

Editorial

In dieser Ausgabe von ForumSprache finden Sie zwei Neuerungen: Zum Ersten können Sie dieses Mal wissenschaftliche Beiträge zu einem gemeinsamen Schwerpunktthema in ForumSprache lesen, zum Zweiten erweitern wir die bekannten Rubriken um eine weitere, genannt „Workshop“, in der vor allem die Unterrichtspraktiker zur Mitgestaltung aufgerufen sind.

Das Schwerpunktthema – die Verbindung von Sprach- und Fachlernen in der universitären Lehre – wird von Dietmar Rösler im Anschluss an dieses Editorial genauer vorgestellt. Wir planen, in Zukunft einmal pro Jahr eine Ausgabe mit einem Themenschwerpunkt zu gestalten. Falls Sie Anregungen dazu haben, welche Themen wir intensiver aufgreifen sollten, dann schreiben Sie bitte an die Schriftleitung. Wir sind gespannt auf Ihre Rückmeldungen.

Die neue Rubrik „Workshop“ richtet sich an die aktiven Sprachlehrenden unter unseren Leserinnen und Lesern. Im „Workshop“ stellen wir interessante Materialien vor – in dieser und den folgenden Ausgaben französische Videoclips von Pascale Caemerbeke – und laden Sie ein, uns zusätzlich zu den bereits beschriebenen knappen Einsatzvorschlägen weitere Ideen der praktischen Umsetzung zu schicken (über das Kontaktformular auf unserer Webseite). Gerne veröffentlichen wir Ihre guten Unterrichtsvorschläge in den folgenden Ausgaben von ForumSprache. Sie haben somit die Gelegenheit, Ihre methodischen Anregungen anderen Fremdsprachenlehrkräften vorzustellen. Wir würden uns freuen, wenn aus dieser Rubrik eine lebendige, praxisbezogene Plattform für Lehr-Lern-Ideen wachsen würde.

Unsere beiden Beiträge zu „Best Practice“ betreffen Universität und Schule gleichermaßen. Rita Kupetz berichtet von erfolgreichen Lehrveranstaltungen zum Thema „CLIL“ im Rahmen der Lehrerbildung; Julia Kohout schildert ihr internationales Projekt aus dem Französischunterricht.

Dass die Beschäftigung mit Sprachen und Sprachunterricht ein Länder übergreifendes Anliegen ist und sein sollte, wird aus dem sprachenpolitischen Beitrag von Waldemar Martyniuk deutlich. Der Direktor des Grazer Instituts „European Center for Modern Languages“ berichtet von einer umfassenden Initiative zur besseren internationalen Vernetzung von Institutionen aus dem Feld der Fremdsprachenvermittlung.

Unsere weiteren Rubriken wurden aktualisiert und bieten Ihnen Informationen zu Rezensionen, Tagungen und Unterrichtsmaterialien. Auch diese Ausgabe von ForumSprache präsentiert sich gewohnt international und mehrsprachig; wir freuen uns auf Ihre Rückmeldungen und Anregungen.

Editorial

This current issue of ForumSprache differs from previous issues in two ways. Firstly, it is a thematic issue, where all academic papers are focused on the same field, CLIL (Content and Language Integrated Teaching) at tertiary level. Dietmar Rösler introduces this central focus in a topical introduction following the editorial. And, secondly, there is a new feature called “Workshop”, which will be of interest to all language teachers. “Workshop” presents stimulating materials which are suitable for a wide range of teaching contexts. In this issue Pascale Caemerbeke presents video clips on the French language. We are hoping that teachers will be using these materials and develop their own tasks and activities for them. We are happy to publish good teaching ideas in our next issues. In this way, language teachers may share excellent teaching ideas. You may contact us with suggestions via the ForumSprache website.

As before, you find two contributions in the “Best Practice” section of ForumSprache, dealing with university and school teaching respectively. Rita Kupetz describes a successful CLIL seminar within a teacher education course, and Julia Kohout outlines an exchange project in a lower intermediate French class.

This issue’s statement on language policy comes from Waldemar Martyniuk, the director of the European Centre for Modern Languages in Graz. His article argues for greater international collaboration of those institutions and associations concerned with fostering the teaching and learning of languages and the training of teachers in this field.

Our additional service sections on conferences, book reviews and teaching materials have been updated. As always, we have contributions on different languages in different languages. We are looking forward to receiving your comments and ideas.

Das Zusammenwirken von Sprache und Inhalt in der universitären Ausbildung von Fremdsprachenlehrern und Fremdsprachenmittlern

Während sich die Fremdsprachendidaktik bezogen auf das schulische Lernen im 20. Jahrhundert immer wieder und in den letzten Jahren beim Thema bilingualer Sachfachunterricht besonders intensiv mit der Herausforderung beschäftigt hat, Sprache und Inhalt zusammenzuführen, ist ausgerechnet an den Orten, an denen Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachenmittler ausgebildet werden, an den Hochschulen, die Diskussion um das Verhältnis und das Zusammenspiel von Sprachlernen und der Vermittlung von Inhalten oft ein Randthema geblieben.

Zwei sich scheinbar ausschließende Positionen stehen sich oft gegenüber: Die Inhalte eines Fremdsprachenstudiums müssten auf höchstem intellektuellen Niveau in der Erstsprache vermittelt werden, so lautet die eine Position, das Fremdsprachenstudium ist immer auch Fremdspracherwerb, lautet die andere, deshalb müssten alle Veranstaltungen eines Fremdsprachenstudiums in der Zielsprache durchgeführt werden. Diese prototypischen Gegenüberstellungen ignorieren, dass auf Grund der Globalisierung die Studierenden in wachsender Zahl nicht immer eindeutig eine einzige Ausgangssprache und Ausgangskultur haben und dass die unterschiedlichen fremdsprachlichen Kompetenzen, die in einem Seminar anzutreffen sind, eigentlich differenzierte Vermittlungsschritte erfordern. Diese Ausgangslage wird im einführenden Beitrag von Rösler beschrieben.

Die Autoren dieser Ausgabe von ForumSprache versuchen, sich nicht auf derartige dichotome Positionen einzulassen, sondern zu überlegen, wann und wie mit der Mehrsprachigkeit auch im universitären Klassenzimmer so umgegangen werden kann, dass die Studierenden gleichzeitig optimal ihren Spracherwerb vorantreiben und ihre inhaltlichen Kenntnisse erweitern können.

Der Beitrag von Christian Fandrych beschreibt die Realität universitärer Sprachcurricula und der Lehre sowie die Herausforderungen, die sich bei der Entwicklung eines stärker integrierten Vorgehens ergeben. Sein Ausgangspunkt ist, dass im Mittelpunkt der Überlegungen eine universitäre Sprachkompetenz stehen muss, die einen stärker formorientierten und textbasierten Sprachgebrauch umfasst, als er in manch anderem nichtakademischen Kontext notwendig wäre: die Lernenden müssen Texte verstehen, weiterverarbeiten, sich Notizen machen, einen eigenen längeren Text entwerfen, diskutieren, präsentieren und schreiben. Zu dieser universitären Sprachkompetenz gehören auch pragmatische und konversationelle Fähigkeiten, die universitätstypisch sind, wie z.B. Verhandlungen mit Lehrenden, aktives Verhalten in Seminaren, Kooperation mit anderen Studierenden. Zur universitären Sprachkompetenz gehört weiterhin ein Bewusstsein über Normen in wissenschaftlichen Texten und Erwartungen, die an diese Texte gestellt werden, und auch ein Bewusstsein darüber, dass diese Textkompetenzen keinesfalls universal sind und von daher bei Universitätswechseln über Sprach- und Kulturgrenzen hinaus reflektiert werden müssen.

Fandrych diskutiert die unterschiedlichen Möglichkeiten – monolinguales Seminar in der Zielsprache mit beschränkten Einsatzmöglichkeiten der Ausgangssprache, monolinguales Seminar in der Ausgangssprache mit etwas Spracharbeit in der Zielsprache und Seminare, die dem Prinzip der aufgeklärten Zweisprachigkeit folgen – und stellt gegen Ende das Konzept eines bilingualen Seminars vor, in dem am Beispiel des sprachwissenschaftlichen Themas Wortbildung im Deutschen gezeigt wird, wie in 16 Seminarsitzungen die verschiedenen Sprachen funktional verwendet werden können. Dabei handelt es sich um ein Beispiel, das am *German Department* des Londoner King's College umgesetzt wurde.

Von London aus geht es in diesem Themenheft nach Australien und Kanada. Der Beitrag von Martina Möllering bezieht sich auf das Fach *Deutsch als Fremdsprache* an einer australischen Universität: In einer Fallstudie wird die Interaktion von Fach- und Sprachunterricht diskutiert. Im Gegensatz zur Londoner Situation befindet man sich hier im Rahmen eines integrierten Ansatzes innerhalb eines *Department of International Studies*, das für die Programme in zehn asiatischen und europäischen Sprachen zuständig ist. Möllering diskutiert die Möglichkeiten der Integration auf verschiedenen Niveaus des Spracherwerbsprozesses und die akademischen und administrativen Herausforderungen, die eine bilinguale Herangehensweise erfordert. Diese über Europa hinausgehende Perspektive ist für die Vermittlung europäischer Sprachen jenseits des Englischen außerhalb von Europa sehr wichtig: in derartigen Programmen in Asien und Australien wird klar, dass ein Deutschstudium eine viel stärkere Integration in den Kontext Europa hat, so dass die Sprachfrage tatsächlich nicht nur bezogen auf den Spracherwerb, sondern auch im Hinblick auf die unterschiedlichen Bildungsziele von Relevanz ist.

Der Artikel von Barbara Schmenk gibt zunächst einen knappen Überblick über Deutschstudien an kanadischen Universitäten im Hinblick auf Studierende und Programme und thematisiert danach, wie die Sprache-Inhalt-Interaktion in den verschiedenen universitären Veranstaltungen realisiert werden kann. Sie setzt sich mit der Frage auseinander, welche Art von Sprachunterricht und welche Art von Inhalt angeboten werden und schließt daran eine für die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Sprach- und Fachveranstaltungen und deren Integration hochrelevante Frage an, nämlich die, wer denn eigentlich Sprache und wer denn eigentlich die Fachveranstaltungen unterrichtet. Wenn, wie an vielen anderen Universitäten Usus, die Fachveranstaltungen etwas sind, was den hierarchisch höher stehenden Mitgliedern des Lehrkörpers vorbehalten bleibt, ist die Sprach-Inhalt-Trennlinie eben nicht nur eine auf der Ebene der Inhalte und Sprache, über die man sich funktional auseinandersetzen kann, sondern auch eine auf der Ebene des Status und des Einkommens. Diese Privilegierung des Inhalts im Hinblick auf Status und Einkommen ist einer der Gründe dafür, dass die klare Trennung beibehalten wird. Auch Schmenk beendet ihren Artikel mit Vorschlägen und Überlegungen zu einem stärker integrierten Vorgehen, wobei sie feststellt, dass diese Zweiteilung ihr Haltbarkeitsdatum überschritten hat, und referiert, dass auch auf der

Ebene der *Modern Language Association* ein stärker integriertes Curriculum gefordert wird.

Während diese vier Artikel sich theoretisch und an Hand von praktischen Beispielen mit der Frage der Interaktion von Fach- und Sprachveranstaltungen auseinandersetzen, ist der fünfte Beitrag dieser Ausgabe stärker praxisorientiert und bezieht sich auf ein institutionelles Element, das für ein stärker selbständiges Sprachenlernen im universitären Kontext von besonderer Bedeutung ist. Der Artikel von Schön beschreibt, im Kontext der Diskussion um Web-2.0 und das Fremdsprachenlernen, am Beispiel der Mediothek der Technischen Universität Berlin den Wandel der Mediothek von der Mediensammlung zum Lernort und die Möglichkeiten des Einsatzes des Wiki als Ressource für die Sammlung und Vermittlung von Informationen und für die Organisation der Arbeit in einem Sprachlernzentrum.

