1 %
Inglese	1,1 %
9. Turco	0,6 %
10. Romancio	0,5 %

Tab. 2: Le lingue scolastiche in Svizzera nelle scuole dell'obbligo

	1ª lingua	2ª lingua	3ª lingua	4ª lingua
Svizzera tedesca	Tedesco	Inglese	Francese	
Svizzera francese	Francese	Tedesco	Inglese	
Svizzera italiana	Italiano	Tedesco	Francese	Inglese
Svizzera romancia	Romancio	Tedesco	Italiano	Francese

Nel mio contributo vorrei fare alcune brevi riflessioni sulle seguenti tematiche che mettono in qualche modo in relazione le lingue scolastiche autoctone e quelle alloglotte:

- in quale modo la prima lingua (o le prime lingue nel caso di bilinguismo familiare) degli alunni alloglotti favorisce o inibisce l'apprendimento delle lingue autoctone?
- quanto può incidere la somiglianza o la differenza tra prime e seconde lingue?
- esistono scolari alloglotti abitanti in determinate aree linguistiche più avvantaggiati rispetto ad altri nell'apprendimento delle lingue autoctone?
- quali fattori sono determinanti per un maggiore o minore successo nell'apprendimento della lingua autoctona da parte degli alunni alloglotti?

L'importanza della prima lingua

Molti alunni alloglotti che frequentano le scuole svizzere partono da una realtà familiare sostanzialmente monolingue dove, in genere, si parla una lingua diversa dall'ambiente circostante¹. Questa lingua è la prima lingua acquisita dai bambini in modo spontaneo, semplicemente attraverso l'interrelazione con i genitori e con i parenti più stretti, mentre la seconda lingua viene appresa non appena il bambino entra in contatto con l'ambiente extrafamiliare (in particolare con il mondo scolastico e le sue componenti principali, cioè gli insegnanti e soprattutto i compagni di scuola). Negli ultimi anni le ricerche hanno dimostrato che il grado di competenza della prima lingua conseguito dai bambini in età prescolare può avere effettivamente delle ripercussioni positive (o negative) anche nell'apprendimento delle altre lingue. In particolare i bambini con un alto grado di competenza cognitiva della prima lingua hanno dimostrato una notevole facilità ad acquisire/apprendere in un

lasso relativamente breve di tempo (in genere due/tre anni) la lingua dell'ambiente circostante, con buone ripercussioni anche a scuola. I bambini che si trovano in questa situazione di partenza favorevole possiedono, infatti, una maggiore consapevolezza linguistica e riflettono maggiormente sulle nuove situazioni linguistiche che devono affrontare, indipendentemente dalla tipologia della loro prima lingua.

La realtà scolastica è tuttavia legata sostanzialmente ad aspetti linguistici formali e meno spontanei, basati sul corretto apprendimento lessicale e grammaticale delle lingue². Il fatto, poi, che le prestazioni linguistiche debbano essere in qualche modo valutate, rende ancora più arduo il problema per l'alunno alloglotto che si trova penalizzato rispetto al suo compagno autoctono che comunque un certo tipo di competenza della lingua scolastica l'ha già conseguita. Spesso gli insegnanti, soprattutto nei primi anni di scuola, si trovano in seria difficoltà, divisi tra le esigenze programmatiche da portare avanti per tutta la classe e le esigenze degli alunni alloglotti che tendono a ritardare lo sviluppo delle lezioni con tutta una concatenazione di eventi che tende a

rafforzare i pregiudizi nei confronti degli alunni alloglotti. In realtà l'insegnante dovrebbe considerare maggiormente le lingue di partenza dei propri alunni, proprio perché attraverso l'osservazione del livello di acquisizione di queste lingue si può trovare una possibile chiave di lettura per il successo scolastico da parte dell'alunno. In particolare l'insegnante dovrebbe verificare sostanzialmente due cose³:

- come è stata appresa la prima lingua da parte dell'alunno alloglotto;
- cosa è in grado di fare l'alunno alloglotto con la propria prima lingua.

Per l'insegnante si tratta sicuramente di un lavoro suppletivo che richiede un'ulteriore preparazione e sensibilità verso le tematiche interculturali ma che, a mio avviso, non dovrebbe essere condotto in modo solitario, bensì con l'aiuto di insegnanti alloglotti o autoctoni che padroneggiano le lingue degli alunni e per questo motivo conoscono bene anche le eventuali problematiche ad esse legate. Attraverso la collaborazione tra le varie componenti scolastiche, autoctone e alloglotte, si possono creare anche vari materiali di supporto affinché l'alunno alloglotto possa non solo



apprendere la seconda lingua scolastica, ma anche approfondire la propria prima lingua. Per quanto riguarda, poi, la correzione e la valutazione scolastica degli alunni, essa dovrebbe essere fatta in modo individuale, selezionando di volta in volta le devianze da migliorare entro un lasso di tempo ragionevole. La comprensione di un testo oppure la composizione logica di un tema scritto sono competenze linguistiche che vanno ben al di là delle strutture grammaticali da imparare perfettamente. In questo caso sarebbe opportuno valutare con un occhio particolare anche i contenuti (scritti od orali) di quello che viene espresso dall'alunno alloglotto. Correggere continuamente gli errori grammaticali, ignorando le capacità cognitive e il "sapere" generale degli alunni solo perché non sono espresse in modo perfetto, non è sicuramente un buon metodo integrativo dal punto di vista scolastico, visto che tende a frustrare tutti i tentativi di comunicazione da parte degli alunni.

La somiglianza linguistica

Il bambino, sia autoctono che alloglotto, iniziando il proprio percorso scolastico in Svizzera a 5/6 anni, porta con sé sostanzialmente il proprio bagaglio linguistico di tipo lessicale (ca. 14'000-15'000 termini) e grammaticale (ca. il 70%-80% delle strutture e delle forme). Si tratta di un patrimonio acquisito attraverso il contatto spontaneo con l'ambiente circostante a lui più immediato. Il bambino alloglotto all'asilo si deve confrontare subito con il lessico della seconda lingua partendo da zero ed è costretto a ripercorrere, in breve tempo, quello che lui ha già fatto con la prima lingua in 5/6 anni. Imparare velocemente il nuovo lessico attraverso gli stimoli adeguati degli insegnanti ed un'esposizione linguistica prolungata nel tempo anche con i compagni di scuola, diventa quindi una necessità impel-

lente per poter comunicare sempre di più con il nuovo mondo circostante. Una carta da giocare in questo senso può essere quella del lessico acquisito della prima lingua che può integrare parte del lessico della seconda lingua attraverso somiglianze ed analogie lessicali.

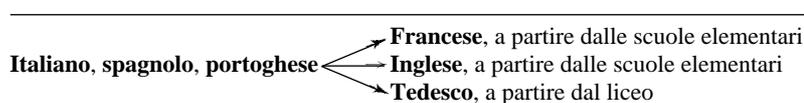
Il vantaggio di essere un locutore di lingua romanza

Ad un'analisi delle lingue parlate in Svizzera si possono notare alcune particolarità. I bambini che parlano una lingua romanza⁴ come prima lingua possiedono, in linea di principio, già in partenza un bagaglio lessicale abbastanza comune che può costituire sicuramente un'ottima base di partenza per l'acquisizione e l'apprendimento almeno del francese e dell'italiano. La cosa ancora più interessante di questa situazione è, a mio avviso, che l'inglese, pur essendo una lingua di origine germanica, ha all'interno una quantità lessicale di origine romanza (in prevalenza francese) non indifferente. Le potenzialità insite in questa condizione di parlante di una lingua romanza sono numerosissime, anche per coloro che vivono nella zona tedescofona della Svizzera. Da non dimenticare è infatti il fatto che

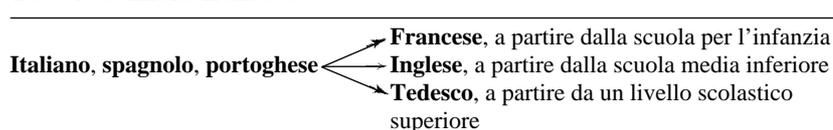
proprio qui il francese costituisce una delle tre principali materie di valutazione scolastica insieme al tedesco e alla matematica.

Diverso è il discorso per quanto riguarda il tedesco, lingua germanica con un proprio lessico ed una propria struttura grammaticale che differisce da quella delle lingue romanze. Dal punto di vista lessicale i termini di origine romanza, soprattutto francese, appartengono al repertorio alto della lingua insieme a latinismi di vario genere. In questo senso, almeno nei primi anni di scuola, il lessico di partenza di un bambino che parla una lingua romanza non è di grande aiuto e il tedesco non offre in questo senso dei punti di riferimento particolari. Nel caso, invece, l'alunno alloglotto riuscisse a frequentare le scuole medie superiori come il ginnasio, allora la sua conoscenza di una lingua romanza potrebbe favorire la comprensione di una certa terminologia specifica che spesso in tedesco deve essere tradotta di nuovo anche per i tedescofoni. Ecco un quadro riassuntivo di possibili relazioni interlinguistiche, basate esclusivamente su conoscenze lessicali, tra i locutori di una lingua romanza e le lingue scolastiche nazionali suddivise in base alle tre aree linguistiche principali:

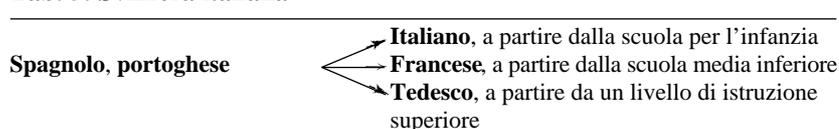
Tab. 3: Svizzera tedesca



Tab. 4: Svizzera francese



Tab. 5: Svizzera italiana



Da questo quadro emerge sostanzialmente una cosa. In condizioni ideali, laddove la consapevolezza della trasmissione linguistica in famiglia è avvenuta in modo armonico, l'acquisizione adeguata di una lingua romanza avvenuta nella prima infanzia e sostenuta anche successivamente può dare vantaggi immediati anche per un avanzamento scolastico all'interno del sistema locale. Non bisogna però nemmeno dimenticare che la somiglianza linguistica, oltre a favorire l'apprendimento delle lingue, può creare anche dei problemi di interferenza tra i sistemi linguistici che si possono sovrapporre fra loro all'interno delle lingue intermedie dei bambini⁵. Senza adeguati sostegni queste lingue tendono a fossilizzarsi senza ulteriori sviluppi, con conseguenti problemi anche dal punto di vista scolastico.

Lo stesso vale, in linea di principio, anche per le lingue che hanno apparentemente pochi punti di riferimento con le lingue scolastiche elvetiche (per esempio l'albanese e il serbo-croato). Qui decisivo non è tanto il fattore legato alla somiglianza, più o meno evidente, nel lessico e nella grammatica, bensì il grado di consapevolezza linguistica raggiunto dal bambino. Conosce il bambino la terminologia quotidiana nella propria prima lingua? È in grado di raccontare coerentemente avvenimenti e storie nella propria prima lingua? La verifica del grado cognitivo del bambino nella propria prima lingua è determinante anche per la successiva acquisizione delle altre lingue. Questo vale comunque sia per i bambini alloglotti che per i bambini autoctoni e una discriminazione/selezione basata solo sul tipo di lingua o sul prestigio che essa ha nella politica linguistica del Paese ospitante è sicuramente sbagliata. Non bisogna, infatti, dimenticare che proprio la conoscenza di una lingua come il serbo-croato può costituire la chiave di accesso per tutte le lingue slave che hanno un numero altissimo di parlanti, con tutti i van-

taggi che possono derivare da questa condizione di partenza.

