

Johann Fischer
Würzburg

L'uso degli studi di caso nei corsi di lingua

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

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

1. Il progetto LCaS

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

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

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

2. L'approccio metodologico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Caratteristiche degli studi di caso

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

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

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

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

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

4. Tipologia degli studi di caso

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

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

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

5. Esempi di studi di caso LCaS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Almagro Esteban & Pérez Cañado 2004: 140)

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

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

(Almagro Esteban & Pérez Cañado 2004: 153)

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



Luigi Grosso, *Carica*.

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

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

7. Lo sviluppo degli studi di caso

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

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

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

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

9. Prospettive

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

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

Nota

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

Bibliografia

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



Dino Quartana, *Famiglia*.

Caré, J.-M. & Debyser, F. (1995). *Simulations globales*. Sèvres: CIEP.

Casey, E. & Fischer, J. (2005). The Use of Case Studies in Language Teaching. In Moravčíková, A., Taylor Torsello, C. & Vogel, Th. (eds.). *University Language Centres: Broadening Horizons, Expanding Networks. Proceedings of the 8th CercleS Conference, Bratislava, 9-11 September 2004*, (pp. 163-175). Bratislava: CercleS.

Daly, P. Methodology for Using Case Studies in the Business English Language Classroom. In *The Internet TESL Journal – For Teachers of English as a Second Language*. <http://iteslj.org/Techniques/Daly-CaseStudies/> [online publication]

Debyser, F. (1996). *L'immeuble*. Paris: Hachette.

Erskine, J. A., Leenders, M. R. & Mauffette-Leenders, L. A. (2001). *Teaching with Cases, Learning with Cases and Writing Cases*. 3 vol. University of Western Ontario: Richard Ivey School of Business.

Fischer, J. (2007). Der Einsatz von Fallstudien im

Fachsprachenunterricht – Eine Brücke zwischen Sprachunterricht und fachlicher Ausbildung. In Kiefer, K.-H., Fischer, J., Jung, M. & Roche, J. (eds.). *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien*, (pp. 237-263). München: Iudicium.

Fischer, J. (2005a). Case Studies in University Language Teaching and the CEF. In Forsman Svensson, P., Toepfer, T. & Virkkunen-Fullenwider, A. (eds.). *Proceedings of the CercleS Workshop on CEF 31 August – 1 September and Selected Papers from the Bi- and Multilingual Universities Conference 1 – 3 September, 2005*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre [Internet publication]: <http://www.helsinki.fi/kksc/cef2005/documents/Fischer.pdf>

Fischer, J. (2005b). Von der ‚illusion du réel‘ über die ‚réalité de l'illusion‘ hin zur ‚création d'une réalité‘: Die *simulation globale* im Fremdsprachenunterricht an der Hochschule zwischen Fiktion und Authentizität. In Pürschel, H. & Tinnefeld, Th. (eds.). *Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkul-*

turalität und Multimedia. *Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*, (pp. 102-125). Bochum: AKS-Verlag.

Fischer, J. & Casey, E. (2005). Der Einsatz von Fallstudien im Fremdsprachenunterricht an Hochschulen. In Gebert, D. (ed.). *Innovation aus Tradition. Dokumentation der 23. Arbeitstagung 2004*, (pp. 175-184). Bochum: AKS-Verlag.

Fischer, J., Casey, E., Abrantes, A. M., Gigl, E. & Lešnik, M. (eds.) (2007). *LCaS – Language Case Studies*. Strasbourg: Council of Europe.

Heath, S. (2004). Using case studies in higher education. In Ph. Cain & S. Heath (eds.). *Handbook for Lecturers: Design, Development and Delivery of Web-based Case Study Resources supporting student centred learning*, (pp. 5-6). Newcastle: University of Newcastle.

Kaiser, F. J. (ed.) (1983). *Die Fallstudien. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kiefer, K.-H. (2004). Fallstudien – zum Umgang mit einer erfolgreichen Lernmethode im Fachsprachenunterricht Wirtschaftsdeutsch. *Info DaF 1*, 68-98.

LanguageQuest website: <http://www.lquest.net>

LCaS website: <http://www.ecml.at/mtp2/LCaS>

Ribé, R. & Vidal, N. (1993). *Project Work*. Oxford: Heinemann.

Schart, Mi. (2003). *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Sippel, V. A. (2003). *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation globale. Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Über Grosse, Ch. (1988). The Case Study Approach to Teaching Business English. *English for Specific Purposes 7*, 131-136.

Wickum, H. & Kiefer, K.-H. (2007). Zum Einsatz betriebswirtschaftlicher Fallstudien in der Sprachenausbildung. In Kiefer, K.-H., Fischer, J., Jung, M. & Roche, J. (eds.) (2007). *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien*, (pp. 265-288). München: Iudicium.

Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales – mode d'emploi*. Paris: Hachette.

Johann Fischer

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