Dietmar Rösler

The integration of language and contents in foreign language degree courses at university level

While research on the integration of language and contents at school level has flourished during the 20th century, specifically in the recent past in the context of CLIL, the discussion of the relationship between language learning and teaching contents at university level, where foreign language teachers are actually trained, has been fairly negligible.

When it is discussed, two seemingly mutually exclusive positions can be observed: one declares that the contents of a foreign language subject must be taught at the highest possible intellectual level in the first language of the lecturer and students, the other that studying a foreign language automatically entails learning the foreign language, so all courses should be taught in the target language

These prototypical oppositions ignore the fact that in our globalised times there may be no single native language spoken or source culture shared by all students in any given seminar, and that their different levels of foreign language proficiency call for differentiated teaching approaches. This situation is described in the introductory article by Dietmar Rösler.

The authors of this issue of *ForumSprache* steer clear of these dichotomies and reflect, instead, on ways in which multilingualism can be used in the classroom to both support students' foreign language acquisition and to increase their knowledge about the target language and culture.

Christian Fandrych's contribution describes the reality of university language curricula and teaching as well as the challenges posed by developing an integrative approach. In the centre of his argument is an *academic language competence*, based on a more formal and text-related use of language than that found in a non-academic context, with students training skills such as text comprehension, text processing or note taking as well as drafting, discussing, presenting and finally writing their own extensive texts. Academic language competence also includes pragmatic and conversational skills typical of academic environments, such as negotiating academic issues with teachers, active involvement in class discussions, co-operation with other students etc. It also encompasses an awareness of textual norms and expectations of academic writing as well as an awareness of the fact that these norms and expectations are anything but universal and therefore must be reflected when moving between universities in different linguistic and cultural contexts.

Fandrych discusses the different possibilities – monolingual teaching in the target language with a restricted role for the native language, monolingual teaching in the native language with some language work in the target language and seminars which follow the principle of critical bilingual language awareness and competence – and concludes with an outline of a bilingual seminar on German word formation which illustrates how the different languages can be used functionally. The course was taught in the *German Department* at King's College London.

From London the next contributions move on to Australia and Canada. Martina Möllering's paper deals with *German as a foreign language* in an Australian university setting; she presents a case study which addresses the interaction of contents and language classes. In contrast to the situation in London, the approach here is an integrated one in the setting of a Department of International Studies, which incorporates the teaching of ten Asian and European languages.

Möllering discusses how to integrate the different levels of the language acquisition process and the academic and administrative challenges faced in a bilingual approach to content teaching. Her perspective is of vital importance for teaching European languages other than English in a non-European context; programmes such as these in Australia and Asia underscore how studying German is strongly integrated in the context of studying Europe, so that the question of choice of language in the classroom is not only related to learning the language but is also relevant in terms of general educational objectives.

Barbara Schmenk's article starts with a survey of German programmes and their students at Canadian universities and reflects actual and potential language-content scenarios. She asks what kind of language teaching and what kind of contents teaching is on offer and asks the highly relevant questions: Who teaches language? Who teaches contents? When, as is common practice in many universities, content courses are reserved for those members of staff higher in the hierarchy, then the language-content divide does not only take place on the level of contents and language, but also on the level of status and income. The power/privilege divide associated with the language-content bifurcation is therefore probably one of the most stubborn obstacles when it comes to implementing alternative curricula that seek to integrate language and contents more systematically. Schmenk, too, concludes her article with suggestions and examples of more integrative programmes, noting how the language-content divide has become outdated, a view supported by *The Modern Language Association's* report of 2007.

While these four articles, each using examples, look at theoretical aspects of the integration of language and contents courses, the fifth article is dedicated entirely to the practice of teaching and learning, and it relates to an institution with a special place in autonomous language learning at tertiary level. Using the example of the media centre at the Technische Universität Berlin, Schön's contribution describes the transformation of a media centre from a media collection to a place of learning in the context of the discussion of Web-2.0 and foreign language learning, and discusses the possibilities offered by Wiki as a resource for collecting and disseminating information and organising work.

Dietmar Rösler

ForumSprache

Inhalt / Contents

Dietmar Rösler	
Curricular Interfaces: the Interaction of Language and Contents at University Level	10
Christian Fandrych	
Language and subject matter reunited: A bilingual approach for teaching Modern Foreign Languages at Higher Education Institutions	18
Barbara Schmenk	
Challenging the language-content continuum. Some thoughts on teaching German at a Canadian university	35
Martina Möllering	
Bilingual Content Teaching: A Case Study of Tertiary German in an Australian Context	45
Almut Schön	
Das Mediotheks-Wiki: ein Beitrag zur Weiterentwicklung universitärer Sprachenzentren	57
Waldemar Martyniuk	
Quality education for plurilingual people living in multilingual societies: Professional Network Forum on Language Education	74
Rita Kupetz	
Best Practice in Teacher Education: Content and Language Integrated Learning in Teacher Education: Bilingual Approaches Supporting Multilingualism	80
Julia Kohout	
„Le petit zoo en peluche fait un échange“: Ein Projekt im Französischunterricht der Unterstufe	94
Pascale Caemerbeke	
Entrez dans la langue par une autre voie, par d'autres voix : Série de portraits linguistiques	113

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

[Ausgabe 03 / 2010] ISBN 978-3-19-176100-4

2. Jahrgang, No 1, 2010

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.

Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

ForumSprache

Inhalt / Contents

Dietmar Rösler

Curricular Interfaces: the Interaction of Language and Contents at University Level 10

Christian Fandrych

Language and subject matter reunited: A bilingual approach for teaching Modern Foreign Languages at Higher Education Institutions 18

Barbara Schmenk

Challenging the language-content continuum. Some thoughts on teaching German at a Canadian university 35

Martina Möllering

Bilingual Content Teaching: A Case Study of Tertiary German in an Australian Context 45

Almut Schön

Das Mediotheks-Wiki: ein Beitrag zur Weiterentwicklung universitärer Sprachenzentren 57

Waldemar Martyniuk

Quality education for plurilingual people living in multilingual societies: Professional Network Forum on Language Education 74

Rita Kupetz

Best Practice in Teacher Education: Content and Language Integrated Learning in Teacher Education: Bilingual Approaches Supporting Multilingualism 80

Julia Kohout

„Le petit zoo en peluche fait un échange“: Ein Projekt im Französischunterricht der Unterstufe 94

Pascale Caemerbeke

Entrez dans la langue par une autre voie, par d'autres voix : Série de portraits linguistiques 113

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-206100-4

aus Ausgabe 03 / 2010 ISBN 978-3-19-176100-4

2. Jahrgang, No 1, 2010

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

Curricular Interfaces: the Interaction of Language and Contents at University Level

Dietmar Rösler

Abstracts

Classes and seminars in university degree courses in foreign languages would seem to be the ideal place to integrate language and contents: the content – culture, economics, society etc. – is represented in the target language and can be easily taught through it. But while research on the integration of language and contents at school level has flourished in the recent past, the discussion of this issue at university level has only just begun. This article takes the reality of many university timetables – a strict division between language and contents classes – as its point of departure and discusses possible curricular interfaces which would allow the so-called languages classes (which of course always have their own ‘content’) to interact in a differentiated way with the so-called contents seminars.

Universitäre Lehrveranstaltungen in Fremdsprachen-Studiengängen scheinen der ideale Ort für die Integration von inhaltlicher Arbeit und Fremdsprachenerwerb zu sein. Der Inhalt, egal ob kulturell, gesellschaftlich oder ökonomisch ausgerichtet, wird in der Fremdsprache repräsentiert und kann in dieser vermittelt werden. Aber während im Bereich des schulischen Lernens die Integration von Sprache und Inhalt in den letzten Jahren intensiv diskutiert worden ist, hat die Diskussion um Mehrsprachigkeit im tertiären Bereich gerade erst begonnen. Dieser Artikel geht von der Realität vieler Fremdsprachencurricula, der strikten Trennung von Sprach- und Fachveranstaltungen, aus und diskutiert mögliche Schnittstellen, die es erlauben, differenzierte Interaktionen von Sprachkursen (die natürlich immer ihren eigenen Inhalt haben) und Fachseminaren herzustellen.

Los cursos y seminarios universitarios de Letras parecen ser el lugar ideal para integrar el trabajo sobre el contenido en el aprendizaje de la lengua. El contenido, independientemente de su foco es cultural, social o económico, está representado en la lengua extranjera y puede ser transmitido a través de ella. Pero mientras que la integración de lengua y contenido en el nivel escolar ya viene siendo intensamente debatida durante los últimos años, la discusión sobre el plurilingüismo a nivel universitario apenas empieza ahora. Este artículo toma como punto de partida la realidad de muchos cursos de letras que separan estrictamente las materias de lengua de las materias de contenido y propone posibles vías para la integración de los cursos de lengua (que naturalmente siempre tienen su contenido propio) y los llamados cursos de contenido.

Prof. Dr. Dietmar Rösler
 Institut für Germanistik
 Justus-Liebig-Universität
 Otto-Behaghel- Straße 10B
 D-35394 Gießen,
 Telefon: 49 641 99-29125
 E-Mail: Dietmar.Roesler@germanistik.uni-giessen.de

Curricular Interfaces: the Interaction of Language and Contents at University Level

The language of instruction in educational institutions can be discussed on varying levels. First and foremost, it is inextricably connected with the discussion of language and power when one looks at the choice of language(s) in classrooms in relation to students and pupils from varying linguistic, cultural and social backgrounds:

Arguably being the most important form of intergenerational transmission, medium of instruction management is a powerful means of maintaining and revitalizing a language and a culture. As medium of instruction policy, which is an integral part of educational policy, determines which social and linguistic groups have access to political and economic opportunities and which groups are disenfranchised, it is as a consequence a key means of power (re)distribution and social (re)construction. (Baldauf, Li & Zhao 2008: 236)

It is not a coincidence, therefore, that the new *Handbook of Educational Linguistics* (Spolsky & Hult 2008) devotes a considerable part¹ of its section ‘Core Themes’ to topics related to the question of what happens if the person being educated does not speak the classroom language, or does not speak it well enough. When the variety of languages in some classrooms and the pupils’ different degrees of competence are taken seriously, it makes a mockery of a concept of foreign language learning which operates on the basis of simple ‘L1 to L2’ – relationships². In the German speaking context for example, it took some time before research developed on learning English as the so called ‘first foreign language’ of pupils who grew up with migration languages and had varying commands of German (cf. Elsner 2007).

Less politically sensitive than this ‘big issue’, but highly relevant for foreign language learning, are two other questions in relation to the language of instruction. It was and is, in parts, still disputed whether in foreign language learning the target language should be the language of instruction and classroom discourse from the very beginning or whether another language³ should be allocated certain functions. The question whether a foreign language should be the language of instruction in other subjects at school transcends this ‘internal’ debate between foreign language educators and is part of a general educational one which – beyond the discussion of its functionality – again touches on questions of power, as decisions have to be made about the choice of foreign languages and the subjects involved. In Germany, efforts to combine foreign language learning and contents have taken off under the heading of ‘bilingualer Sachfachunterricht’ (cf. e.g. Zydati 2002) and are embedded in the debate about ‘Mehrsprachigkeitsdidaktik’ (cf. Königs 2002).

While research on the integration of language and contents at school level has flourished in the recent past, the discussion of this issue at university level has only just begun. Classes and seminars in foreign language university degree courses are rarely discussed, even though they would seem to be the ideal place to integrate language and contents as the contents – culture, economics, society etc. – are represented in the target language and can be easily taught through it. And students of a foreign language who choose foreign language teaching as their career would, with such an integration, experience at first hand the benefits of bilingualism in learning and teaching and would be well equipped for their future job in the classroom.