L'integrazione scolastica

A questo punto è venuto il momento di chiedersi se la situazione di integrazione scolastica degli alunni alloglotti avviene in misura uguale in tutte le aree linguistiche della Svizzera. Il sistema federale elvetico porta per forza di cose ad una serie di realtà piuttosto diversificate, con sistemi scolastici più aperti ed altri più chiusi a certe esigenze. Alla luce di quanto è stato evidenziato sulla somiglianza tra le prime lingue e le lingue scolastiche come fattore integrativo, si può ipotizzare che, in certi contesti, un parlante italofono, ispanofono o di lusofono potrebbe essere favorito più di altri per il successo scolastico. Ma la realtà è veramente così? Sarebbe interessante condurre in tal senso una raccolta di dati su scala nazionale accompagnata da una ricerca globale sul grado effettivo di integrazione scolastica da parte degli alunni alloglotti confrontando la situazione nelle varie parti della Svizzera. Sono convinto che laddove la prima lingua dei bambini alloglotti è considerata dalle autorità scolastiche, dai docenti e dai genitori un *problema* da risolvere e non un *potenziale* da sfruttare, proprio qui il numero di alunni che frequentano le "classi speciali" e le classi di livello più basso saranno maggiori.

Molto interessanti sono in questo senso i dati provenienti dalle statistiche del censimento editi dall'Ufficio Federale di Statistica riguardo l'atteggiamento verso le lingue nazionali da parte delle famiglie alloglotte (cfr. Lüdi: 16). Sembra infatti che tutte le realtà alloglotte presenti in Svizzera abbiano una maggiore propensione nell'utilizzazione delle due lingue romanze (francese e italiano) nelle rispettive aree linguistiche⁶, mentre l'integrazione linguistica nell'area

tedescofona risulta essere più difficoltosa per tutti i gruppi linguistici alloglotti. Le motivazioni possono essere ricondotte, a mio avviso, non tanto alla difficoltà vera o presunta della lingua tedesca rispetto alle altre lingue, quanto al grado di affettività provato verso questa lingua e i suoi locutori. Non è quindi un problema prettamente linguistico quello che favorisce l'integrazione scolastica, ma è un atteggiamento psicologico e sociale che deriva da giudizi e pregiudizi interni ed esterni alle varie comunità di parlanti autoctoni e alloglotti. In questo senso bisogna dire anche che la maggior parte della popolazione alloglotta è concentrata proprio nella Svizzera tedesca dove certi sistemi scolastici sono, in parte, strutturati ancora rigidamente.

Conclusioni

Il mio contributo ha voluto dare degli spunti di riflessione su alcuni aspetti che legano le prime lingue degli alunni alloglotti alle seconde lingue scolastiche svizzere. Negli ultimi 3/4 anni sono stati condotti numerosi studi sulla competenza linguistica degli alunni che frequentano le scuole svizzere. Poco si sa, invece, della competenza linguistica delle prime lingue da parte degli alunni alloglotti. A tale riguardo ho cercato qui di esprimere il mio punto di vista che riassumo in questo modo:

- il conseguimento adeguato della prima lingua familiare in età prescolare favorisce il successivo apprendimento della seconda lingua scolastica; l'apprendimento della seconda lingua avviene lo stesso in un lasso relativamente breve di tempo non solo attraverso la mediazione degli insegnanti ma soprattutto attraverso quella dei compagni di scuola;
- la somiglianza tra le lingue può favorire sicuramente l'apprendimento della seconda lingua; in que-

sto senso bisogna stare attenti anche alla creazione di lingue intermedie fossilizzate su strutture linguistiche diverse che però possono sovrapporsi proprio a causa della somiglianza;

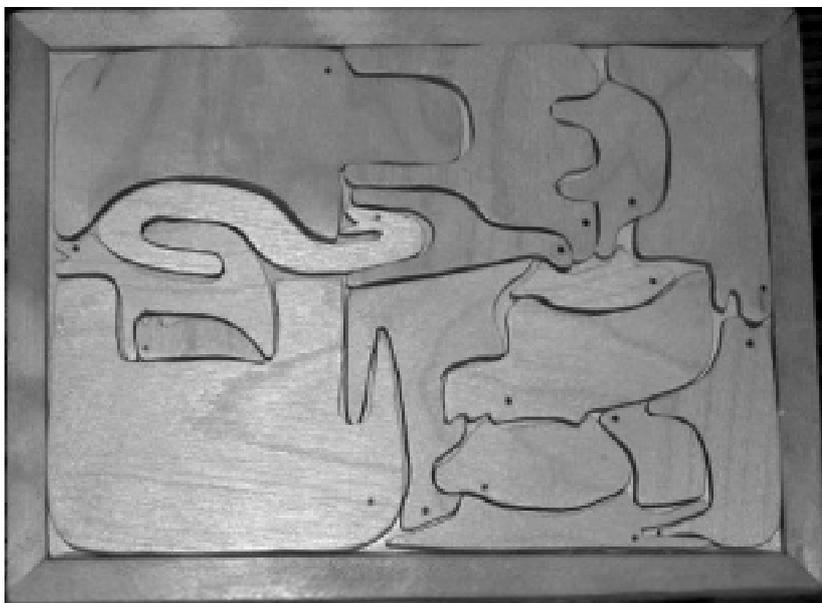
- in certe aree linguistiche esistono effettivamente problemi di integrazione scolastica, dovuti a mio avviso, non tanto al tipo di lingua parlata dagli alunni alloglotti, bensì da atteggiamenti psicologici dei principali attori della vita scolastica (genitori, docenti, autorità scolastiche).

Mancano tuttavia dati che possono fornire un quadro generale sullo stato di integrazione degli alunni alloglotti in Svizzera. In particolare, attraverso la collaborazione da parte delle autorità scolastiche e dei docenti svizzeri e stranieri che operano in Svizzera, sarebbe opportuno verificare quali siano effettivamente le differenze tra le prestazioni scolastiche degli alunni alloglotti e quelle degli alunni autoctoni, magari partendo da un campione ristretto di popolazione scolastica di vari livelli e divisi per tipologia linguistica. Il confronto dovrebbe avvenire naturalmente tra le aree linguistiche del Paese⁷. La rivista *Babylonia* mi sembra un mezzo opportuno per lanciare una proposta di ricerca sul campo, laddove linguisti, autorità scolastiche e insegnanti possono contribuire a creare dei modelli concreti di riferimento per una giusta valutazione dell'alunno alloglotta.

Note

¹ È chiaro che il bambino può essere bilingue fin dall'inizio, laddove in famiglia vengono parlate due o più lingue.

² Conoscere una lingua non significa necessariamente saper riconoscerne solamente le parole ed eventualmente combinarle tra loro seguendo determinate regole e schemi limitati. Questo è solo la punta di un iceberg, la parte che è possibile effettivamente osservare concretamente. In realtà la lingua è un'entità molto più complessa, fatta di valori culturali acquisiti fin dall'infanzia e che dovrebbero essere approfonditi anche successivamente a scuola. Nel



caso delle lingue straniere, limitare il loro studio solamente alla parte lessicale e grammaticale, magari finalizzata solamente per certi scopi pratici (si vedano per esempio i corsi di lingua creati ad hoc per certe professioni o per certe esigenze di clientela), significa impoverire un aspetto non indifferente di queste lingue. Paradossalmente in certi sistemi scolastici si dà molta importanza al fatto che l'alunno faccia in un certo modo l'esame di francese, senza ulteriori implicazioni di tipo culturale.

³ Anche una "mappatura" delle lingue parlate in classe sarebbe opportuna in questo contesto. Conoscere quante lingue parlano gli alunni, anche attraverso esempi concreti di queste lingue introdotti dagli alunni stessi, significa coinvolgerli direttamente nel processo di acquisizione/apprendimento della seconda lingua scolastica con effetti positivi anche nell'autofiducia.

⁴ Cfr. tab. 1: il francese, l'italiano, il portoghese, lo spagnolo e il romancio corrispondono al 29,7 % della totalità dei locutori residenti in Svizzera.

⁵ Numerosi studi hanno dimostrato che l'acquisizione linguistica non avviene in modo lineare, ma a tappe, con momenti di stasi nei quali la lingua che si apprende/acquisisce presenta delle caratteristiche proprie tendenti solo in parte verso i modelli ideali della lingua obiettivo. Si tratta delle interlingue, cioè le lingue intermedie che si trovano tra il momento iniziale dell'acquisizione linguistica e quello finale.

⁶ Si veda tuttavia anche il caso dell'italiano utilizzato come *lingua franca* nella Svizzera tedesca dai lavoratori stranieri ed il successo che l'italiano ha ancora tra i giovani della Svizzera tedesca, autoctoni e stranieri, soprattutto attraverso l'ascolto della musica.

⁷ Per esempio, ecco alcune domande che ci si potrebbe porre in chiave di una possibile ricerca: quali sono le analogie e le differenze nella competenza della lingua scolastica tra gli alun-

ni albanofoni della Svizzera tedesca e della Svizzera francese? Gli alunni ispanofoni o lusofoni raggiungono gli stessi risultati sia nella Svizzera italiana che nella Svizzera francese?

Cenni bibliografici

DANESI, Marcel (1999): *Educazione bilingue: miti e realtà*, in: BALBONI, Paolo E. (a cura di) *Educazione bilingue. Nuova Edizione*. Perugia, Edizioni Guerra.

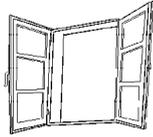
La diversità linguistica nelle scuole svizzere – un importante potenziale. Atti del convegno del 24 gennaio 2004. Numero speciale comune a cura di vpod Bildungspolitik, Interdialogos, Babylonia, n. 138, Ottobre 2004.

LÜDI, Georges (2004): *Wieviel sprachliche Vielfalt braucht die Schweiz?*, in: *Parlez-vous Suisse?* Numero speciale di Babylonia, pp. 15-18.

NODARI, Claudio, DE ROSA, Raffaele (2003): *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Bern, Haupt Verlag.

Raffaele De Rosa

linguista e germanista, ha insegnato Filologia germanica presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e italiano in vari istituti della Svizzera tedesca. Da alcuni anni si occupa di educazione plurilingue e conduce in particolare ricerche sull'acquisizione delle abilità di base della lettura e della scrittura in età prescolare all'interno di ambienti familiari plurilingui. Lavora attualmente presso il *Thurgauer Namenbuch* di Kreuzlingen e conduce corsi di aggiornamento per docenti e genitori.