The reality in university classrooms is, however, often different. Sometimes less advanced students read and discuss literature in translation (with lecturers tacitly accepting it), and seminars on intellectually and linguistically demanding subjects are taught in the language in which all participants are more advanced. In this article I

1 Cf. the survey of empirical research on this question in Walter 2008, the discussion of the continuity and discontinuity of linguistic practices between home and school in Reyes & Moll 2008 and the survey on the role of vernacular varieties of English in educational domains in the United States in Reaser & Adger 2008.

2 Cf. as a survey of the curious relationship between foreign language learning methodology and research and the concept of contrast Rösler 2000.

3 Which usually is called L1 but should more aptly be called a language in the classroom in which all participants in that classroom are more advanced than in the target language.

would like to take the reality of many university curricula, in which there is a strict division between language and contents classes, as my point of departure to discuss curricular interfaces which would allow

1. the so-called languages classes (which of course always have their own ‘content’) to interact in a differentiated way with the so-called contents seminars and
2. those responsible for the so-called contents seminars to acknowledge and act upon the fact that these, too, are part of the students’ language learning without feeling that they are ‘demoted’ to the status of language instructors.

The opposite poles in the discussion

There are two positions with maximum opposition in the debate about the choice of language in contents seminars. One is based on the assumption that a foreign language, like any other academic subject at university level, must represent maximum intellectual challenge, which means that seminars on linguistics, literature or cultural studies/area studies have to take place in the ‘first’ language of the lecturer and students, just like seminars on physics, history, and so on. Otherwise, it posits, there is a danger of developing into a ‘Berlitz’ university which uses the entire student workload to focus solely on language acquisition. Many lecturers have an academic tradition of analysing texts through their first language and therefore feel that it is consistent to speak about a foreign language text in the language common to teacher and students. They argue that it might even be considered unnatural when, for instance, in a literature seminar in a German university on James Joyce, a German-speaking lecturer and German speaking students communicate with one another in English.

The other position claims that the subject is the foreign language itself, and only when lectures and seminars on linguistics, literature etc. are carried out in that language can the students be assured of the best possible education in terms of contents and language. Communicating in the foreign language, even within a group of students with a communal first language, is justified by the fact that the target texts, as objects of study, deliver a linguistic impetus, and by the necessity to simulate a communicative situation in the target language for learners of that language. This position of strict monolingualism can be problematic, especially when adopted with a degree of purist enthusiasm, as it doesn’t take into account the students’ differing degrees of linguistic competence at different stages.

What is actually more interesting than these extreme positions themselves is the fact that they seem to be an inextinguishable element in the subjective theory of foreign language learning of ‘contents’ lecturers in foreign language subjects and it begs the question why, specifically in universities, the edict of linguistic purism for communication in the foreign language should be so dominant. A more productive approach than these dogmatic ones asks what can be done in language and contents courses to guarantee an optimal combination that would both support the development of linguistic competence and provide an intellectual challenge. In so doing, it takes both positions seriously: optimising language learning and safeguarding intellectual standards.

Actual multilingualism in seminars

A problematic assumption in the two extreme positions sketched above is their implicit assumption that university seminars are monolingual. Exchange programmes, student mobility and, regardless of passport, speakers with different degrees of bilingualism, increasingly lead to varying constellations of seminars with both native speakers and learners of that language, and students also bring along different levels of proficiency in their languages. It is possible, therefore, to take the actual bilingualism and multilingualism of the seminar as the point of departure for further didactic considerations.

A lecturer has to accept that everyone in the seminar is (at the least) bilingual to a certain extent and that the linguistic purism which he or she may pursue, is questionable. If the amount of target language can be increased in seminars, the foreign language learning in the institution university gains an almost natural dimension. Students get

feedback on their contributions to discussions in a communicative context rather than through linguistic correction. Either the lecturers and co-students understood them or else they didn't (cf. Rösler 2006: 232).

The change in attitude which can be brought about by bilingualism in the seminar room with natural communication between speakers at different levels is the prerequisite for stronger support of the language learning process in the content seminars and for a stronger support of the content seminars through the language courses.

Focus on the content seminars and the languages used

In order to keep the argument containable I will work with the assumption that the lecturers of content seminars are themselves very competent in the target language, not just in the written but also in the spoken mode (or else are native or bilingual speakers of the target language⁴), and are therefore easily capable of conducting a seminar in the target language – an assumption which does not necessarily reflect the real situation at every university or in relation to every target language. Lecturers who offer their courses in the target language must be careful in multilingual seminar groups that the non-native speakers aren't disadvantaged when they, in contrast to the visiting native speakers or to genuinely bilingual students, don't understand everything or are not able to express themselves to their satisfaction. This calls for an increased awareness on several levels.

Considering how to support the receptive task for students could for example lead to a stronger focus on the multimodality of lectures. An increased awareness of the speed and clearness of one's presentation and the frequency and function of 'asides' used to increase the 'interactional' quality of the lecture but often resulting in additional comprehensibility challenges for non-native students⁵ could lead to a reduction in speed and to uses of occasional additional paraphrases. And as every good 'L1'-lecturer who, when noticing that listeners aren't following, will react by code-switching the register within of his or her own language, so the lecturer in a bilingual seminar could code switch between the two languages, using the other language to secure the comprehension of certain concepts.

Support in the written mode, for instance, could be achieved by the lecturer preparing annotated scripts to go with lectures, or by showing the written structure of a lecture or excerpts of texts in a PowerPoint presentation parallel to the spoken version. A parallel presentation in the language of the non-native speakers might even be appropriate in some cases. In seminars, hand-outs could explain the relevant vocabulary.

In addition to linguistic measures taken to support students' reception and production of the target language, the attitudinal base for a bi- or even multilingual classroom has to be established explicitly before the beginning of a seminar. It has to be understood by everybody that the situation is genuinely bilingual and this means not only that students are encouraged to maximize the use of the target language but also that those students who would want to use their L1 in a certain situation to express themselves adequately on a particular topic, are not discriminated against by the lecturer or their peers. The primacy of content has to dictate the choice of language in these seminars so that genuinely bilingual or multilingual understanding and discussion can develop.

Supporting content seminars in the language curriculum

The relationship of language and contents is one of the most frequently discussed topics within research on foreign language learning. High hopes are pinned on attempts to

4 It would also be interesting to consider lecturers who are native speakers of the target language but have a less advanced competence in the language of their place of work, and the linguistic and didactic challenges faced by them when confronted with seminars offered to students from various degree courses which therefore have to be conducted in that language. But this cannot be done within the scope of the current article.

5 Cf. the analysis of lectures in engineering in Monteiro & Rösler 1993 which shows that those elements of the lecture with which the lecturers try to lighten the subject-specific load – by joking or referring to cultural everyday items in the local environment or the media – pose particular receptive problems for non-native students.

reduce the degree of alienation inherent in a textbook-led approach to language learning and by this increasing learners' motivation and autonomy. Many 'alternative' approaches have therefore focused on learner autonomy with regard to content, although they sometimes underestimate the linguistic constraints, especially in the early phases of the acquisition process, and don't fully address the question of the acquisition of form, hoping that the latter might be a side effect of content led learning. If one assumes that language teaching at university is supposed to provide relief for the content courses, these general considerations are secondary, as the contents are set by the content seminars. I would now like to present a specific practical case, drawing on the interaction between a literature seminar and a literature reading comprehension class.

If the curriculum in question is literature dominated, language classes could provide relief by dealing with comprehension issues of difficult critical texts or primary texts in reading courses in such a way as the texts can be properly discussed in the contents seminars.

Such language classes accept the difference between the language level of the students and the texts prescribed by the lecturers. In them, excerpts from texts to be studied in literature seminars in the course of the academic year would be treated as 'comprehension' texts. The reading course would function as preparation for special literature seminars; using selected passages, it would mainly focus on developing strategies which would enable students to read the whole text, and other future texts, with greater ease. Such a course would work with everything which has been developed for the comprehension of texts⁶ and teach

1. how to concentrate on the most important thematic aspects,
2. how to utilize the orientation elements in a text,
3. how it is necessary to keep going, even if the reader doesn't understand individual elements of the text,
4. how to identify the structure of a text⁷,
5. how to speculate about how a text continues,
6. how to develop a playful approach towards anticipating what comes next and
7. how to become conscious of how the expectations of a literary text, knowledge about the cultural background⁸ and the fact that our knowledge of features and the structure of literary texts guide our reading process.

One shouldn't, however, succumb to the illusion that strategies developed to decode informational texts can be applied with the same degree of success to literary texts. Literary texts are subjective, they work with insinuations, have connotations, intentionally mask connections, don't name their themes and are generally polyvalent, associative and complex. It is possible to understand all the facts in a literary text, but nonetheless miss what it actually expresses. But the fact that literary texts are such a challenge for teaching reading comprehension should not be an excuse for not trying. Reducing psychological barriers and showing that general knowledge and familiarity with textual structures influence reading are important contributions towards improving reading literary texts in a foreign language

In such a language course a more or less artificial border has to be drawn: a point where the language course has to 'pass on' interesting questions to the literature course. Simple demarcations such as the language course concentrates on comprehension, the content course on interpretation, aren't theoretically feasible. But the transition can function well in practice when, for instance, the discussion turns into a lively one on

6 Cf. Ehlers 1998 as survey of the psycholinguistic research on reading in a foreign language and Westhoff 1997 as an introduction into the didactic aspects of supporting reading in a foreign language.

7 Amongst the questions which can be asked in order to identify how a text is structured are: when are there changes in place or in time, which new characters are introduced when, when does the narrative perspective change, which character takes over as motor for the story, and when?

8 When, for instance, a German living in Germany reads Heinrich Böll's Text, 'An der Brücke', he or she will probably – on the basis of his or her geo-biographical background information about Böll – mentally situate the bridge over the Rhein. Someone without this background might think of it as a bridge at the border of divided Germany, perhaps the Glienicke Brücke in Berlin before the wall was built.

interpretation and the lecturer says that it is an interesting question but it can be better dealt with in the literature seminar. The goal of such courses in the language curriculum is to avoid creating hard divisions, but to blur the line between contents and language courses while keeping an eye on the fact that a specific lesson might, for instance, have the goal to practice and apply certain reading strategies. Therefore one has to both to draw a line and blur that line between language classes and content classes, knowing that collaborative teaching practices and teachers' training sessions have to be built and supported to meet the more complex demands of a more multilingual world in which language and content teachers together have a key role for promoting and explaining the multilingual world.

Bibliography

- Baldauf, R., Li, M. & Zhao, S. (2008). Language Acquisition Management Inside and Outside the School. In: Spolsky, B. & Hult, F. (eds.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell, 233-250.
- Ehlers, S. (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Elsner, D. (2007). *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule: ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache*. Frankfurt am Main: Lang.
- Königs, F. (2002). Mehrsprachigkeit? Ja, aber... Lernpsychologische, curriculare und fremdsprachenpolitische Gedanken zu einem aktuellen Thema der Fremdsprachendidaktik. In: *Französisch heute* 1, 22-33.
- Reaser, J. & Adger, C. (2008). Vernacular Language Varieties in Educational Settings: Research and Development. In: Spolsky, B. & Hult, F. (Hrsg.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell, 161-173.
- Reyes, I. & Moll, L. (2008). Bilingual and Biliterate Practices at Home and School. In: Spolsky, B. & Hult, F. (eds.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell, 147-160.
- Rösler, D. (2000). Kontrastivität und Fremdsprachenlernen. In: Richter, G., Riecke, J. & Schuster, B. (Hrsg.). *Raum, Zeit, Medium – Sprache und ihre Determinanten*. Darmstadt: Hessische Historische Kommission, 891-905.
- Rösler, D. (2006). Das zweisprachige Seminar. Zur Integration von Sprach- und Fachvermittlung im universitären Fremdsprachenstudium. In: Martinez, H. & Reinfried, M. (eds.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübingen: Narr, 227-235.
- Rösler, D. & Monteiro, M. (1993). Eine Vorlesung ist nicht nur eine Vor-Lesung: Überlegungen zur Beschreibung eines kommunikativen Ereignisses in der Lehre an Hochschulen. In: *Fachsprache/Special Language* 1-2, 54-67.
- Spolsky, B. & Hult, F. (eds.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Walter, S. (2008). The Language of Instruction Issue: Framing an Empirical Perspective. In: Spolsky, B. & Hult, F. (eds.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell, 129-146.
- Westhoff, G. (1997). *Fertigkeit Lesen*. Berlin: Langenscheidt.
- Zydatiñ, W. (2002). Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm. In: Breidbach, S., Bach, G. & Wolff, D. (Hrsg.). *Bilingualer Sachfachunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 31-61.

Inhalt / Contents

Dietmar Rösler	
Curricular Interfaces: the Interaction of Language and Contents at University Level	10
Christian Fandrych	
Language and subject matter reunited: A bilingual approach for teaching Modern Foreign Languages at Higher Education Institutions	18
Barbara Schmenk	
Challenging the language-content continuum. Some thoughts on teaching German at a Canadian university	35
Martina Möllering	
Bilingual Content Teaching: A Case Study of Tertiary German in an Australian Context	45
Almut Schön	
Das Mediotheks-Wiki: ein Beitrag zur Weiterentwicklung universitärer Sprachenzentren	57
Waldemar Martyniuk	
Quality education for plurilingual people living in multilingual societies: Professional Network Forum on Language Education	74
Rita Kupetz	
Best Practice in Teacher Education: Content and Language Integrated Learning in Teacher Education: Bilingual Approaches Supporting Multilingualism	80
Julia Kohout	
„Le petit zoo en peluche fait un échange“: Ein Projekt im Französischunterricht der Unterstufe	94
Pascale Caemerbeke	
Entrez dans la langue par une autre voie, par d'autres voix : Série de portraits linguistiques	113

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-216100-1

aus Ausgabe 03 / 2010 ISBN 978-3-19-176100-4

2. Jahrgang, No 1, 2010

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

Language and subject matter reunited: A bilingual approach for teaching Modern Foreign Languages at Higher Education Institutions

Christian Fandrych

Abstracts

Der Beitrag versteht sich als Plädoyer für ein integriertes Fach- und Sprachcurriculum in fremdphilologischen Studiengängen. Zunächst wird die Rolle der Sprachpraxis in fremdphilologischen Studiengängen mit Blick auf deutsche und britische Hochschulen beleuchtet, und es werden aktuelle Herausforderungen und einige traditionellere Lösungsversuche kritisch diskutiert (Abschnitt 1). Es wird argumentiert, dass eine wissenschaftssprachliche Kompetenz in beiden Sprachen – in der Ausgangssprache (bzw. der Sprache der Hochschule) ebenso wie in der Zielsprache – eine Schlüsselqualifikation derartiger Studiengänge darstellen sollte. Dem tragen aber viele Studiengänge nicht ausreichend Rechnung. Im zweiten Abschnitt wird skizziert, wie ein integriertes Curriculum eines fremdphilologischen Studiengangs aussehen könnte, und welche Modelle für die eher sprachpraktischen und die eher fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen vielversprechend zu sein scheinen. In einem dritten Abschnitt werden praktische Vorschläge für die Entwicklung aufgeklärt-bilingualer fachwissenschaftlicher Veranstaltungen vorgestellt.

The paper advocates for the integration of content and language curricula within foreign language study programmes. Firstly, the importance of the use of the foreign language within foreign language degree courses will be discussed with regard to German and British Higher Education Institutions critically pointing to current challenges and some traditional ways of dealing with these challenges (section 1). The paper argues that scientific language competence in both languages - the source language (e.g., the language of the higher education institution) as well as the target language - should represent a key qualification within such study programmes. Only few degree courses take this into account. Section two presents features of a potential integrated curriculum of language study programme and discusses which models for language-related as well as content-related courses might be promising. Thirdly, the paper discusses practical ideas for the development of informed-bilingual content-integrated courses.

Cette étude met en avant l'intégration des matières dans l'enseignement des langues au sein des programmes d'études en langues étrangères. Premièrement, l'importance de la pratique de la langue étrangère au sein des programmes d'études en langue étrangère sera discutée à l'aide d'exemples d'institutions d'enseignement supérieur en Allemagne et en Grande Bretagne, mettant en lumière les défis actuels et quelques mesures traditionnelles dans la matière. L'étude revendique que la compétence scientifique dans les deux langues - la langue source (c'est-à-dire la langue de l'institution d'enseignement supérieur) ainsi que la langue cible - représente une qualification clé. Or, très peu de programmes d'études prennent en compte ce phénomène. Dans un deuxième temps l'étude discute d'un curriculum intégré pour les programmes d'études de langues étrangères et présente quelques modèles qui semblent être prometteurs pour les cours de langue et les cours de la matière enseignée. Finalement, l'article présente des propositions pratiques concernant le développement de cours dans la matière à vocation bilingue approfondie.

Prof. Dr. Christian Fandrych
Herder-Institut
Universität Leipzig
Beethovenstr. 15
04107 Leipzig
E-Mail: fandrych@uni-leipzig.de

This paper argues that there is a strong need for a profound revision of the ways in which Modern Foreign Language (MFL) degree courses are designed and conceived at Higher Education Institutions (HEIs), with the aim of creating an integrated, holistic and bilingual approach to the teaching of language and subject matter. It is argued that such an approach is best suited both conceptually and practically when taking into account the very purpose and the aims of teaching modern foreign languages at HEIs, the linguistic biographies, language skills and language requirements of students as well as the constraints of the programme curriculum. This paper is mainly based on my experiences in the British MFL context, but also takes into consideration MFL degree structures in other European and non-European countries.¹

I will first discuss the role of language competence in an MFL degree and outline some of the challenges and realities that we encounter when trying to design practical language syllabi and courses (chapter 1). I will then briefly present some arguments in favour of a more integrated approach (chapter 2), which is then followed by some more practical examples of tasks and course outlines that combine linguistic and subject matter teaching (chapter 3). I will use the example of German as an academic subject for the purposes of this paper, but many of the issues discussed do also apply to other modern foreign language degrees.

The role of language competence in MFL degrees

Challenges

It is a very common observation that even better students find it much easier to communicate in an informal way about their personal interests, hobbies, experiences rather than discussing scholarly or abstract matters. This reflects, of course, partly the way in which they were taught language at school, and the particular ways in which Communicative Language Teaching (CLT) has been implemented in many Western countries. Most students find more academic aspects of oral production much more difficult, including summarising and discussing texts, participating in an academic discussion, giving an oral presentation, or taking part in an oral examination. These difficulties can be found on the lexico-syntactic level (lack of appropriate vocabulary and collocations that are typical of academic language, cf. Ehlich 1993; Fandrych 2005; lack of appropriate stylistic devices etc.), on the textual / discourse level (lack of strategies and linguistic devices that are necessary for textual cohesion and clarity, lack of familiarity with different genres and their academic purposes) as well as on the social-institutional level (lack of familiarity with specific practices and conventions of academic discourse in different disciplines, university contexts, research traditions and cultural environments). These problems are even more apparent in written discourse: not only do students struggle with the conventions of academic essays, but they are also generally overwhelmed by the task of absorbing a wealth of new information and transforming this information into something that is accepted as a coherent discussion of a suitable research question. One of the most difficult issues is the writer's own position, his / her own voice: How can I develop a critical, at least partly independent stance when I am new to the subject area and baffled by all the new concepts, approaches and distinctions made in the discipline (Leung 2008: 156)? These problems are not specific to MFL degrees. What is different in MFL degrees, though, is the fact that students are confronted not with one but with two academic languages and academic discourse traditions at the same time, irrespective of the language of instruction and whether academic language is taught explicitly or not. This bilingual situation is far from being trivial: research in

1 For a description and discussion of German degree courses in other European and non-European countries (cf. Neuland, Ehlich & Roggausch 2005 and Casper-Hehne, Middeke & Koreik 2006). The main focus of this paper is on degree courses that admit students with a language competence of B1 according to the Common European Framework of Reference. The situation of degree courses who admit ab-initio learners is obviously different and not all of the observations and proposals made in this paper apply in the same way to such degree courses.

the past few years has shown that differences between academic languages are greater than one might have expected, ranging from different lexical and idiomatic resources, different stylistic preferences, differences at text and discourse level, to social as well as institutional practices, roles and expectations (cf. Clyne 1987, Ventola & Mauranen 1996, Thielmann 1997, Jones, Turner & Street 1999, Fandrych & Graefen 2002, Kaiser 2002, Lea 2008). Students will therefore need support in order to come to terms with the challenges of this bilingual situation, and this support must focus on both, not just one academic language(s): The language of the institution (i.e. English in the case of British Higher Education Institutions) and the target language.

The situation is compounded by a number of other factors. First, we are faced with a growing cultural and linguistic diversity amongst the students we teach, partly because the number of students from other countries is on the rise, partly because the ‘home-grown’ students are more diverse linguistically (and culturally): there is an increasing group of students who have grown up with more than one language.² Exchange programmes such as Socrates add to the growing feeling of colleagues ‘that the good old times are over’ where the student body was rather homogeneous. Heterogeneous student groups require a substantially different focus when it comes to teaching – both linguistically and pedagogically – than was formerly necessary. This development is fairly new, but it is here to stay. We must reconcile a great diversity of perspectives on, and competences in, the language of instruction and the target language, and familiarities with the cultures and societies of the target language, and we must find ways in which these differences are used productively rather than regard them as ‘deficiencies’. A more technical, ‘study skills’ approach alone cannot address such rather more fundamental issues, an ‘academic socialization approach’ which assumes that students should be ‘acculturated into the discourses and genres of particular disciplines’ (Lea 2008: 231) similarly neglects the underlying differences between the academic practices in the two languages in question and fails to recognize one of the key intellectual dimensions of MFL degrees: The reflective, critical and comparative engagement with these linguistic practices, rather than the mere imitation and absorption of them.

MFL degrees are typically also confronted with another major challenge: The time constraints with regard to practical language teaching. Depending on the type of HEI and the language competence of the students, some 50 to 70 % of the syllabus is often dedicated to the teaching of ‘subject matter’ in most German and British HEIs.³ Many students feel that their practical language skills are actually deteriorating, at least not improving, because of the lack of practice and exposure to the target language. This is also due to a sharp division between practical language courses on the one hand, and seminars and lectures focusing on literature, linguistics, film, politics etc. on the other hand that can be found in many MFL departments (see chapter 2 below). A neglect of strategic grammatical and analytical skills at school level in many Western countries means that students are often not able to improve their language skills autonomously or, even worse, to identify areas they need to work on.

This is all the more dramatic since most colleagues would agree that language is one of the core elements, if not *the* core element, of MFL degrees:

If Modern Languages has any meaning and coherence, it is provided by the centrality of the target language, which underpins and suffuses all aspects of the degree, provides a peg on which to hang the disparate elements of study of the target culture(s) and acts as the common thread linking all students, whether major, minor, specialist or non-specialist. Without language at its heart, Modern Languages lacks a solid disciplinary core. (Klapper 2006: 7)⁴

2 This is particularly, but not exclusively, true of larger HEIs in Europe, the United States, Canada and Australia. For a discussion see also Leung (2008), Lea (2008).

3 There may be less time dedicated to teaching ‘subject matter’ in less widely taught languages and in more practically oriented degree courses, such as translation studies.