Gé Stoks
Locarno

Drei Jahren WebQuests auf der Babylonia Webseite

Sul sito di Babylonia (www.babylonia.ch) si trovano alcuni WebQuests sviluppati dagli insegnanti di francese, tedesco ed inglese in formazione all'Alta Scuola Pedagogica di Locarno. I WebQuests sono ricerche mirate sull'internet e vengono ideati come concretizzazione di un approccio basato sui compiti (task-based language learning). Lavorando con un WebQuest gli allievi usano la lingua seconda per scopi comunicativi e concepiscono un prodotto concreto. In seguito possono autovalutarsi mediante i descrittori del Portfolio delle Lingue. Il WebQuest può anche essere segnalato nella parte dossier del PEL. Finora le esperienze e i risultati raggiunti con il WebQuest sono positivi nelle scuole professionali del canton Ticino. C'è attesa per il nuovo Portfolio attualmente in via di sviluppo per i giovani della scuola media.

Seit drei Jahren ist auf der Webseite von Babylonia (www.babylonia.ch) eine Zahl von WebQuests zu finden, die hauptsächlich von Lehrerinnen und Lehrern in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule in Tessin (Abilitandi der Alta Scuola Pedagogica di Locarno) entwickelt worden sind. Nachdem im Jahre 2001-2002 die Entwicklung einer WebQuest erstmals im Programm der Abilitazione für Englisch angeboten wurde, sind diese seit dem akademischen Jahr 2002-2003 fester Bestandteil des Programms für Englisch, Deutsch und Französisch. Die WebQuests werden entwickelt als eine Konkretisierung eines aufgabenorientierten Unterrichts (Task-Based Learning).

Wie schon vor drei Jahren in einem Beitrag für Babylonia 1/2002 erklärt, sind WebQuests inhaltsorientierte Aufgaben, die die Lernenden meistens in Kleingruppen ausführen, wobei sie das Internet gezielt benutzen. Die Abilitandi entwickeln die WebQuests meistens zu zweit, wobei sie neben einer Seite für Lernende auch eine Lehrerseite, wo u.a. die Ziele und Lernergruppe beschrieben werden, herstellen. Dazu benutzen sie das Programm *Dreamweaver*. Bei den WebQuests handelt es sich um kleine Projekte, die die Lernenden während einer bestimmten Periode ausführen und wobei es darum geht etwas Konkretes herzustellen (ein Programm für eine Schulreise, eine Präsentation einer Region, einer Musikgruppe oder eines Kinostars, eine Zeitung, usw.). Dabei wird die Fremdsprache soviel wie möglich benutzt. Indem die Lernenden eine bestimmte Freiheit bei der Suche der Inhalte im Internet haben, entsteht meistens eine positive Rivalität in einer Klasse, wobei die

verschiedenen Arbeitsgruppen versuchen interessante Präsentationen zu machen. Die Tatsache, dass das Produkt eine externe Funktion hat, wirkt besonders motivierend.

Einige Beispiele

Die üblichste Form ist eine WebQuest mit einem Reiseziel: *ein Schulausflug nach München, London, Zürich, Strassburg oder Paris*. Eine ganz interessante Form sind WebQuests, wobei die SchülerInnen miteinbezogen werden in der Herstellung der WebQuests. Zwei Beispiele sind *Eine Schulreise ins Tessin*: Tessiner Liceo-Schüler entwickeln informative Webseiten für Schüler aus der Deutschschweiz oder Deutschland, die einen Schulausflug ins Tessin planen. Das andere Beispiel ist *Swedish Pupils meet Switzerland*, wobei die Schüler der Scuola Media eine WebQuest für eine Schulklasse in Schweden über die Schweiz entwickelt hat (die schwedische Schule eine WebQuest über Schweden für die Tessiner Schüler). Bei solchen WebQuests ist die Motivation der SchülerInnen sehr gross und sie strengen sich richtig an etwas Gutes, was übrigens auch sprachlich gut sein muss, zu produzieren.

Im Rahmen eines Fortbildungskurses für LehrerInnen der Berufsschulen im Tessin sind auch einige berufsbezogene WebQuests entwickelt worden, z.B. der *Stromerbag*. Mit Hilfe dieser WebQuest stellen Elektriker eine Werkzeutasche zusammen, wobei sie Informationen auf von der Lehrerin angegebenen Webseiten finden.

Auch literarische WebQuests sind entwickelt worden. Eine WebQuest

zu der deutschen Schriftstellerin *Else Lasker-Schüler* und eine zu der italienischen Literaturgeschichte.

WebQuests gibt es auch für Anfänger, wie die WebQuests zum Thema *Tiere* für Tessiner Scuola media Schüler zeigen, die erst ein Jahr deutsch gehabt haben.

Alle Beispiele sind zu finden auf den Babylonian WebQuest Seiten www.babylonia.ch

WebQuest und das europäische Portfolio der Sprachen

Da WebQuests einen inhalts- und aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht fördern, ist es relativ leicht den Bezug zum Portfolio herzustellen. Schon bei der Planung kann die Lehrerin sich überlegen, welche Ziele (Deskriptoren) berücksichtigt werden sollten. Allerdings arbeiten die meisten nicht so systematisch, sondern planen die WebQuest und analysieren erst nachher, welche Deskriptoren im Projekt eine Rolle gespielt haben. Dabei können die Lernenden selber überlegen, was sie während des Projektes gelernt haben. Wenn das Produkt fertig ist, kann es auch im Dossier aufgenommen werden. Wenn es in digitaler Form entwickelt wurde, z.B. in Form einer PowerPoint Präsentation, kann auch in den Dos-

sierseiten auf die Webseite hingewiesen werden. Danach können die Lernenden mit den Selbstevaluationslisten des Portfolios schauen, was sie jetzt gelernt haben.

Dass die Arbeitsweise mit den WebQuests den SchülerInnen soviel Raum für individuelle Wahlmöglichkeiten bietet, ist gleichzeitig ein Problem im Schulsystem, wo die LehrerInnen unter immer grösserem Druck stehen, die Note verantworten zu können. Man kann natürlich einen Test zu einem Kapitel aus einem Lehrwerk leichter benoten als das Produkt einer WebQuest. Trotzdem ist bei jeder WebQuest, die auf der Babylonianseite aufgenommen wird, ein Beurteilungsraaster entwickelt worden. Dies ist bis jetzt noch ein Punkt für Verbesserung. Die Kriterien sind nicht ganz klar und sind auch in den meisten Fällen an Hand der Kategorien im europäischen Referenzrahmen zu verbessern.

Positive Erfahrungen in den Berufsschulen und der Scuola Media

Bis jetzt haben die Entwickler der WebQuests für die Berufsschulen das Portfolio mit dem meisten Erfolg eingesetzt. In den Tessiner Gymnasien gibt es immer noch Widerstände ge-

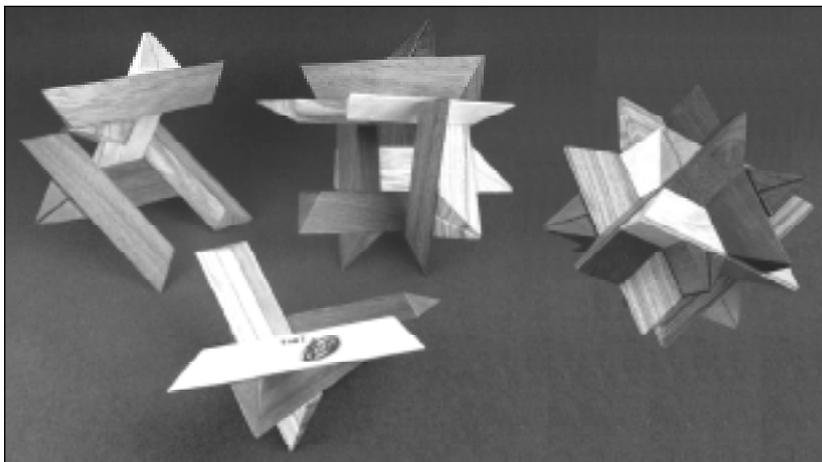
gen das Portfolio, das vermeintlich nur Sprachkompetenzen fördern soll und die literarisch-kulturellen Aspekte des Unterrichts nicht berücksichtigen würde. Dieses Missverständnis lässt sich während der Ausbildung der Lehrkräfte wohl klären, aber die SchülerInnen in den Gymnasien haben nun mal kein Portfolio. Für die Scuola Media wird das offizielle validierte Schweizer Portfolio für zu schwierig gehalten, aber einige KollegInnen haben mit anderen Portfolios, wie zum Beispiel das vom CILT in England entwickelte Portfolio gearbeitet. (http://www.nacell.org.uk/resources/pub_cilt/portfolio.htm). Hier wird das neue Schweizer Portfolio für Jugendliche demnächst wohl eingesetzt werden. Gerade die KollegInnen der Berufsschulen, die dem Portfolio recht kritisch gegenüber stehen, haben durch die Arbeit mit den WebQuests den Wert des Portfolios eingesehen.

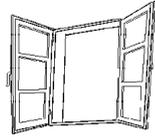
WebQuests anmelden

Für die Ausbildung der Lehrkräfte in der neuen Struktur der Alta Scuola Pedagogica (Vollzeitausbildung) wird die Entwicklung der WebQuests weiterhin eine wichtige Rolle spielen. Wenn im Rahmen der Ausbildung an anderen Hochschulen WebQuests entwickelt werden, würden wir sie gerne auf der WebQuestseite von Babylonian erwähnen. Interessante WebQuests können bei der Redaktion angemeldet werden.

Gé Stoks

ist Lehrerausbilder an der Alta Scuola Pedagogica di Locarno und Koordinator der Redaktion von Babylonian.





Markus Andres
Kati Korn
Ruedi Niederer
Solothurn

Fremdsprachen in der Schweizer Arbeitswelt

Le lingue straniere nelle aziende svizzere

Un riassunto in italiano dello studio si trova sul sito <http://www.fhso.ch/>
(>Aktuell > Publikationen > Publikationsreihe (vor allem Wirtschaft und Soziales) > Sonderdrucke > Nr. 2005-03 p. 27-32)

Les langues étrangères dans les entreprises suisses

Vous trouvez une synthèse en français de l'étude sur le site <http://www.fhso.ch/>
(>Aktuell > Publikationen > Publikationsreihe (vor allem Wirtschaft und Soziales) > Sonderdrucke > Nr. 2005-03 p. 21-26)

Foreign languages in Swiss businesses

A summary of the study in English can be found at <http://www.fhso.ch/>
(>Aktuell > Publikationen > Publikationsreihe (vor allem Wirtschaft und Soziales) > Sonderdrucke > Nr. 2005-03 p. 33-37)

Schweizweite Befragung von mehr als 2000 Betrieben und ihrer Mitarbeitenden

Fremdsprachen und Sprachgrenzen sind für Unternehmungen natürliche Barrieren, die ein erfolgreiches Wirtschaften behindern oder erleichtern können. Für die Schweiz als viersprachiges Land gilt dies in besonderer Weise. Dazu kommt, dass die Schweiz als Teil einer globalisierten Wirtschaft einerseits dem Einfluss der modernen Lingua franca Englisch ausgesetzt ist, andererseits aber auch historischen, kulturpolitischen und minderheitssprachlichen Gegebenheiten und Ansprüchen zu genügen hat. Welche Fremdsprachen in der Schweizer Wirtschaft verwendet werden, ist eine von mehreren Forschungsfragen, welche im Rahmen einer empirischen Untersuchung zur Verbreitung und Nutzung von Fremdsprachen in der Schweizer Arbeitswelt im Zentrum standen. Durchgeführt wurde die Studie durch das Institut für interdisziplinäre Wirtschafts- und Sozialforschung und das Institut für Unternehmenskommunikation der Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz.