4 See also Sandford (2002: 114).

I would like to add: it is *Academic Language Competence* that should be at the core of any MFL degree. Academic Language Competence is conceived of here as a concept that encompasses a cluster of abilities and skills that are centered around a more formal and academic use of language. Such a notion of Academic Language Competence includes what is often referred to as ‘academic literacies’ (see Street 1999 and 2004, Lea 2008) insofar as it is to a large degree – but not exclusively – text-based or text-related (including skills such as text comprehension, text and information processing, note taking; the planning, drafting, presenting / discussing, and finally writing, of one’s own pieces of text). But they also include pragmatic and conversational skills that are typical of academic environments (such as approaching and negotiating academic issues with teachers, co-operation with other students, active involvement in class discussions, etc.). On a reflective and critical level, Academic Language Competence also encompasses an awareness of the fact that many of these textual norms and expectations, social and institutional practices, but also the linguistic devices typical of Academic Language are far from being universal, even where they are based on similar social and institutional purposes and shared beliefs about the inherent rationality of academic research.⁵ This approach can be regarded as an adaptation of Portmann-Tselikas et al.’s more general notion of ‘*Textkompetenz*’ as a decontextualised, subject-oriented use of language in educational settings (see Portmann-Tselikas 2002, Portman-Tselikas & Schmörlzer-Eibinger 2002, Hornung 2002) to academic environments.⁶

Without sufficient Academic Language Competence students will not be able to appreciate the fundamental ‘otherness’ of the target society and cultures, the intercultural and interlingual potential – and: tension – that comes with studying important texts in the social sciences or humanities in the foreign language. This is not least a crucial point for the employability of our students. Language competence – and in particular: Academic Language Competence – in the target language is the common core of Modern Foreign Language Studies in the 21st century.

Realities

When looking at the ways in which language teaching is conceived of and organised in many MFL degrees, however, we still encounter some underlying assumptions that are very difficult to overcome. They are to a large part independent of the language teaching approach chosen (i.e. whether a more traditional approach is used, focusing on grammar and translation, or whether language teaching follows a communicative approach that puts greater emphasis on the four skills). These include:⁷

- ▶ Language teaching is regarded as something practical and technical, content teaching is the real intellectual challenge.
- ▶ The language teaching curriculum is therefore developed independently of the content course curriculum, and language teaching can be delegated to language assistants, *Lektoren*, part timers, or students attend general language courses offered by Language Centres.
- ▶ ‘Content’ teaching is conducted in the language of the host institution (e.g. in English in the UK) since the limited linguistic competence of the students would restrict the intellectual level of seminars and lectures. The texts studied and the scholarly literature discussed are at least partly written in the target language, though.

5 See also Kerrn’s (2000) and Kern & Schulz’ (2005) notion of ‘Literacy’ in an academic context, which also advocates a more thorough integration of, and reflection on language in Modern Foreign Language degrees with a distinct literary and cultural focus.

6 Portmann-Tselikas’ (2002) notion of *Textkompetenz* is itself indebted to Cummins’ concept of ‘cognitive / academic language proficiency’ (CALP) (cf. Cummins 1991 and 2008). *Textkompetenz*-approaches try to spell out more specifically and on an empirical basis the linguistic and communicative requirements and practices that students need in various educational settings.

7 This list portrays approaches that are widely popular in many HE institutions in Germany and Britain. For a recent survey of the role of German in British HE German departments, see Jaworska (2009). See Leung (2008) for a similar account of the situation in second language academic English in Britain. – We cannot spell out the various language teaching approaches used in MFL departments in any greater detail in the context of the present contribution.

- ▶ Language teaching consists mainly of grammar, essay writing, translation and conversation skills (the more traditional approach); or, alternatively:
- ▶ Language teaching consists mainly of grammar and the four skills (reading, writing, listening, speaking), and is supposed to foster general communicative competence (a more communicative approach, see Leung 2008).

This list could of course be expanded even further. What will have become clear here is that the underlying assumption of such a notion of the role of language instruction in MFL degrees is that academic literacy in a target language can be divorced from the ‘contents’ of an MFL degree, and that language is a simple tool that enables us to get to the contents. This is a wide-spread assumption in Western intellectual tradition which essentially originates in the Enlightenment (see Bazerman 1988, Kretzenbacher 1992 and 1995, Turner 1999 and Graefen & Thielmann 2005). As Turner states (1999: 153), in the Enlightenment,

the epistemological role of language had switched from that of revealing the intention of a divine logos to that of communicating clearly the knowledge of science, from being a palimpsest or trace, as it were, to being the vehicle of the rational or scientific mind.

This ‘discourse of transparency’ (Turner 1999: 149), or ‘window pane style’ (Kretzenbacher 1995) is closely connected to the prevailing Western concept of rationality and to a certain kind of positivist epistemology, as well as to certain norms with regard to text structure and line of argument in academic writing. These norms have often been regarded as ‘universal’, natural and self-evident (even where this is not stated explicitly, see Turner 1999: 154, Street 1999: 194), and even where they aren’t, they are rarely taught explicitly and systematically. Yet students will not just acquire such competence effortlessly and subconsciously, or, in the case of a Modern Foreign Language degree, with the help of language instruction that only focuses on surface structures, lexis and grammar.⁸

But, as we know, academic register, academic texts and text genres are far from self-evident or universal. They are the results of protracted social and institutional efforts, as various studies have shown. Even in our ‘Western’ societies, there are some important differences at textual and linguistic level between the various academic languages which are all-to-easy to overlook.⁹

These insights and results of scholarly investigation point to the fact that language and content are very intricately interwoven. This can be shown at various levels of linguistic analysis, including the lexical and stylistic resources common to most disciplines (Ehlich’s *allgemeine Wissenschaftssprache* cf. Ehlich 1993, translated here as ‘ordinary academic language’). Historically, German and English differ considerably in the ways in which they have drawn on everyday, non-academic lexis for the development of a specific academic register, with German making extensive use of concrete, often physical and deictic expressions where English preferred lexis of a Latin or Greek origin. This has led to a substantial group of verbal expressions in German that can be regarded as figurative and that are still semantically transparent, revealing hidden conceptualizations of what ‘doing science’ means (or meant):

⁸ See Lea (2008: 227-229) for a short survey of more surface-oriented research into academic writing.

⁹ See the studies on contrastive rhetoric and contrastive genre analysis, e.g. Clyne (1987), Thielmann (1999), Fandrych & Graefen (2002), Fandrych (2005), Thielmann (2008).

	German expressions	English expressions
ESTABLISHING THE RESEARCH (movement: interior → exterior; below → above; background → foreground)	aufdecken; aufwerfen; heranziehen; herausarbeiten, herausheben, herausstellen, herausstreichen; nahelegen; offen legen	raise an issue, single out
ORGANISING CONCEPTUAL AND TEXTUAL SPACE	abgrenzen, anfügen, anführen, aufführen, aufgreifen, einführen, einleiten; vorausschicken; zurückführen	extend, graft sth. onto an argument, deduct

Fig. 1: Selected verbal expressions used to refer to academic writing in German and English (cf. Fandrych 2005: 26)¹⁰

Doing research, in these German verbal expressions, is conceived of as hard physical work, with the researcher cast in the role of somebody who has to carve out, lay bare, unearth the research subject in order to make it visible and so that it can be analysed, or as somebody who actively shapes a mental or textual landscape. There is no fully equivalent direct translation for most of these German expressions in English, nor do some of the underlying conceptualizations exist in both academic languages.¹¹ Another important difference can be found in the way German uses nominal style, and nominalisation in particular, to create abstract concepts which seem to be much typical of German academic writing in comparison to English (cf. Thielmann 2008).

These are just two brief examples showing that Academic Language Competence is a complex, but quite specific competence that can only be acquired gradually and through repetitive practice using as much ‘real world’ context as possible. It is quite different from casual colloquial language. The assumption that once this academic literacy is developed in *one* language, it can then more easily be transposed into a second or further language (Cummins 1991) may well be true in principle, but the intercultural and interlinguistic differences mentioned above seem to suggest that this is not an automatic process. The assumptions underlying much of current language provision in MFL degree courses, however, are based on precisely this notion (whether those who design such language provision are aware of this or not): that language and content teaching are fundamentally independent matters.¹²

An integrated approach: some principles and proposals

Academic Language Competence and practical language courses

Let us briefly sum up the reasons for putting Academic Language Competence at heart of language teaching – and indeed at the heart of MFL degrees:

- ▶ Academic Language Competence is a key survival tool for MFL students in their degree course: Reading primary and secondary literature in the target language is a key activity in a MFL degree, and students will be required to produce texts and oral contributions on academic subject matter in the target language.
- ▶ Training Academic Language Competence is part of a more general competence to argue rationally, to think and present facts and findings analytically and in a condensed form, and to participate, more generally, in an educated discourse in a foreign language and in relevant communicative events. This is probably the key objective for our students, and a crucial factor for their employability.

¹⁰ The study and the corpus on which it is based are described in Fandrych (2005).

¹¹ There are, of course, conceptual domains where English has a richer resource of figurative expressions than German, including the building metaphor (*construct an argument, lay the foundations* etc.) and the territorial metaphor described by Turner (1999), cited above.

¹² This contrasts with bilingual and content-and-language-integrated approaches that have increasingly been propagated and implemented at school level; see e.g. Leung, Mahon & Davison (2001), Schmölzer-Eibinger (2002).

- ▶ Academic Language Competence is a crucial linguistic and intercultural survival skill for periods abroad. Students must be given the chance to practise very specifically the key conversation and study skills they will need when spending a semester or term in the target language, in an academic setting. Otherwise the great potential of such study periods will be lost on many.

Academic Language Competence in the target language will also help the students' competence in their L1 / the language of the institution, and vice versa, at least when a conscious effort is being made to integrate a focus on commonalities and differences in the two languages into the curriculum.

If it is accepted that competence in academic language (in our broad sense) should be a key aim of any MFL degree, then we need to find ways of building this competence both in language courses and seminars on subject matter.

What we need is an integrated approach: Language teaching should work, at least partly, with the kind of academic texts, typical discourse patterns and academic topics that are directly relevant in the content courses, and develop study skills and critical text and discourse skills in the target language. This may be done in courses that are specifically dedicated to academic discourse, but Academic Language Competence should also be a key element across the language curriculum. Key elements of academic language training include:

- ▶ Reading comprehension strategies: developing reading skills and different reading approaches; the structure(s) of research articles; extracting key information from scholarly literature; forms of note taking; critical use of support resources (dictionaries, handbooks, web-based resources); summarising; assessing, classifying and linking key information; developing one's own critical stance.
- ▶ Listening and viewing comprehension strategies: the structure and purposes of lectures and seminars; note taking in lectures and seminars in the target language: purposes, strategies, techniques; using lecture notes (comparing them with other students; linking them with other resources); strategies to prepare for and make sense of lectures and seminars; etc.
- ▶ Writing strategies: genres, genre structures, genre purposes; linguistic resources of academic language (collocations and academic vocabulary, stylistic and grammatical choices; textual patterns); process- and product-oriented approaches to academic writing; planning, drafting, revising; etc.
- ▶ Presentation and discussion skills: genres, genre structures, linguistic resources; presentation skills (preparing presentation notes, rehearsing; using hand-outs and power point slides; etc.); winning the turn in an academic discussion; agreeing and disagreeing, distancing techniques; forms of arguing and justifying; etc.

It is advisable to use authentic material and authentic tasks taken from the 'content' courses to practise these complex skills, not least because this will ensure that the materials and activities used are as specific to the study situation of the students as possible. A further benefit is that students will immediately see the synergy created by such an approach: Language teaching will actually support and enhance their work in the 'content' courses.