Im Rahmen der Untersuchung wur-

den zwei Stichproben befragt: Einerseits Betriebe mit mindestens fünf Mitarbeitenden, von denen jeweils ein Mitglied der Geschäftsleitung den Fragebogen ausfüllte. Andererseits Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen dieser Betriebe, welche bereit waren, an der Mitarbeitendenbefragung teilzunehmen. Insgesamt komplettierten 2'176 Betriebe den Fragebogen, an der anschliessenden Mitarbeitendenbefragung nahmen 1'130 zufällig ausgewählte Mitarbeitende teil. Die Stichprobenziehung der Betriebe erfolgte durch das Bundesamt für Statistik.

Erwartungsgemäss werden Fremdsprachen für betriebliche Zwecke in Schweizer Betrieben häufig gebraucht. Überraschend ist hingegen, dass nicht Englisch, sondern Deutsch die am meisten verbreitete Fremdsprache in Schweizer Unternehmen ist. So verwenden 50% der Betriebe aus der Romandie und sogar fast 70% aus der italienischsprachigen Schweiz wöchentlich Deutsch für betriebliche Zwecke (vgl. Abbildung). Englisch wird hingegen nur von etwa jeder dritten Firma mindestens einmal in der Woche gebraucht. Etwas anders,

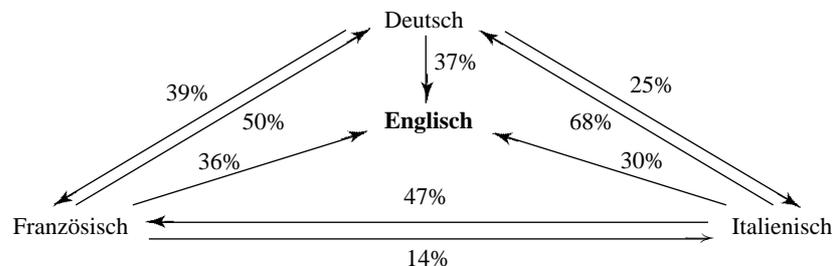


Abbildung: Wöchentliche mündliche Verwendung von Deutsch, Französisch, Italienisch und Englisch nach Sprachregionen (in % der Betriebe)

aber auch überraschend, sieht es in der Deutschschweiz aus: Hier liegen Englisch und Französisch gleich auf; knapp 40% der Betriebe verwenden wöchentlich eine der beiden Sprachen für geschäftliche Zwecke.¹

Speziell ist die Situation im Hinblick auf den Gebrauch des Italienischen: Lediglich ein Viertel der deutschsprachigen und jeder siebte Betrieb aus der Romandie sprechen wöchentlich Italienisch für Betriebszwecke. Im Gegensatz dazu sprechen rund 70% der Betriebe mit Sitz in der italienischsprachigen Schweiz wöchentlich oder häufiger Deutsch. In jedem zweiten Betrieb kommt darüber hinaus auch Französisch regelmässig mündlich zum Einsatz.

An den Sprachgrenzen, d.h. in Regionen, die direkt neben fremdsprachigem Gebiet liegen, zeigt sich in etwa das gleiche Bild, jedoch auf einem höheren prozentualen Niveau: An der Grenze zum deutschen Sprachraum sind es 63% der Betriebe, die in einer durchschnittlichen Geschäftswoche zumindest einmal Deutsch als Fremdsprache hören oder sprechen. Dem entsprechen 55% der Firmen an der Grenze zum französischen Sprachgebiet, welche Französisch entsprechend gebrauchen.

Dieses Ungleichgewicht bei der Sprachenverwendung zwischen den Sprachregionen hat zwei Konsequenzen: Zum einen muss die italienischsprachige Schweiz befürchten, dass ihre

Sprache gegenüber Englisch an Bedeutung verliert. Zum anderen sind die italienischsprachigen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer darauf angewiesen, die anderen Landessprachen und dabei vorzugsweise Deutsch zu lernen. Sie können sich kaum auf ihre Muttersprache oder Englisch beschränken, ohne recht schnell an Kommunikationsgrenzen zu stossen. Diese Aussagen gelten in einem verminderten Masse auch für die Romandie. Immerhin ist die Deutschschweiz für sie von wesentlicher wirtschaftlicher Bedeutung.

Die bestehende Angst der italienischsprachigen Betriebe vor dem Bedeutungsverlust von Italienisch in der Schweizer Wirtschaft ist nicht unbegründet: Ein Grossteil der Schweizer Unternehmen erwartet zukünftig eine weitere Polarisierung des Spracheinsatzes. Das heisst, dass diejenigen Sprachen, die derzeit schon als Fremdsprachen von vielen Betrieben gebraucht werden, zukünftig noch an Bedeutung gewinnen werden – insbesondere Deutsch und Englisch. Dagegen werden diejenigen Sprachen, die heute eine geringe Bedeutung haben, in Zukunft auch eher weiter an Bedeutung verlieren. Dies gilt vor allem für Spanisch und in geringerem Ausmass auch für Italienisch.

Rätoromanisch als vierte Landessprache wird von rund 2% der Betriebe regelmässig für geschäftliche Zwecke verwendet. Diese Betriebe liegen erwartungsgemäss fast alle in den

Kantonen Graubünden und St. Gallen.

Für Mitarbeitende liegt eine Schätzung vor, die jedoch mit entsprechender Vorsicht zu interpretieren ist. Dabei ist zu berücksichtigen, dass hier nach einem regelmässigen Gebrauch der Fremdsprachen gefragt wurde, was weniger restriktiv ist als ein wöchentlicher oder häufigerer Gebrauch (vgl. Tabelle).

Weltsprache Spanisch von geringer Verbreitung

Interessant ist die geringe Verwendung der Weltsprache Spanisch in der Schweiz: Nur in 7% der befragten Betriebe hören oder sprechen die Mitarbeitenden Spanisch mindestens einmal wöchentlich für betriebliche Zwecke; in nur 3% der Betriebe lesen und schreiben sie auch Spanisch. Die restlichen Sprachen sind für betriebliche Zwecke nur von geringer Bedeutung: Neben Portugiesisch mit 6% liegen alle anderen Sprachen bei einem Anteil von 4% oder weniger der Betriebe, die diese überhaupt für betriebliche Zwecke verwenden. Insgesamt darf festgestellt werden, dass neben den drei grossen Landessprachen und Englisch die übrigen Sprachen nur eine marginale Bedeutung für die Schweizer Betriebe haben.

Tabelle: Verwendung von Fremdsprachen für betriebliche Zwecke nach Sprachregion und Fremdsprache (in % der Beschäftigten der befragten Betriebe)^a

	Deutsch	Französisch	Italienisch	Englisch	Spanisch	andere
Deutschschweiz	-	16.4	8.8	20.2	5.1	3.4
Französisches Sprachgebiet	19.4	-	10.7	24.0	6.9	2.6
Italienisches Sprachgebiet	32.0	26.7	-	16.6	5.4	2.3
Gesamtschweiz	21.6	17.0	9.2	20.9	5.5	3.2

^a Mittelwerte, Unterschiede zwischen den Sprachregionen jeweils statistisch hoch signifikant bei den Sprachen Spanisch, Französisch, Italienisch und Deutsch (Varianzanalysen).

Mehrsprachigkeit der Schweiz von enormer Bedeutung

Was die Bedeutung der Mehrsprachigkeit des Landes angeht, sind sich die Schweizer Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen einig: Über 60% halten die Mehrsprachigkeit der Schweiz aus politischer, 77% aus wirtschaftlicher und 84% aus kultureller Sicht für wichtig. Gut drei Viertel der befragten Mitarbeitenden sind der Meinung, dass Sprachkenntnisse wichtig für den Zusammenhalt des Landes seien. Rund jeder zweite Arbeitnehmende meint sogar, dass die Schweiz ohne Fremdsprachenunterricht einer zweiten Landessprache auseinander zu fallen drohe. Diese Meinung vertritt zudem die Hälfte der Betriebe. Es gibt allerdings grosse sprachregionale Unterschiede: Vor allem Betriebe und Personen aus den französisch- und italienischsprachigen Gebieten fürchten ein Auseinanderbrechen der Schweiz, sollte keine zweite Landessprache unterrichtet werden. In der Deutschschweiz sind derartige Befürchtungen weniger ausgeprägt.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Mehrsprachigkeit als wichtiger Bestandteil der Schweizer Identität wahrgenommen wird: Sowohl die Geschäftsleitungen wie auch ihre Mitarbeitenden halten die Mehrsprachigkeit der Schweiz kulturell, wirtschaftlich, aber auch politisch für enorm wichtig und befürworten klar den Unterricht einer zweiten Landessprache in der Schule. Kenntnisse in einer anderen Landessprache werden offenbar als Voraussetzung für den Zusammenhalt des Landes eingestuft. Die Vorstellung, dass die vier Sprachgruppen in nur einer dominanten Landessprache oder gar in Englisch miteinander kommunizieren müssten, verbinden viele mit der Gefahr einer Spaltung der Schweiz.

Mehrheit mit eigenen Sprachkenntnissen und mit Sprachlernsituation an Schulen unzufrieden

Die Themen Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht sowie damit verbundene Handlungsoptionen, vor allem in der Fremdsprachenausbildung, sind innerhalb der Betriebe und bei den Arbeitnehmenden von wesentlicher Bedeutung: Nur die wenigsten halten die ganze Sprachdiskussion für übertrieben. In Sachen Fremdsprachenausbildung sind sich alle Befragten im Grundsatz einig: 87% der Mitarbeitenden halten solide Fremdsprachenkenntnisse für das spätere Berufsleben der Schüler und Schülerinnen für unerlässlich; über 60% meinen, dass Fremdsprachenkenntnisse auch für das spätere Privatleben wichtig seien. Mündliche Fähigkeiten werden als wichtiger eingestuft als schriftliche, letztlich werden Fremdsprachen aber auch häufiger in mündlicher als in schriftlicher Form gebraucht.

Grosse Mehrheiten beider Befragungsgruppen (Betriebe und Mitarbeitende) befürworten einen Ausbau des Fremdsprachenunterrichts sowohl in der Primarschule als auch auf der Sekundarstufe 1. Damit einher geht der Wunsch, dass die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler stärker gefördert werden müsse, und zwar unabhängig von der Sprachregion. Ein Grund dafür mag die verbreitete Unzufriedenheit mit den eigenen Sprachkenntnissen sein: 41% der Arbeitnehmenden sind mit ihren Fremdsprachenkenntnissen nicht zufrieden. Dies betrifft vor allem Mitarbeitende aus der West- und Deutschschweiz. Vielleicht fällt deshalb das Urteil der Befragten über die aktuelle Sprachlernsituation an Schweizer Schulen so deutlich aus: Nur ca. 20% sind mit den derzeitigen Gegebenheiten einverstanden; 40% lehnen sogar deutlich ab. Dem könnte Abhilfe geschaffen werden, beispielsweise in Form eines Ausbaus des Fremdsprachenunterrichts sowohl in der Primarschule als auch auf der Sekundarstufe 1.

In der Deutschschweiz abseits der Sprachgrenzen möchte man Englisch als erste Fremdsprache, in den übrigen Gebieten eine 2. Landessprache

Zentral ist auch die Frage, wie viele Fremdsprachen in der obligatorischen Schule unterrichtet werden sollen und welche Fremdsprache zuerst zu lernen sei. Schweizweit sprechen sich die Betriebe knapp dafür aus, dass eine zweite Landessprache in der vierten und Englisch in der fünften Klasse unterrichtet werden solle. 50% der Betriebe befürworten einen obligatorischen Unterricht der dritten Landessprache, der im Mittel in der sechsten Klasse beginnen sollte. Mit Blick auf die Gesamtschweiz zeigt sich das gleiche Bild bei den Mitarbeitenden.

Ein Vergleich zwischen den drei Sprachregionen offenbart deutliche Meinungsunterschiede: Betriebe der französisch- und italienischsprachigen Schweiz bevorzugen einen Unterrichtsbeginn der zweiten Landessprache bereits im dritten Schuljahr; Betriebe aus der Deutschschweiz sind der Meinung, dass dieser sowohl in Englisch als auch in einer zweiten Landessprache in der vierten Klasse begonnen werden sollte. Das heisst aber nicht, dass diese Betriebe wünschen, dass der Unterricht beider Sprachen gleichzeitig in diesem Schuljahr beginnt, sondern dass sich die Befürworter der beiden Sprachen die Waage halten.

Sprachregionale Divergenzen offenbaren sich bei der Frage, ob zuerst Englisch oder eine zweite Landessprache in der Schule unterrichtet werden solle: Für Englisch als erste Fremdsprache sprechen sich mit 57% die Mehrheit der Deutschschweizer Betriebe und 57% ihrer Mitarbeitenden aus. In der Romandie und der italienischsprachigen Schweiz ist man diesbezüglich anderer Meinung: Dort votieren 58% der französischsprachigen Betriebe und knapp 80% der italienischsprachigen Betriebe für eine zweite Landessprache als Erstsprache.

Erwartungsgemäss zeigen sich hier der Röstigraben und die Divergenzen zwischen deutsch- und italienischsprachiger Schweiz ausgesprochen deutlich.

Warum das so ist, zeigt eine Differenzierung der Deutschschweizer Betriebe hinsichtlich ihrer Nähe zur Sprachgrenze: Diejenigen Betriebe, die aufgrund ihrer geografischen Lage häufiger mit Französisch oder Italienisch konfrontiert sind, denken anders über Belange der Fremdsprachenausbildung als Betriebe abseits der Sprachgrenzen. Während erstere deutlich das Erlernen einer zweiten Landessprache dem Englischen vorziehen, sind letztere genau gegenteiliger Meinung. Interessant ist allerdings, dass sich diese Differenz bei Betrieben mit Sitz in der Romandie nicht zeigt: Hier sprechen sich sowohl Unternehmen aus den Sprachgrenzkantonen wie auch die Betriebe aus den Binnenkantonen klar für das Erlernen einer zweiten Landessprache als Erstsprache aus.

Der Befund zeigt, dass die Meinung der Wirtschaft, ob in der obligatorischen Schule zuerst Englisch oder eine zweite Landessprache gelernt

werden solle, von der geografischen Lage der Betriebe abhängig ist. Dies läuft der Harmonisierung der Lehrpläne, wie sie aufgrund einer erhöhten Mobilität der Arbeitnehmenden für das schweizerische Bildungswesen gerade auch von der Wirtschaft immer wieder gefordert wird, zuwider. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Kantone gemäss der föderalistischen Tradition eigene Wege beschreiten sollen oder ob aus einer übergeordneten staatspolitischen Sicht eine Harmonisierung zwischen den Kantonen in der Frage Englisch oder eine zweite Landessprache als erste Fremdsprache angestrebt werden soll.

Indes kommt die Forderung der Wirtschaft an die Schulen deutlich zum Vorschein: der Wunsch nach Unterricht in zwei Fremdsprachen bereits in der Primarschule und der Ausbau des Fremdsprachenunterrichts auf der Primar- und Sekundarstufe 1.

Fremdsprachenkenntnisse der Mitarbeitenden

Vor allem Mitarbeitende mit Füh-

rungsverantwortung müssen heutzutage Fremdsprachenkenntnisse mitbringen: Schweizweit verlangen knapp zwei Drittel der Betriebe Englischkenntnisse von ihrem oberen Kader; gut die Hälfte der Unternehmen wünscht sich auch entsprechende Französischkenntnisse. Während jeweils drei Viertel aller Betriebe aus der französisch- und italienischsprachigen Schweiz von ihrem oberen Kader Deutschkenntnisse erwarten, verlangen nur knapp 20% der Betriebe Kenntnisse in Italienisch. Spanischkenntnisse wünschen sich indes weniger als 5%. Für das mittlere Kader und die Mitarbeitenden in der Administration und in der Produktion ergeben sich ähnliche prozentuale Verhältnisse zwischen den Sprachen, jedoch auf tieferem Niveau. Insgesamt ist der Anspruch von Seiten der Betriebe, was die Fremdsprachenkenntnisse ihrer Mitarbeitenden anbelangt, damit recht beträchtlich.

Umgekehrt gewähren jedoch über 60% der Betriebe gemäss eigenen Angaben keinerlei Unterstützung bei der Fremdsprachenweiterbildung. Lediglich ein Viertel aller befragten Unternehmen bietet den Mitarbeitenden bei der Fremdsprachenweiterbildung finanzielle, und nur jeder fünfte Betrieb zeitliche Unterstützung an. Die Mehrheit der Schweizer Betriebe erwartet offensichtlich, dass die Mitarbeitenden die entsprechenden Fremdsprachenkenntnisse bereits mitbringen oder die Kosten einer allfällig nötigen Weiterbildung selber tragen. Entsprechend sagen nur 27% der Mitarbeitenden, dass sie von der Firma genügend Unterstützung in der Fremdsprachenweiterbildung erhalten und 37% geben an, dass sie nicht genügend unterstützt werden.

Dieser Befund ist erstaunlich: Zum einen verlangen die Betriebe von ihren Mitarbeitenden Fremdsprachenkenntnisse, zum anderen sind sie – wenn überhaupt – nur teilweise bereit, sie bei entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen finanziell oder



zeitlich zu unterstützen. Insofern überrascht die Forderung eines Ausbaus vom Fremdsprachenunterricht in der Primarschule nicht: Die Verantwortung für die Fremdsprachenausbildung weisen die Unternehmen den Schulen zu.

Fremdsprachenprobleme behindern betriebliche Abläufe kaum

Erfreulicherweise vermeldet nur jeder siebte Betrieb Schwierigkeiten infolge von Fremdsprachenproblemen, kleinere Probleme treten hingegen bei jedem dritten Betrieb auf. Die Betriebe klagen vor allem über eine Verlangsamung von internen Arbeitsprozessen sowie über Missverständnisse und Konflikte in der Zusammenarbeit. Hier zeigen sich jedoch erhebliche branchenbedingte Unterschiede: Vor allem das Gesundheits- und Sozialwesen klagt im Vergleich mit den übrigen Branchen stärker über die genannten Probleme. So kann konstatiert werden, dass grössere Probleme infolge mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in der Schweiz derzeit wenig auftreten. Gleichzeitig erwarten viele Betriebe eine Zunahme des Fremdsprachenbedarfs, was künftig zu grösseren Problemen führen könnte.

Sprachkenntnisse weit verbreitet, aber qualitativ eingeschränkt

Die Mehrheit der Schweizer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer verfügt über Fremdsprachenkenntnisse: So geben fast 90% der befragten Mitarbeitenden aus der Romandie und aus dem italienischen Sprachgebiet der Schweiz an, über Deutschkenntnisse zu verfügen. Ein Drittel davon erreicht gemäss Selbsteinschätzung das Niveau A1². Bei Französisch sind die Verhältnisse ähnlich: Ebenfalls rund 90% der Arbeitnehmenden verfügen über entsprechende Sprach-

kenntnisse, etwa jeder Fünfte erreicht das Niveau A1 und etwas mehr als ein Drittel mindestens das Niveau C1. Anders sieht es bei Italienisch aus: Nur knapp die Hälfte verfügt zumindest über minimale Kenntnisse; das Niveau C1 oder mehr erreichen nur 7% der Befragten. Erwartungsgemäss steht die Fremdsprachenkompetenz in engem Zusammenhang mit der Schulbildung. Fremdsprachenübergreifend lässt sich sagen: Je höher der Bildungsgrad, desto höher das erreichte Sprachniveau. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich hier um Selbsteinschätzungen der Mitarbeitenden handelt.

Die ganze Studie mit Zusammenfassungen in Französisch, Italienisch und Englisch kann bezogen werden über www.fhso.ch (Publikationen) oder unter Angabe der Bestellnummer SDW 2005-03 über die folgende Adresse:
Sekretariat Forschung und Entwicklung
Riggenbachstrasse 16
CH-4600 Olten
Mail: ccc@fhso.ch

Bemerkungen

¹ Es ist zu beachten, dass sich diese Angaben nicht auf Mitarbeitende, sondern auf Betriebe beziehen. Wenn ein Betrieb Fremdsprachen entsprechend verwendet, wird er in dieser Statistik mitgezählt. Auf eine Gewichtung nach Mitarbeitendenzahl wurde hier bewusst verzichtet. Eine solche Gewichtung ergäbe zum Beispiel, dass 51% der Betriebe wöchentlich Englisch mündlich benutzen. Es sind aber nur 37% der Betriebe und bei den Mitarbeitenden sind es nicht 51%, sondern viel weniger. Zu Angaben betreffend den Mitarbeitenden liegen Schätzwerte vor, die weiter hinten angeführt werden.

² In der vorliegenden Studie wurden die Fremdsprachenkenntnisse der Mitarbeitenden so abgefragt, dass sie anschliessend den sechs Niveaus des Europäischen Sprachenportfolios zugeordnet werden konnten. Das Europäische Sprachenportfolio ist ein Projekt des Europarates, welches es sich seit den 90er Jahren zur Aufgabe gemacht hat, einen umfassenden, kohärenten und transparenten Referenzrahmen zur Beschreibung von kommunikativer Sprachkompetenz zu schaffen. Im Rahmen dessen wurden Kriterien entwickelt, welche aus einer handlungsorientierten Perspektive für ein Spektrum von sechs Niveaus (A1 bis C2) kommuni-

kative Sprachkompetenz beschreiben und gleichzeitig strategische und (inter-)kulturelle Kompetenz berücksichtigen. Die Niveaus A1/A2 stehen dabei für eine elementare Sprachverwendung. Von selbständiger Sprachverwendung spricht man bei den Niveaus B1/B2, während die Stufen C1/C2 eine kompetente Sprachverwendung charakterisieren. Seit 2001 wird das Europäische Sprachenportfolio offiziell durch die schweizerischen kantonalen Erziehungsdirektoren und -direktorinnen und weitere Partner aus dem öffentlichen und privaten Sektor unterstützt.