Content courses: Making language visible, developing bilingual language awareness

In an integrated approach, we will need to rethink the way in which we deal with language in 'content' courses, too. In a similar way to approaches that are currently being developed at school level (e.g. *Content and Language Integrated Learning*), we should make language visible in content courses and combine linguistic and scholarly work. Academic language is best learned *when doing academic work*, i.e. when dealing with 'subject matter', not least because of the intricate way in which academic language and academic work are interwoven (see above).

There are currently a number of approaches with regard to language use in content courses:¹³

1. **Monolingual teaching in the native language (e.g. in English)¹⁴ with some pedagogical language work in the target language:** In a more traditional approach, comprehension strategies and key study techniques (such as extracting information, clarifying key terms in the target language, ‘mediation’ between the two academic languages etc.) do sporadically form part of content courses, although not in any systematic way. Content courses are taught in the official language of the HE institution. The advantages of this approach seem to lie in the fact that, at least on the surface of things, language issues do not intervene too heavily in the intellectual proceedings, and that students and teachers can – at least in theory – focus on the contents without being held up by a lack of language skills. Teachers do not have to develop a complex content-and-language syllabus and negotiate a balance between the two. The price that is paid for this kind of approach is quite high, however: The language issue is only hidden, delegated as it were to the private study room of the students and to the language courses (which are often not linked at all to the content courses). That may have been acceptable at an age and time where students’ backgrounds were more uniform, their basic formal language skills more reliable, and when they were better equipped with general academic language skills than they are today. In today’s world, such monolingual approaches seem unacceptable to me. We have to provide students with the tools they need to achieve what we expect of them, and all the evidence – from primary school empirical research all the way through to secondary and tertiary education – show that the best approach is not to divorce language and content teaching (see for instance Turner 1999, Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger 2002, Schmölzer-Eibinger 2005). Students with different cultural backgrounds and those who have less experience with traditional western-style academic text traditions will suffer most from such an approach, and we cannot allow this to happen.
2. **Monolingual teaching in the target language, with a restricted role for the native language:** This is the alternative approach employed by a relatively large number of (probably less traditional) MFL departments (cf. Reershemius 2001 for a description of this approach at Aston University, UK). This is similar to the ‘immersion’ concept, where the aim is to give students as much exposure and practice in the target language as possible. Its merits are that Academic Language Competence is an integral part of the teaching curriculum, and that students are familiarized with – and practise – the full spectrum of academic texts in the target language, building up a better Academic Language Competence in the target language over the years. Content course teaching supports language teaching and vice versa, and students will be well equipped – or at least: better equipped – for any study-abroad periods. Familiar arguments against this approach are that the focus in content courses might shift too much towards linguistic issues, that linguistically weaker students might find it harder to follow, and that the use of the target language may restrict the sophistication of the intellectual level, or at least slow down progress with the content matter (for a fuller discussion see Harden 1998). As with the monolingual ‘native language’ approach outlined above, there is a danger that this approach might not develop what I would like to call a critical bilingual language awareness, or *Aufgeklärte Zweisprachigkeit* (cf. Fandrych & Reershemius 2005, Fandrych 2007), including the ability to discuss selected issues in both languages and become aware of some of the differences and similarities of these academic languages. Such a critical competence, however, does seem to be an important objective of our degrees. An immersion concept

¹³ I am referring to the situation of MFL degrees in UK Higher Education Institutions; for a more extensive survey, see Jaworska (2009).

¹⁴ I am using the term ‘native language’ here to refer to the official language of the Higher Education Institution; this language is not necessarily the native language of all or even the majority of the students.

does not develop this ability systematically. It is also, in my view, an error to assume that the immersion in itself is enough for students to acquire a high level of Academic Language Competence in the target language. As with other aspects of language learning,¹⁵ consciousness has an important role to play in the acquisition of registers, norms and structures of academic language. A reflective and contrastive approach, drawing explicitly on the experiences made by students in the bilingual setting in which they work, could offer a solution. The other drawback of an immersion approach consists in its underlying assumption that we are dealing with a homogeneous group of students in a traditional MFL setting, a constellation where, for example, English native speakers are studying German at an HEI. As I have discussed at the beginning, this is not the case any longer, at least not across the board. Today's students are increasingly diverse in terms of language acquisition biographies and educational backgrounds, which means that an immersion concept does not answer the question of how they would acquire, say, an Academic Language Competence in English and German when studying German in Manchester, London, or New York. And, as Steinhoff (2007) has shown for the German HE sector, acquiring Academic Language Competence even as a native speaker takes considerable time and effort. A pure immersion concept does not provide enough opportunity for such an acquisition to happen in the official language of the HEI.

3. **Critical bilingual language awareness and competence (*Aufgeklärte Zweisprachigkeit*)** What we propose, therefore, is an approach where language and contents are brought together in language and content courses, albeit from different perspectives and foci. I have already outlined, very broadly, what this means for practical language course aims and objectives (see above). An approach that favours critical bilingual language awareness¹⁶ and competence should, however, look at all the courses offered as part of the degree programme and develop a language syllabus that stretches across *all* the courses on offer. Content courses should include, as one of their teaching and learning objectives, activities and tasks that help develop students' ability to deal with academic subject matter in both languages, and to assess the differences and similarities of the two language traditions critically. For this to happen, we need to develop new forms and methods of teaching that provide students with the opportunity to study and work in both languages and to reflect on the linguistic challenges which they encounter. All content courses should be subject to a review with the aim to identify themes, language skills, teaching expertise and available resources that are particularly suited to focus on either language or include a comparative dimension. Different courses will focus on different skills or types of activities, and not all courses will have the same ratio of language and content teaching, but all courses will have *some* practical language practice. Such an integrated approach would ensure that language learning is closely linked to academic activities that students will have to perform anyway. Language learning is done as authentically as is possible. Students become aware of different academic traditions as well as different linguistic registers and communicative practices in academia, which, it is to be hoped, will enable them to gain a critical appreciation of the multilingual academic world.

An approach based on critical bilingual language awareness will require considerable individual and collaborative effort, enthusiastic staff and creativity when it comes to designing the bilingual seminar. We have yet to develop and adapt pedagogical and methodological concepts suitable to this kind of approach, and assess them on the basis of empirical data. This is of prime importance if such approaches are to be introduced on a wider basis. The more practical proposals presented in the third part of this paper

¹⁵ See Ellis (2007).

¹⁶ I am referring to a notion of critical language awareness that encompasses social and pragmatic aspects of language use, not just grammatical or textual dimensions, see Fairclough (1999). For bilingual and multilingual language teaching approaches see Hufeisen & Neuner (2003).

are, therefore, necessarily tentative in nature. They are based on my own experience in teaching bilingual seminars. They cannot nor should they replace proper empirical research of bilingual seminar practice as part of MFL degrees in the future.

Some pedagogical principles and practical examples

The bilingual seminar: Outline of an example

Appendix 1 presents the course outline of a bilingual seminar on German word formation. The course was taught in 2005-2006 in the German Department at King's College London.¹⁷ What seems important is that bilingual seminars are planned in such a way that there is a conscious and informed choice of which language to use for which type of activity: English, for example, is used in the first few sessions both as the language of the scholarly literature students will have to read and as the language in which this literature is then summarised and discussed. German can be used for certain phases during these first sessions when German key terminology is explained and compared to English concepts and where German examples are discussed. Sessions 4-7 will require more reading of German linguistic literature (of an introductory kind), with session 5 explicitly focusing on reading strategies and the structure of academic text in German. Sessions 8-11 will mainly be conducted in German, but guided by the principle that group presentations will use the language of the linguistic literature on which they are based. Aspects of text structure and key linguistic actions in German and English texts are compared in session 10. Sessions 12-16 are divided equally between English and German, and both languages are also used in the remaining sessions.

What seemed important when teaching this course was not only the conscious choice of language based on a specific rationale, but also the inclusion of sessions that would compare and reflect on various aspects of the two academic languages and that also included a range of skills.

While it is important to make a deliberative attempt to use one language for one particular phase and the other language for another activity, it is also crucial to allow interventions and contributions to be made in either language at all times: Students should not feel excluded because of the choice of language, and all contributions are always welcome. Students should also have the right to request a summary or explanation in their 'native' language when they feel that they have not fully grasped the issues at stake.¹⁸ This should not, however, lead to a random and uncontrolled use of both languages which would endanger the very aims and objectives of such a bilingual approach: the gradual growth in Academic Language Competence in both languages.

Tasks and activities that foster bilingual work in seminars

Designing a whole course combining content and (bilingual) language activities is quite a challenge. Integrating selected tasks and activities that foster bilingual work in seminars could be a first step towards the bilingual classroom. The following examples are designed to encourage even small steps towards this aim:

- ▶ All tasks and all homework should include a language dimension, with students having to reflect upon, and select, aspects of text that they find difficult, interesting, unusual, different.
- ▶ Selected speech actions in the two languages are researched and compared (e.g. students are given the task to collect all expressions in a given text that authors use to introduce a new topic, give advance organizers, summarise, distance themselves from previous research, highlight certain aspects, justify and explain, etc.).
- ▶ Teachers prepare tasks focusing on specific linguistic aspects of academic language as they appear in authentic scholarly texts (e.g. they comment on typical idioms, rhetorical aspects, key vocabulary and ask students to compare these to equivalent devices in the other language); for an example see Fandrych (2007).

¹⁷ Some of the activities are inspired by Hornung (2002).

¹⁸ It should be noted that such summaries or explanations could also be made into a collaborative task to be conducted by the whole seminar rather than always and solely be the responsibility of the teacher.

- ▶ A bilingual glossary of key vocabulary and terminology is created over the course of the seminar, with explanations given in the language of the technical term in question and in the respective other language. Terminological differences between the two languages should be commented upon. Such a glossary could well be created in electronic form within a Virtual Learning Environment.
- ▶ When giving class presentations or summaries of set texts, students are required to produce abstracts in the respective other language (e.g. when they give a presentation in English, they would have to produce an abstract in German). These abstracts could then be posted onto the Virtual Learning Environment.
- ▶ Students are given the task to summarize set texts in the ‘other’ language, either orally or in writing.
- ▶ At the end of each seminar, students are given the task to summarize the key aspects of the lesson in the ‘other’ language, based on their notes and group work activities.
- ▶ Students reflect on their experiences with Academic Language (both ‘native’ and target languages) in reading diaries. They focus on difficulties, but also on similarities and peculiarities which they encounter.
- ▶ Use of E-Mail, Videoconferencing or Social Networks: Students exchange their views and experiences with fellow students at other institutions / with native speakers of the target language in order to compare their experiences with academic language and academic discourse traditions. VLEs are used as a database for ‘good examples’ of student texts and student presentations, as well as lectures of teachers etc.

Conclusion

Academic Language Competence is a key element of MFL degrees. It is intricately interwoven with scholarly thought and scholarly practice. As such, it should be part of all courses offered in MFL degrees. MFL students should, wherever possible, make the best of the bilingual context in which they find themselves and acquire an Academic Language Competence not just in one language, but in both. I am under no illusion about the real world out there – i.e. the fact that many students still struggle with the rather more basic aspects of L2 grammar when they enter MFL degree courses. But I believe that by integrating, in a systematic way, elements of Academic Discourse in all the MFL degree courses, we give them more and better chances to overcome their problems, not least because we equip them with essential strategies and skills for their degree course. Last but not least, Academic Language Competence is one of the most essential cornerstones of an UG degree in an MFL, and a transferable skill that will make graduates stand out in the employment market place. *Aufgeklärte Zweisprachigkeit* seems to me an approach that would be well worth exploring in order to achieve this objective.