Markus Andres

Kati Korn

Ruedi Niederer

Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz.



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

KRESS, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*. London u. New York, Routledge.



In den Sprach- und Kommunikationswissenschaften herrscht nun nicht gerade ein Mangel an Büchern, die neue Einsichten zur Funktion und Wirkung digitaler Medien, zu

Literalität im Zeitalter der neuen Technologien und ähnliches mehr versprechen. Der Titel, den Gunther Kress für seinen neuesten Band gewählt hat, scheint sich hier einzureihen, eines jedoch fällt auf: Es wird nicht weiter spezifiziert - um Literalität im Zeitalter der neuen Medien schlechthin soll es gehen, nicht mehr und nicht weniger.

Prägnante Thesen

Das Buch beginnt unkonventionell. Dem Vorwort geht ein Kapitel voraus, das die Thesen prägnant auf den Punkt bringt:

- Das Medium der Schriftlichkeit bekommt zunehmend Konkurrenz vom Medium Bild. Der Bildschirm läuft der gedruckten Seite immer mehr den Rang ab.
- Die Möglichkeiten der Neuen Technologien geben den Rezipienten bislang nicht gekannte Steuerungsinstrumente in die Hand. Hypertext-Leser konstruieren die Texte, die sie lesen, mit, und gleichzeitig verliert der Autor rapide an Macht und Autorität.

All das, so Kress, sei letztlich Ausdruck grundlegender gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Drei Einwände nimmt er sofort vorweg. Dem ersten - es würden ja mehr Bücher produziert als je zuvor - entgegnet er,

dass diese Bücher großteils eben nicht mehr Bücher im traditionellen Sinne seien. Dass heute (zweiter Einwand) gerade aufgrund der Neuen Technologien mehr denn je geschrieben würde, lässt Kress zwar gelten, behauptet aber, dass der wesentliche Aspekt hier der sei, dass die Schrift sich mehr und mehr dem Visuellen unterordne und nicht umgekehrt. Der letzte Einwand ist eigentlich eine Grundsatzfrage: Was verlieren wir, wenn Schriftlichkeit tatsächlich so fundamentale Veränderungen erfährt? Darauf gibt der Autor keine kurze Antwort - das Buch sei der Versuch einer Antwort.

Ich werde im Folgenden weniger Kapitel für Kapitel besprechen, sondern versuchen kommentierend nachzuzeichnen, wie zentrale Themen behandelt werden. Schließlich führt das Buch Ergebnisse der Arbeiten des Autors zur visuellen Grammatik, zur Rolle des Schreibens im schulischen Kontext und seine Bücher zur kindlichen Bedeutungsproduktion zusammen. Es ist der Versuch über Literalität im Rahmen der sozialen, technologischen, kommunikativen und ökonomischen Veränderungen des beginnenden 21. Jahrhunderts zu schreiben, wobei Literalität im engeren Sinne verstanden wird als die Fähigkeit, die Ressource „Schriftlichkeit“ produktiv und rezeptiv kompetent zu verwenden (S. 24).

Konzepte und Begriffe

Zuerst zu wichtigen Konzepten und Begriffen (Kap. 3 und v.a. 4). Von grundsätzlicher Bedeutung ist für Kress die Materialität der Ressourcen, die der „Herstellung von Bedeutung“ dienen: „the material stuff that we use for making meaning“ (S. 32). Diese Ressourcen sind konventionell festgelegt und werden als *Modi* („modes“) bezeichnet, wobei deren sozio-kulturelle Verankerung den Blick des Au-

tors auf den Umgang mit diesen Ressourcen entscheidend prägt. Spezielles Interesse gilt dabei der Frage nach dem für den jeweiligen *Modus* charakteristischen Leistungspotential („affordance“) und ganz zentral dem Phänomen der *Multimodalität*, der Verbindung verschiedener *Modi*. Das Ergebnis von Kommunikation - in welchem *Modus* auch immer - sind *Texte*, deren Erscheinungsformen sozial geprägt und konventionalisiert sind. Diese Erscheinungsformen nennt Kress *Textsorten* („genre“, z.B. S. 47). Das, worüber Texte sprechen, gehört in die Welt des *Diskurses*. Schließlich betont der Autor, dass die Herstellung von Bedeutung rezeptiv wie produktiv grundsätzlich, auch in der alltäglichsten Form, ein kreativer Prozess ist, den er *Design* nennt.

Multimodalität und Design – und was das für die Lesekompetenz von Jugendlichen bedeutet

Ich beginne mit dem zentralen Konzept der *Multimodalität*, d.h. der Beziehung verschiedener *Modi* zueinander. Kress zeigt am Beispiel der Alphabetschrift (Kap. 3) und der Interpunktion (Kap. 8), wie diese spezifischen Ausprägungen des *Modus* Schriftlichkeit ganz bestimmte Aspekte mündlicher Sprache fokussieren und andere ausklammern. In Kapitel 5 werden die Prinzipien einer visuellen Grammatik vorgestellt, deren zentraler Ansatzpunkt die Beschreibung der Bedeutung von Positionen auf der Bild(schirm)fläche darstellt. Konventionen des Lesens von Bildern werden an Beispielen erläutert, die Schriftzeichen und visuelle Elemente enthalten. Kress plädiert in diesem Kontext für eine Sichtweise, die schriftliche Sprache nicht als bloße Fixierung mündlicher Sprache darstellt, sondern als eigenständiges Repräsentationssystem, das historisch durchaus in Verbindung mit visuellen Repräsen-

tationen zu sehen ist (S. 72ff.). Diese Perspektive, die den visuellen Modus prioritär setzt, erklärt auch, warum das ikonische Zeichen in der Semiotik von Charles S. Peirce für Kress prototypisch ist, was ihn zur folgenden provokanten Aussage führt: „In my use of the concept of the sign I reject the idea of arbitrariness. I assume that the relation between signifier and signified is always motivated, that is, that the shape of the signifier, its ‘form’, materially or abstractly considered, is chosen because of its *aptness* for expressing that which is to be signified.“ (S. 42, Hervorhebung im Orig.) Beispiele illustrieren, dass die Leistungspotentiale verschiedener *Modi* in einem dynamischen Verhältnis zueinander stehen, das vor allem bei einschneidenden technologischen Veränderungen neu gestaltet wird, wobei sich eben diese *Modi* selbst verändern. Kress vermutet, dass wir eine Annäherung des schriftlichen Modus an die Mündlichkeit erleben und eine Annäherung des Visuellen an das Schriftliche in dem Sinne, dass sich konventionalisierte Leseweisen, eine Grammatik mithin, für Bilder entwickeln.

Ein zweiter roter Faden durch dieses Buch ist die soziale Perspektive auf Literalität. Besonders deutlich wird das, wenn Kress in den Kapiteln 6 und 7 dafür plädiert, den Text als Ausgangsgröße für die Erforschung von Literalität zu nehmen und daher auch Textsorten, verstanden als konventionalisierte Erscheinungsformen von Texten, besondere Bedeutung beizumessen. Die soziale Bedingtheit von Textsorten wird an Beispielen aus unterschiedlichen kulturellen und historischen Kontexten veranschaulicht. Daraus ergibt sich die Frage, welche Fertigkeiten im schulischen Sprachunterricht vermittelt werden sollen. Kress unterstreicht, dass der kompetente Umgang mit literarischen und alltagsbezogenen Textsorten zwar wesentlich ist, betont aber, dass die

Fähigkeit zur kreativen und kritischen Nutzung der Ressourcen, die Multimodalität verfügbar macht, ein mindestens ebenso wichtiges Bildungsziel darstellt. Diese Fähigkeit nennt er *Design*, ein Begriff, der das visuelle Element besonders betont. Design ist jedoch nicht allein eine Sache der Produzenten von Texten, sondern auch ein Charakteristikum sich verändernder Leseweisen. Dies ist das dritte zentrale Thema, dem v.a. Kapitel 9 gewidmet ist. Leser, die das, was sie lesen, selbst mitgestalten, die ihre Leserouten („reading paths“) selbst (mit)bestimmen, sind fundamental am Prozess der Bedeutungsproduktion beteiligt. Dies gilt nicht nur für Hypertext, sondern auch für Texte wie Schulbücher, die, wie Kress an Beispielen demonstriert, zunehmend multimodale Charakteristika aufweisen. Auch hier sieht der Autor eine Verbindung zu gesellschaftlichen Veränderungen, indem Lesende die Autorität des Autors und autoritativer Texte mit stark determinierten Leserouten in Frage stellen, und zwar nicht unbedingt theoretisch reflektiert, sondern einfach schon in ihrer Praxis des Umgangs mit den Erscheinungsformen von Texten im Zeitalter der Neuen Technologien. Die Schlussfolgerung, dass in der Schule vermittelte Fertigkeiten und die Alltagserfahrung der Playstation-Generation weit auseinander liegen, liegt nahe und wirft neues Licht auf die pädagogische und bildungspolitische Diskussion um die sich verändernde Lesekompetenz der Jugendlichen.

Ein wichtiges Buch

Warum ist dies ein wichtiges Buch? Kress folgt dem Zugang der New Literacy Studies - der genauen Beobachtung literaler Praxis -; in seiner Analyse dessen, was Lesende und Schreibende mit den Neuen Medien tun, führt er diesen Zugang aber einen entscheidenden Schritt weiter: Sein Erklärungsmodell setzt die literale Praxis in Beziehung zum Leistungs-

potential (affordance) der Modi, die zur Bedeutungsproduktion benutzt werden. Design ist der Prozess, der dieses Potential nutzbar macht und der veränderte Formen von Literalität erzeugt, die einen anderen Blick auf die Welt und auf ihre Repräsentation erlauben. Damit leistet Kress einen wichtigen Beitrag zur Überwindung der Kluft zwischen einer geradezu dogmatischen Feldforschung zur literalen Praxis und jener spekulativen Theoriebildung zu Konsequenzen von Literalität auf Denkprozesse, die die Forschung zur Schriftlichkeit im letzten Jahrzehnt geprägt hat. Dies – und die Tatsache, dass er stets Konsequenzen für Bildungseinrichtungen, allen voran die Schule, im Auge behält - macht „Literacy in the New Media Age“ zu einem Buch, das provoziert, zum Nachdenken anregt und zum Handeln herausfordert.

Ingo Thonhauser

Universität de Genève, Département de langue et de littérature allemandes

* **HUFEISEN, Britta / LUTJE-HARMS, Madeline (Hrsg., 2005): *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen, Narr (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). ISBN 3-8233-6171-6.**



stu. – Der Sammelband umfasst vorwiegend Beiträge, in denen Modelle und Fallbeispiele zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit sowie Curricula mit einem Gesamtsprachenkonzept

vorgestellt werden; beleuchtet wird die Situation in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Irland und Belgi-

en. Ein Beitrag (*Gerhard Neuner*) beschäftigt sich auch genauer mit didaktischen Umsetzungen. Eingerahmt wird der Band mit Aufsätzen der Herausgeberinnen: *Britta Hufeisen* skizziert einführend das Bedingungsgefüge von Gesamtsprachencurricula und geht dabei von einer doppelten Trendwende aus: Spracherwerbsstudien würden sich zunehmend an neuen Spracherwerbsmodellen orientieren, die mehr als die Muttersprache und eine Fremdsprache berücksichtigen und die nicht implizieren, dass das Lernen einer weiteren Fremdsprache genau so abläuft wie das Lernen der ersten Fremdsprache. Parallel dazu vollziehe sich eine curriculare Trendwende in dem Sinne, dass die verschiedenen Sprachen in Curricula nicht mehr getrennt, sondern als Teile eines Ganzen wahrgenommen würden. Im letzten Aufsatz nimmt *Madelaine Lutjeharms* die Beiträge des Bandes unter den Aspekten ‚Mehrsprachigkeit in Europa‘, ‚Motivation im Fremdspracherwerb‘ und ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik und Schulpraxis‘ sowie unter den Fragestellungen ‚Wie viel Zweit- und Fremdspracherwerb?‘ und ‚Wann soll der Fremdspracherwerb beginnen?‘ noch einmal auf. – Eine weitergehende Synthese fehlt, muss fehlen, denn zu verschieden sind die Untersuchungskontexte und die Korngrößen der Untersuchungen, und sehr verschieden ist auch die Ausrichtung der Texte selber, in denen oft Programmatik und Argumentatives neben Beobachtetem steht.

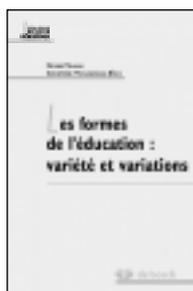
Gelobt werden Österreich und die Schweiz, die deutlich weiter seien als die deutsche Bildungslandschaft, was mit der zügigen Implementierung von Portfolio und Europäischem Referenzrahmen einhergehe. (7) Ganz so flott, wie es ein Druckfehler glauben machen könnte, geht es in der Schweiz aber dann doch nicht: „Die EDK hat in ihrem 2003 vorgelegten Standardprojekt HarmoS ... gesamtschweizerisch obligatorisch zu erreichende

Kompetenzniveaus an Schnittstellen des Schulsystems definiert...“ (54; Zitat Stöckling 2004) Richtig wäre: Das Projekt HarmoS, in dem Vorschläge für Mindeststandards (auch) in den Schulfremdsprachen erarbeitet werden, hat eben erst begonnen.

Mit der Schweiz beschäftigen sich die Beiträge von *Monika Mettler* (Schweizer Gesamtsprachenkonzept und Tücken der Realisierung aus bildungspolitischer Sicht), *Christine Le Pape Racine* (Erfahrungen mit frühem immersivem Unterricht, einjähriges Projekt in Le Landeron, NE) und *Gerhard Neuner*, der sich mit Grundzügen der Tertiärsprachendidaktik und –methodik auseinandersetzt, und zwar am Beispiel der Westschweiz (Englisch als zweite Fremdsprache nach Deutsch).

Der Band ist *André Jean Racine-Le Pape* gewidmet, der am 24.12.2003 verstorben ist.

* **MAULINI, Olivier / MONTANDON, Cléopâtre (Éds) (2005): *Les formes de l'éducation: variété et variations*. Bruxelles, De Boeck Université.**



La culture donne forme à la pensée, et ce processus implique des formes d'éducation. Quelles sont ces formes? Comment varient-elles dans l'espace et dans le temps?

Comment se combinent-elles (ou non) dans les manières de former et de penser la formation? Ce neuvième volume de la collection *Raisons éducatives* ouvre le dialogue entre spécialistes de l'éducation formelle et de l'éducation informelle, y compris pour interroger cette opposition.

La Déclaration de l'UNESCO sur

l'éducation pour tous affirme que chaque être humain "doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux" et que cette formation passe par des programmes d'éducation formelle ou non formelle, ainsi que par la reconnaissance des ressources communautaires et personnelles. L'observation montre une diversification importante des moments de la formation, du rapport entre savoirs et pratiques, des modes de validation des acquis, facteurs d'inflexion – voire de flexibilisation – des politiques et des pratiques éducatives.

Comment penser ces changements autrement que sur le mode unique de la re- ou de la déscolarisation? En distinguant et en croisant deux formalisations, celle des savoirs produits et celle de leur mode de production, on repère des formes d'éducation qui peuvent se configurer, se cristalliser, s'explicitier dans des règles, des procédures, des textes plus ou moins dépendants des formes de vie et de compétence associées. Cela permet de conceptualiser le champ de l'éducation sans opposer les cultures, ni occulter l'importance de la raison graphique et des institutions dans la production, la conservation et la diffusion des connaissances.

L'ouvrage reprend et documente le débat sur la prise en compte et la délimitation des besoins éducatifs en comparant des formes d'apprentissage dans différents champs: langagier, scientifique, normatif. Il analyse tensions et évolutions sur chaque palier de formation: enfance, âge adulte, développement humain. Il soulève des questions sur le plan psychologique, sociologique, anthropologique et historique.

L'accès aux savoirs et à leur hiérarchisation, aux expériences formatrices et à leur homologation, aux écoles et aux qualifications est plus que jamais un enjeu pédagogique, mais aussi économique et politique. Étudier les formes d'éducation, c'est problématiser

ce que devient l'homme en se formant et en transformant ses modes de socialisation.

La question de la variété de formes de l'éducation se pose de manière particulière dans le domaine du développement du langage et de l'apprentissage de langues. À ce propos, l'analyse de Simon Toulou de la formation des griots au Mali peut intéresser particulièrement les lecteurs de *Babylonia*. Cet auteur montre comment l'apprentissage de cette profession de transmission de parole se fait dans une culture de tradition orale. Les griots, considérés comme des bibliothèques vivantes de la culture mandingue, apprennent à maîtriser les genres oraux conventionnels dans un continuum entre des situations formelles et informelles. À côté des situations informelles d'imprégnation, Toulou décrit des formes de guidage ritualisées gérées par un maître griot où les aspects formels et informels se côtoient sans s'exclure.

Les conditions particulières d'apprentissage associées à l'environnement culturel sont abordées par Pierre Dassen, Anahy Gajardo et Lysette Ngeng. Ces trois auteurs étudient comment les savoirs mathématiques se transmettent en dehors de l'école dans des contextes culturels différents. L'analyse des pratiques quotidiennes des processus mathématiques dans des cultures de tradition orale permet de mettre en évidence les caractéristiques des mathématiques informelles et de les contraster ensuite avec les mathématiques scolaires. En vue de tracer des ponts entre les deux, les auteurs suggèrent une intégration des approches ethnomathématiques dans l'enseignement scolaire.

À la fin de l'ouvrage, Cléopâtre Montandon présente une synthèse de typologies permettant de mieux situer chaque forme éducative en fonction de critères de variation précis. Vues

dans cette perspective, les nouvelles formes éducatives (participatives, négociées et axées sur le sujet) reflètent les mutations sociales de la postmodernité, analysées par les sociologues et les anthropologues.

Le livre s'adresse aux étudiants, aux formateurs, aux enseignants et aux chercheurs en sciences de l'éducation, à tous ceux qu'intéressent la répartition des savoirs et des pouvoirs, l'histoire et l'avenir des formes d'éducation.

Prix: 40 CHF ou 28 EUR

Commande:

Marianne Weber, Université de Genève
FAPSE, 40 Bd du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Tél. : +41 22 379 96 72
Fax : +41 22 379 98 28

Marianne.Weber@pse.unige.ch
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/raisons/raisons-educatives.html>

*** TADDEI GHEILER, Franca (2005): *La lingua degli anziani. Stereotipi sociali e competenze linguistiche in un gruppo di anziani ticinesi*. Bellinzona, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana. Locarno, Dadò ed.**



Una serie di questionari e domande mirate sulle opinioni riguardanti le competenze linguistiche in età avanzata, sottoposti ad un gruppo di 78 anziani e di 18 giovani resi-

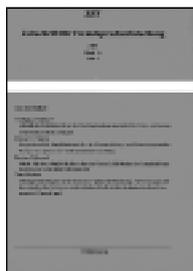
denti nel Canton Ticino, ha permesso di verificare l'esistenza di stereotipi (positivi e negativi) sulle competenze linguistiche degli anziani da parte di entrambe le generazioni. Lo studio ha quindi voluto verificare quanto siano fondati tali pregiudizi, se sia giustifi-

cato parlare di una 'lingua degli anziani' intesa come una varietà di lingua con caratteristiche (morfologiche, lessicali e sintattiche) specifiche e, in caso affermativo, se tale varietà sia accompagnata (come è spesso stato sostenuto) da un 'calo di competenza'. I parlanti anziani presi in considerazione sono uomini e donne di livello socioculturale alto, medio e basso, compresi tra i 69 e i 98 anni, cognitivamente sani (non affetti da patologie con influssi sul sistema linguistico), sia 'dipendenti', ovvero residenti in case per anziani, che 'indipendenti'. I parlanti giovani sono uomini e donne compresi tra i 23 e i 37 anni, di livello socioculturale medio e alto, tutti residenti in Ticino. Oltre ai test sulla memoria di lavoro, sul lessico usato dalle due generazioni e sulla diversa posizione assunta dai parlanti giovani e anziani nei confronti della 'norma' linguistica, la ricerca ha analizzato le produzioni (semi)-spontanee dei parlanti (racconti orali) con particolare attenzione alla scelta dell'argomento, al lessico, alla morfologia, e alla sintassi.

Vista l'eterogeneità che caratterizza il gruppo degli anziani, i risultati delle analisi non permettono di concludere che esista **una** lingua degli anziani intesa come varietà di lingua parlata da persone al di sopra dei 65 anni, con caratteristiche distintive. Una seconda conclusione importante riguarda il fatto che per molti aspetti il comportamento linguistico degli anziani presenta una variabilità molto maggiore rispetto a quello dei giovani adulti. Ciò va probabilmente messo in relazione ai cambiamenti avvenuti nella società ed in particolare al diverso accesso alla scolarizzazione da parte di uomini e donne. Le peculiarità che distinguono la lingua degli anziani vanno messe in relazione sia con il sostrato dialettale, o meglio con la diversa posizione occupata dal dialetto nel repertorio linguistico del parlante, sia con il diverso concetto di 'norma linguistica' (il quale discende

dalla diversa 'educazione linguistica' ricevuta a scuola). Questi due fattori caratterizzano in modo importante e in parte contrapposto la lingua delle persone anziane dal punto di vista fonologico, morfologico, lessicale e sintattico, e la loro incidenza (e il grado di 'emergenza' di certi fenomeni) dipende in buona parte dal grado di scolarizzazione e dal tipo di professione svolta. In questo senso si può dire che la 'lingua degli anziani' riflette molto bene i mutamenti in atto nella comunità parlante o più in generale nella società ma non ci permette certo di concludere che essa sia 'deficitaria' rispetto alla varietà parlata dai giovani o rispetto ad una presunta 'varietà parlata standard'.

* *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, Bd. 16 (1), 2005. München, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH. ISBN 3-486-92051-0.



stu. – Heft 1/2005 der ZFF wartet mit gleich drei interessanten Aufsätzen auf, die über den engeren akademischen Kontext hinaus von Bedeutung sind.