Appendix 1:

Outline of a content course integrating *Academic Language Competence*

German Word Formation (second / final year course)

Course requirements: One 3.500 word essay, one 2, 5 hour exam

Sessions 1-3

Principles 1: structural aspects (derivation, compounding, conversion, abbreviation)

Key literature is read in English, with a summary of the most important German equivalents (terminology, examples) in German

Worksheets with tasks and examples in both German and English

Key language: English, contrast language: German;

Examples in English and German

Tasks: Reading tasks in order to focus the learners' minds on specific linguistic and conceptual aspects of the academic texts and in order to activate the reader; **Study skills tasks:** find and compare definitions in linguistic dictionaries and online resources; how to make sense of such information

Sessions 4-7

Principles 2: semantic aspects (nonce formations, motivation, lexicalisation, transparency vs. opaqueness, figurative meanings, types and reasons for lexicalisation)

Key definitions are based on English literature, summary of the most important German equivalents in German;

Key language: English, contrast language: German

Increasing share of linguistic literature in German

Examples in both languages, with a focus on German

Tasks: Students are required to find German examples of their own to exemplify the various semantic processes

Session 5 is entirely dedicated to Reading Strategies in Academic German: tasks include *reconstruction of text* (using key words, topic sentences, headings, tables and diagrams; text puzzle); *formulating questions with regard to the text*; *select 5 expressions / collocations that seem to be difficult to handle* and try to explain these to the class; discuss formulation patterns /collocations as part of *ordinary academic language*

Sessions 8-11

Language acquisition and lexical creativity

Session 7: Some assumptions about the principles in the acquisition of the lexicon,

key language: English, scholarly literature in both languages

Session 8-9: Comparison of various case studies (German and English)

key language: German, scholarly literature in both languages

Session 10: Universal principles? A comparison of English and German lexical creativity in language acquisition

key language: German, scholarly literature in both languages

Tasks: Group class presentations of case studies: Mixed (native-/ non-native-speaker) groups where possible; presentations are given in the language of the secondary literature; focus on presentation skills and summary of scholarly literature; Session 10 also focuses on a **comparison of the text structure of one / two English and one / two German academic articles**

Sessions 12-16

Word formation in advertising: forms and functions of advertising; function, types and productivity of word formation in advertising; analysis of selected product types and their use of word formation; corpus analysis and design of empirical projects

Key languages: sessions 12 (introduction, functions etc.) and 16 (research design etc.): English, 13 and 14 (empirical analysis of various ads): German

Key tasks: Coming to grips with *empirical analysis*: practical classification tasks, semantic analysis; analysis of text types and multi-modality; linguistic strategies of how to describe empirical research design and summarize / discuss the results; including short written pieces of text

Sessions 17-19

Aspects of political language and word formation: political semantics; *Wort* and *Unwort des Jahres*

Key languages: session 17: English (introduction to political semantics; language and political correctness / language criticism); **sessions 18 and 19** (*Wort/Unwort des Jahres*: **German**)

Key tasks: produce short written pieces in response to questions on the texts (in English and German respectively);

session 19 focuses on linguistic and textual strategies to differentiate between students' own voice and those of others; forms of academic criticism and alignment; reminder of forms of citation etc.

Sessions 20-21**Summary, feedback, open questions, revision**

Amongst other aspects: Revision of German and English terminology; key concepts and their theory-dependence; the importance of good examples in linguistics; critical feedback: how did the bilingual approach work for you? Where could we improve the balance, which literature and which tasks worked well / less well?

Bibliography

- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Casper-Hehne, H., Koreik, U. & Middeke, A. (Hrsg.) (2006). *Die Neustrukturierung von Studiengängen Deutsch als Fremdsprache. Probleme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Clyne, M. (1987). Cultural differences in the organization of academic texts. In: *Journal of Pragmatics 11*, 211-247.
- Cummins, J. (1991). Conversational and academic language proficiency in bilingual context. In: *AILA Review 8*, 75-89.
- Ehlich, K. (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19*, 13-42.
- Ehlich, K. (1994). Funktionale Etymologie. In: Graefen, G. & Brünner, G. (Hrsg.): *Texte und Diskurse*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 68-82.
- Ellis, N. (2007). The weak interface, consciousness, and form-focused instruction: mind the doors. In: Fotos, S. & Hossein, N. (eds.). *Form-focused instruction and Teacher Education. Studies in honour of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press, 17-34.
- Fairclough, N. (1999). Global capitalism and critical awareness of language. In: *Language Awareness, 8*, 71-83.
- Fandrych, Ch. & Graefen, G. (2002). Text commenting devices in German and English academic articles. In: *Multilingua 21*, 17-43.
- Fandrych, Ch. (2005). ‚Räume‘ und ‚Wege‘ der Wissenschaft: Einige zentrale Konzeptualisierungen von wissenschaftlichem Schreiben im Deutschen und Englischen. In: Fix, U. & Schröder, M. (Hrsg.). *Zwischen Lexikon und Text. Festschrift Irmhild Barz*. Leipzig: Akademie der Wissenschaften, 20-33.
- Fandrych, Ch. (2007). Aufgeklärte Zweisprachigkeit als Ziel und Methode der Germanistik nicht-deutschsprachiger Länder. In: Schmölzer-Eibinger, S. & Weidacher, G. (eds.). *Textkompetenz*. Tübingen: Narr, 275-298.
- Fandrych, Ch. & Reershemius, G. (2005). Germanistik und Sprachunterricht. Das Beispiel Großbritannien. In: Neuland, E., Ehlich, K. & Roggensch, W. (Hrsg.). *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge*. München: Iudicium, 382-390.
- Harden, T. (1998). German as the Medium of Instruction: Any Problems? In: Lutzeier, R. P. (ed.) (1998). *German Studies. Old and New Challenges. Undergraduate Programmes in the United Kingdom and the Republic of Ireland*. Bern: Lang, 213-226.
- Hornung, A. (2002). Der saure Weg zur *tesina* oder: Wie italienische Studierende des Deutschen lernen, eine kleine (vor)wissenschaftliche Hausarbeit zu schreiben. In: Portmann-Tselikas, P. R. & Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.) (2002). *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck etc.: Studienverlag, 197- 232.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Jaworska, S. (2009). *The German language in British Higher Education: problems, challenges, teaching and learning perspectives*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Jones, C., Turner, J. & Street, B. (eds.) (1999). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kaiser, D. (2002). *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen: Stauffenberg.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kern, R. & Schultz, J. M. (2005). Beyond Orality: Investigating Literacy and the Literary in Second and Foreign Language Instruction. In: *The Modern Language Journal 89*, 381-392.
- Klapper, J. (2006). *Understanding and developing good practice. Language teaching in higher education*. London: CILT Publications.
- Kretzenbacher, H. L. (1992). Zur Stilistik der Wissenschaftssprache im 18. Jahrhundert. In: Arbeitsgruppe Wissenschaftssprache (Hrsg.). *Historische Wissenschaftssprachforschung*. Berlin: Akademie d. Wiss., 41-60.
- Kretzenbacher, H. L. (1995). Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Kretzenbacher, H. L. & Weinrich, H. (Hrsg.). *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter, 15-40.
- Lea, M. R. (2008). Academic Literacies in Theory and Practice. In: Street, B.V. & Hornberger, N. H. (eds.). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. New York: Springer, 227-238.

- Leung, C., Mohan, B. & Davison, C. (eds.) (2001). *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. London
- Leung, C. (2008). Second Language Academic Literacies: Converging Understandings. In: Street, B.V. & Hornberger, N. H. (eds.). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. New York: Springer, 145-161.
- Lutzeier, R. P. (ed.) (1998). *German Studies. Old and New Challenges. Undergraduate Programmes in the United Kingdom and the Republic of Ireland*. Bern: Lang.
- Neuland, E., Ehlich, K. & Roggausch, W. (Hrsg.) (2005). *Perspektiven der Germanistik in Europa*. München: Iudicium.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2002). Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, P. R. & Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.) (2002). *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag, 13-44.
- Reershemius, G. (2001). Plädoyer für die Entwicklung einer integrativen Didaktik im Bereich „German Studies“. In: *German as a Foreign Language 3*, 31-44.
- Sandford, J. (2002). German Studies. Einige Anmerkungen aus britischer Sicht. In: Probst, L. & Schmitz, W. (Hrsg.). *German Studies: zwischen Kultur- und Sozialwissenschaften*. Dresden: Thelem, 111-117.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2002). Sprach- und Fachlernen in mehrsprachigen Klassen. Ein Modell für den Unterricht. In: Portmann-Tselikas, P. R. & Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.) (2002). *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag, 91-125.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2005). Lernen und Lehren in mehrsprachigen Klassen. In: *ÖdaF-Mitteilungen Sonderheft – Perspektiven. XIII Internationale Deutschlehrertagung*, Graz. Wien, 35-44.
- Sitta, H. (2004). Inlandsgermanistik – Auslandsgermanistik – Was für einen Sinn hat diese Unterscheidung? In: *Deutsch als Fremdsprache 4*, 195-198.
- Stickel, G. (ed.) (2003). *Deutsch von außen*. Berlin: de Gruyter.
- Street, B. (1999). Academic Literacies. In: Jones, C., Turner, J. & Street, B. (eds.) (1999). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 193-227.
- Street, B. (2004). Academic Literacies and the new orders: Implications for research and practice in student writing in higher education. In: *Learning and Teaching in the Social Sciences 1*, 9-20.
- Thielmann, W. (1999). Begründungen versus advance organisers. Zur Problematik des Englischen als lingua franca der Wissenschaft. In: *Deutsche Sprache 4*, 370-378.
- Thielmann, W. (2008). *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen - Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Turner, J. (1999). Academic Literacy and the Discourse of Transparency. In: Jones, C., Turner, J. & Street, B. (eds.) (1999). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 149-161.
- Ventola, E. & Mauranen A. (eds.) (1996). *Academic Writing. Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam: John Benjamins.

ForumSprache

Inhalt / Contents

Dietmar Rösler	
Curricular Interfaces: the Interaction of Language and Contents at University Level	10
Christian Fandrych	
Language and subject matter reunited: A bilingual approach for teaching Modern Foreign Languages at Higher Education Institutions	18
Barbara Schmenk	
Challenging the language-content continuum. Some thoughts on teaching German at a Canadian university	35
Martina Möllering	
Bilingual Content Teaching: A Case Study of Tertiary German in an Australian Context	45
Almut Schön	
Das Mediotheks-Wiki: ein Beitrag zur Weiterentwicklung universitärer Sprachenzentren	57
Waldemar Martyniuk	
Quality education for plurilingual people living in multilingual societies: Professional Network Forum on Language Education	74
Rita Kupetz	
Best Practice in Teacher Education: Content and Language Integrated Learning in Teacher Education: Bilingual Approaches Supporting Multilingualism	80
Julia Kohout	
„Le petit zoo en peluche fait un échange“: Ein Projekt im Französischunterricht der Unterstufe	94
Pascale Caemerbeke	
Entrez dans la langue par une autre voie, par d'autres voix : Série de portraits linguistiques	113

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-226100-8

aus Ausgabe 03 / 2010 ISBN 978-3-19-176100-4

2. Jahrgang, No 1, 2010

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

Challenging the language-content continuum. Some thoughts on teaching German at a Canadian university

Barbara Schmenk

Abstracts

This article gives a brief overview of German programs at Canadian universities. Who studies German at Canadian universities, and what do the programs offered by the universities look like? Specifically, the discussion of those questions will focus on the language-content interface, reflecting on scenarios of actual and potential language-content interfaces. How much content could be integrated into language courses? How much should language be the focus in content courses? Which content is, could, and should be covered, and to what ends?