Für die Praxis unmittelbar relevant ist der Beitrag von *Wolfgang Tönshoff*. *Tönshoff* wirft einen Blick auf neuere empirische Untersuchungen zur mündlichen Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Die Befunde der Wirkungsstudien (besprochen werden auch beschreibende Untersuchungen) bilanziert er so, dass explizite Korrekturen die Aneignung der fremden Sprache fördern können, weil sie die Aufmerksamkeit von Fremdsprachenlernern lenken. Eine besondere Relevanz hat Aufmerksamkeit auch für die Wirkung von Fehlerkorrekturen im Immersionsunterricht: Hier erweisen sich

Aufforderungen zur Selbstkorrektur als vorteilhaft, weil implizite Korrekturen in einem Unterricht, der stark auf Inhalte und Mitteilungen ausgerichtet ist, allzu oft nicht wahrgenommen werden. (16)

Das Lernziel „kommunikative Kompetenz“ gilt bis heute als vielleicht wichtigstes Lernziel im Fremdsprachenunterricht. Wie kam es dazu, welche Gültigkeit haben die mit diesem Lernziel ursprünglich verbundenen Ideen heute noch und was kann und soll kommunikative Kompetenz im digitalen Zeitalter bedeuten? Mit diesen Fragen setzt sich *Barbara Schmenk* auseinander in ihrem „Versuch, die Patina des Lernziels ‚kommunikative Kompetenz‘ abzukratzen“. Ihre Rückblenden auf Texte von Dell Hymes und Habermas aus den frühen 70er Jahren und damit zusammenhängende Moden und Mythen sind erhellend, und ihr Vorschlag, kommunikative Kompetenz jetzt auch hinsichtlich der Bildung einer „media literacy“ zu konzipieren (83), ist aktuell – allerdings auch noch sehr vage. Menschenbilder (Subjektmodelle) und deren Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung sind das Thema von *Rüdiger Grotjahn*. Menschenbilder, so zeigen auch alltägliche Erfahrungen, sind suggestiv und können befangen machen. Menschenbilder legen bestimmte Denkweisen, Fragestellungen und Methoden nahe und prägen auf diese Weise ganz wesentlich mit, was (nicht) gesehen und erkannt und wie (nicht) gedeutet und gehandelt wird. (24) Das gilt für Forschung und Theorie, es gilt aber auch für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Und eben weil Menschenbilder so wirkungsmächtig sind, bedarf es kritischer Fragen. *Grotjahn* diskutiert solche Fragen (z.B. Was ist mit der affektiven Seite menschlichen Handelns, wenn der Mensch als rationaler Problemlöser modelliert wird?), insistiert auf der partiellen Gültigkeit von Subjektmo-

dellen und fordert mit Recht, dass das eigene Subjektmodell gegenstandsbezogen begründet werden sollte.

* *Lidil 31, juin 2005: Corpus oraux et diversité des approches*



mv.-Ce numéro 31 (juin 2005) de la revue *Lidil* concernant l'oral est centré sur le traitement et les possibilités d'exploitation de corpus oraux d'adultes et d'enfants. Parmi les travaux d'équi-

pes présentés citons ceux de L. Balthasar et M. Bert qui travaillent à la constitution de recueils de données orales sur la Base CLAPI; ces deux auteurs fournissent une ample bibliographie ainsi que des liens internet de consultation de banques de données; ou ceux de linguistique interactionnelle: une recherche de L. Mondada et V. Traverso vise le double objectif de travailler sur des données orales interactionnelles et d'adopter une perspective qui accorde une place fondamentale à l'organisation interactionnelle de la parole. Une autre étude présentée est celle de D. Bassano qui se penche sur la parole naturelle précoce et s'attache aussi à l'émergence du langage et à la constitution du système linguistique chez les enfants français. La contribution de F. Chenu et H. Jisa vérifie trois hypothèses de ces chercheuses concernant l'acquisition des verbes de la part d'enfants monolingues français et la contribution du type de discours adressé - par la mère - à l'enfant dans cette acquisition: fréquence des verbes, saillance perceptive des formes verbales et diversité des usages syntaxiques. Parmi les recherches présentées une s'oriente sur "les fonctions linguistiques du geste dans l'échange oral",

Bloc Notes

Informazioni

une étude où M. A. Morel démontre que la mimique-gestuelle est partie intégrante de la langue (l'hypothèse de départ étant qu'il existerait des fonctions stables pour les gestes dans une langue donnée). P. Cappeau quant à lui s'interroge sur "ce que l'oral nous a appris sur la syntaxe du français" en considérant les divers angles d'analyse que permettent les corpus. D'autres contributions enrichissantes et pointues témoignent encore d'approches diverses et de terrains de recherche différents.

* Trait d'union N. 44



Beim ch Jugendaustausch, der schweizerischen Fachstelle für den nationalen und internationalen Austausch von Lehrenden und Lernenden, erscheint zweimal jährlich die Zeitschrift für Jugendaustausch „Le Trait d'union“. Die 44. Ausgabe ist soeben erschienen!

Wie gewohnt wird über Austauschprojekte mit dem In- und Ausland berichtet. Die neue Ausgabe enthält zudem ein spezielles Kapitel zum Austausch mit Frankreich, in welchem unter anderem Marianne Soland, Lehrerin in Adligenswil, in einem Interview über Ihre Erfahrungen berichtet, die sie während drei verschiedenen Austauschprojekten mit Frankreich sammeln konnte.

Während gut zwei Jahren hat die Klosterschule St. Catharina in Cazis (GR) unermüdlich Spenden gesammelt, um die Reise ihrer Austauschpartner/innen aus Rumänien zu finanzieren. Im April 2005 war es endlich soweit – die Schüler/innen des Lyzeum Johannes Honterus aus Kronstadt/Brasov (RUM) kamen auf Be-

such ins Graubünden! Wir freuen uns, in der aktuellen Ausgabe des Trait d'union über dieses Projekt berichten zu können.

Weiter finden Sie Informationen zu unseren Austauschprojekten mit dem In- und Ausland. So insbesondere zum neuen Förderprojekt von Präsenz Schweiz für Schulpartnerschaften mit Spanien, welches unter dem Namen „Descubre Suiza y la Comunitat Valenciana“ mit Beginn des Schuljahres 2005/06 gestartet ist.

Für den „Austausch von Lehrpersonen“ konnten zwei weitere Destinationen dazu gewonnen werden. Neu ist es möglich, mit Lehrpersonen aus Ecuador und der Provinz Alberta in Kanada die Stelle für ein Jahr zu tauschen!

Bestellung:

ch Jugendaustausch, Poststrasse 10
4502 Solothurn
Tel. 032 625 26 80, Fax 032 625 26 88
E-Mail austausch@echanges.ch

ALA
Association for Language
Awareness

EDiLiC
Education et Diversité
Linguistique et Culturelle

Congrès communs

Le Mans
2 - 7 juillet 2006

Toutes les informations se trouvent sur le site:

<http://ala-edilic.univ-lemans.fr/>



Workshops anmelden

Gesamtschweizerische Tagung für
Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
22. und 23. September 2006
Universität Bern – Institut für Sprachwissenschaft

Deutsch im Gespräch Sprechen im DaF/DaZ-Unterricht Sprechen über DaF/DaZ in der Schweiz

Erwünscht sind Beiträge, die sich mit mündlichen Kompetenzen beschäftigen, wobei die Vermittlung der Fertigkeit Sprechen im DaF/DaZ-Unterricht (interaktive, produktive und sprachmittelnde Aktivitäten) im Vordergrund steht.

Zur Anmeldung gehören folgende Angaben: Titel des Workshops, kurzes Abstract (500 Zeichen), Dauer des Workshops (möglich sind 90 oder 180 Minuten).

Anmeldung bis 31. Dezember 2005 bei
michael.langner@unifr.ch

Weitere Auskünfte auf
www.akdaf.ch oder www.ledafids.ch





11^e Semaine de la langue française et de la francophonie

20 – 26 mars 2006

La francophonie du Sud

La prochaine **Semaine de la langue française et de la francophonie** aura lieu **du 20 au 26 mars 2006**.

Organisée comme chaque année autour du 20 mars, Journée internationale de la francophonie, cette manifestation a lieu dans les quatre pays ou régions francophones du Nord (Communauté française de Belgique, France, Québec, Suisse), et est relayée par les ambassades et consulats francophones dans une centaine d'autres pays. Elle offre une occasion festive de placer au cœur de notre attention, d'une façon réfléchie et ludique, la langue que nous avons en partage.

Après la musique en 2005, c'est la **francophonie du Sud** qui sera à l'honneur pour la prochaine édition. L'année 2006 marquera en effet le centième anniversaire de la naissance de **Léopold Sedar Senghor**, ancien président du Sénégal, mais aussi homme de lettres et Académicien, promoteur du dialogue entre les peuples, défenseur de la diversité des cultures, et co-fondateur de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie.

Plusieurs manifestations seront ainsi organisées autour du français en Afrique, et notamment une **journée "Portes ouvertes sur la francophonie du Sud"** (le 25 mars à Neuchâtel), qui proposera un lieu de rencontre ouvert à tous au cœur de la ville, animé par des stands de bandes dessinées et littérature africaines. Deux conteurs, un griot et des associations africaines interviendront également pendant la journée, qui se terminera en musique.

C'est aussi un grand **concert** qui aura lieu à Genève le 20 mars, pour une soirée "francophonie du Sud" que les organisateurs du festival *Voix de Fête* mettront tout spécialement à leur affiche.

Les **écoles** pourront aussi participer à l'évènement: elles recevront, dès le mois de février 2006, du matériel pédagogique proposant plusieurs activités

autour du français dans le monde (et principalement dans les pays du Sud).

Comme chaque année, **10 mots** ont été choisis par des écrivains et intellectuels francophones pour servir de fil rouge à la Semaine. Ils formeront la base d'un grand **concours** qui sera lancé en février 2006 dans toute la Suisse, et auquel tant les francophones que les apprenants du français pourront participer.

De nombreux autres évènements sont encore en préparation, qui viendront enrichir la fête.

En Suisse, l'organisation de la Semaine de la langue française et de la francophonie (SLF) est placée sous l'égide de la **Délégation à la langue française (DLF)**, mais elle repose largement sur l'étroite collaboration qui s'est mise en place avec diverses autres instances de la francophonie. En 2006, grâce à ces collaborations, la SLF sera fêtée à travers tout le pays: des manifestations sont prévues en **Suisse romande** aussi bien qu'en **Suisse alémanique** et au **Tessin**.

C'est ainsi un programme particulièrement riche qui se prépare dans toute la Suisse pour la SLF 2006. Celui-ci sera bientôt disponible dans son intégralité (et régulièrement remis à jour) sur le site www.ciip.ch/slf. Chacun est par ailleurs encore libre d'organiser une manifestation qui pourrait s'insérer dans le programme.

Pour toute question au sujet de la SLF, ou pour des renseignements sur la manière de participer en proposant une manifestation, vous pouvez prendre contact avec la DLF:

virginie.conti@ne.ch ou

odile.cornuz@ne.ch ou:

Délégation à la langue française DLF/CIIP, Fbg de l'Hôpital 43

CP 54, 2007 Neuchâtel

Tél. 032 889 89 58 ou 032 889 86 02 (secrétariat).