Der Beitrag gibt einen Überblick über Studiengänge der Germanistik bzw. *German Studies* an kanadischen Universitäten. Im Mittelpunkt stehen zunächst die Fragen, wer Deutsch studiert und mit welchem Ziel, sowie eine kurze Darstellung der curricularen Ausrichtung der Studiengänge. Im Anschluss wird die traditionelle curriculare Trennung von Sprache und Inhalt problematisiert, die sich in der Mehrzahl der universitären Kursangebote in Kanada ebenso wie den USA abzeichnet. Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltskursen wird genauer erörtert, wobei vor allem folgende Fragen im Vordergrund stehen: Wie viel Inhalt kann in Sprachkursen integriert werden? In welchem Maße kann Sprache auch in Inhaltskursen (meist mit literarischer Ausrichtung) im Fokus stehen? Welche Inhalte werden aktuell bzw. könnten oder sollten in Germanistikprogrammen überhaupt behandelt werden?

Cet article se propose de faire un survol des programmes d'études allemandes dans les universités canadiennes. Qui étudie l'allemand dans les universités canadiennes et à quoi ressemble les programmes offerts ? Plus précisément, notre analyse abordera la question du point de contact entre langue et matière, considérant des scénarios réels ou possibles de cet échange. Combien de matière devrait être incorporée dans un cours de langue ? Jusqu'à quel point la langue devrait-elle être présente dans les cours de matière ? Quel contenu pourrait ou devrait figurer dans un cours, et à quelle fin ?

Prof. Dr. Barbara Schmenk
 Dept. of Germanic and Slavic Studies
 University of Waterloo
 Waterloo, ON N2L 3G1
 Canada
 E-Mail: bschmenk@uwaterloo.ca

Introduction

The relationship between language and content lies at the heart of many recent debates in and about Canadian and, by extension, North American language program developments. The most salient questions raised centre on the traditional divide between language courses and content courses. There is a general concern that the two-tiered curriculum that separates language and contents must be thoroughly revised so as to refocus higher language education. Most notably, the ideal of the intercultural speaker has been launched to replace the former ideal of the native speaker in language education (Byram 1997, Kramsch 1998, MLA 2007), in order to educate intercultural speakers who are able to operate “on the border between several languages or language varieties, maneuvering his/her way through the troubled waters of cross-cultural misunderstandings” (Kramsch 1998: 27). The topic of this special issue, bilingual seminar, therefore pertains to one of the crucial questions that have emerged in the context of these recent debates; namely, the role and relationship of language and contents in third level foreign language (FL) programs. According to a recent report by the Modern Language Association (MLA 2007), the teaching of language and culture should be integrated in collegiate FL curricula, so as to overcome the traditional bifurcation between language and literature in university language education. This aim, however, involves a serious challenge for language departments.

This article gives a brief overview of traditional tertiary level curricula of German as a foreign language (GFL) in North America. Specifically, it focuses on the traditional language-contents divide which typically arises at curricular, structural, and organizational levels. Subsequently, the article discusses some questions and challenges emerging in the context of attempts to integrate language and contents in tertiary level German programs in Canada.

Traditions in teaching German at tertiary level: from language to (literary) content

Tertiary level curricula and language programs at North American institutions usually follow the traditional sequence from language to content courses. They offer language courses for beginners and intermediate learners of German, followed by courses that focus on contents rather than on language. The annual survey of university courses offered at Canadian universities shows that the content courses cover mostly literary topics (Batts 1998, Plews 2007). The study of German in Canada, one can conclude, follows a path from language to literature – a finding that has recently triggered some concern among scholars who find it rather “curious that, despite the many forms, uses, users, and contexts of language and culture, one form of language and one kind of text, namely the language of specifically literary texts, holds such an extensive command over the goals of the GFL curriculum. On the surface, GFL in Canada currently comprises of a content-oriented rather than a learning-oriented curriculum [...] where that content is singular in nature” (Plews 2007: 13). Plews adds that this pattern has been historically consistent in Canada in the 18th and 19th centuries, and it also parallels the development of GFL in the United States.

The dominant language-literature trajectory in North American GFL programs has also been questioned with respect to today’s university students and their actual or potential interests in language programs. It has become evident that even though there are many reasons why students may wish to study German, university curricula do not cater for too many of their interests or wishes and continue to offer traditional programs for potential future literary scholars. This curricular focus, however, appears somewhat outdated and one-dimensional, as “the thinking that underlies the curriculum for German in Canada neglects the numerous (i.e. multiple) other literary or non-literary forms of cultural expression and their disciplinary, professional, technical, environmental, or behavior- and task-specific varieties of language” (Plews 2007: 21). Plews concludes that one of the unwanted side-effects of this curricular focus is that it is at odds with what many students would prefer to study. The language-literature trajectory may indeed

be a reason for students not to study German but to major in a different subject that is more in line with their interests. Given the immediate danger of shutting down German programs in North America, this argument must be taken very seriously.

Meanwhile, some institutions have begun to offer courses in additional fields such as film or applied linguistics so as to complement literature and to broaden the contents that are offered to advanced learners of German. The recent surveys of German at Canadian universities show that film courses have become a part of most tertiary level programs (Rollmann 2009).

An additional difficulty becomes visible when we take into consideration who actually takes those courses. For language courses are mostly taken by students who do not wish to continue the study of German beyond beginners' level. Many universities offer programs that require the successful completion of a language course (the so-called language requirement). Typically, a large majority of students in beginner level German courses at North American universities do not intend to major in German – their aim is to get credit for the course. In 2007-8, for example, there were 7,545 registrations in first year language courses at Canadian universities compared to 143 undergraduate degrees in German (= 0,2%!) that were awarded (Rollmann 2009). The majority of students of German never proceed to contents courses; their experience of studying German is limited to language, regardless of what is offered to advanced learners of German.

A closer look at the language-content divide 1: Which language? Which contents?

A related issue pertains to the actual contents of language courses, as well as to the language of content courses. It has been mentioned before (Maxim 2000) that because most students in North American German language courses never proceed to upper-level courses, they should be offered at least some “content” – yet what kind of content is it that should be offered to them, and which contents are actually offered?

A brief look at textbooks used in Canada, for example, reveals that most universities choose American textbooks, all of which are based on the *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (1999) developed by the American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). The contents advocated in the Standards are clearly spelled out: Students are to study culture in addition and in relation to language. “Through the study of other languages, students gain a knowledge and understanding of the *cultures* that use that language; in fact, students cannot truly master the language until they have also mastered the cultural contexts in which the language occurs” (Standards 1999: 31; emphasis added).

Arguably, “mastering” culture is a problematic notion in itself (and may appear very provocative especially to European language educators); at the very least it suggests the idea that students have to somehow “study culture” in ways that enable them to master it just like they are to master grammatical forms and word choices. It is therefore not surprising that teaching culture often involves traditional *Landeskunde* elements like cultural facts and figures, often presented in information boxes. Culture is undoubtedly a very difficult terrain, and it is not surprising that the actual cultural topics covered in North American textbooks comprise little more than generalized information about life in Germany and German-speaking countries; e.g., *Begrüßungen*, food and meals in Germany, *Ausländer in Deutschland*, weather and landscapes, family relationships and friendship, the Alps, Austria and Switzerland, housing and furniture in Germany, sometimes the Nazi past, unification and the Berlin Wall, etc. Topics such as these give students an idea and some images as to what German-speaking countries and people may look like and a glimpse of selected topics speakers of German may be concerned with. Yet apart from the fact that brief introductory information sections on such topics are likely to reinforce stereotypes about Germany and the German-speaking world, it is evident that the contents offered remain rather shallow (Schmenk & Hamann 2007, Schulz et al. 2005). One cannot but realize that the “language” pole of the continuum clearly outweighs the “contents” covered in textbooks used. This becomes even more

obvious when looking at the test banks that complement the textbooks – culture is usually not mentioned at all. The message communicated to students and instructors is often thus: “culture” is an addendum rather than an integral part of language. From the beginning, the language-content continuum is therefore one result of a largely contents-free language curriculum, or a language program that involves only very superficial and complementary instances of cultural contents.

At the other end of the continuum the question about the role of “language” in content courses emerges. Here, we can often see two tendencies, both of which can reinforce the language-content bifurcation: There are a number of content courses, mostly with a literary focus, taught exclusively in German. More recently, there have also emerged an increasing number of courses offered in English, often with a focus on film or cultural studies (Plews 2007, Rollman 2009). Both sets of courses may reinforce the gap between language and contents because they do not attempt to integrate both more systematically. As a result, students do not learn to navigate between their languages and to deal with the intercultural experiences and contents they are faced with in their classes (see also Fandrych 2010, this issue). They are often frustrated because they feel that literature classes are too demanding and targeted at students with native-like competencies; or they opt to study contents courses that do not require German language skills at all – so as to enable them to discuss and reflect on contents at a level they would not be able to reach in the foreign language (– at least in the eyes of those who offer those courses in English¹).

Clearly, it is important to try to balance the language-content continuum, and to develop ways of integrating both from the outset. Yet there is another issue that relates to the gap experienced by learners, namely the question who teaches literature, and who teaches culture.

A closer look at the language-content divide 2: Who teaches language? Who teaches contents?

The answer to these questions is twofold. At universities or colleges which offer German as an undergraduate option and subject only, faculty members tend to teach language and content classes alike. This provides faculty with an opportunity to integrate language and contents, regardless of whether they opt for an integrative approach. At universities that offer graduate programs in German, however, the teaching duties are distributed differently. Mostly, graduate students and sessional instructors teach language, while full time faculty teach upper level and content courses. This adds to the bifurcation between language and content considerably. Not only does it reinforce the divide between the two, it also adds a new dimension to the bifurcation: content courses are taught by faculty that are higher in the departmental hierarchy, language courses are taught by students and/or by lesser paid individuals whose position in the university hierarchy is considerably lower. As a result, many depreciate language teaching, while teaching content courses is both valued much higher and becomes detached from language teaching even further. Pfeiffer’s (2008: 296) observation is thus very important when looking at the language-contents divide:

While the bifurcation between lower and upper division courses and the respective faculty members plays a role in just about all language departments, it is most pronounced in those granting graduate – and, in particular, Ph.D. – degrees. This is of vital importance because these are precisely the departments where the future faculty is trained and socialized into a mode of professional thinking that will have repercussions long after the current professoriate has retired. Any rethinking of undergraduate curricula will therefore have an immediate effect on the education and professional training of graduate students.

1 The reasons for offering GFL courses in English are manifold. One of the most important reasons is that English courses attract a considerably higher number of students – which ensures an acceptable number of students and therefore legitimizes the course offer. Offering courses in English therefore literally pays off for language departments.

The situation in many departments with a full Graduate program may very well resemble the following scenario: Many faculty members never teach language, and the graduate students who are educated to become professors one day have to teach language only in graduate school – if they are later hired by universities that offer graduate studies they may at some point not need to teach language any more, but they will then be allowed to teach content courses. Hence, the divide between language and content continues to be reproduced in language departments. Content courses are considerably privileged over language courses, and one can imagine that many professors do not include language in their content courses at all – unless it is the kind of linguistic reflection that (in the eyes of the professors) does not resemble foreign language course work.

It is probably this power/privilege divide associated with the language-content bifurcation that must be considered the most stubborn obstacle when it comes to imagining *and* putting into practice alternative curricula that seek to integrate language and contents more systematically. It remains open whether or not more faculty members at North American universities will open up towards integrating language and contents more systematically in the future – and whether more full-time faculty will be interested in getting more involved in language programming and in reconsidering what language teaching could and should entail.

Developing more integrative curricula: Suggestions and reflections

In the 1990s, Claire Kramersch (1993, 1995) argued that the language-content divide needs bridging and rethinking, and that learners as intercultural speakers need to be focused on more explicitly by curriculum and program developers. She observed four major shifts which led her to call for a revised curriculum and major changes in language education at universities:

1. The first shift is ideological [...]. The ideological certainties that had fuelled the intellectual debates of the modern period since the days of the Enlightenment have been severely challenged by a more cautiously realistic postmodern view of the world. Truths have become contingent on perspective and point of view, on one's historical and social position. Self-reflexivity is in order [...].
2. The second shift is demographic. The increasingly multicultural composition of our society has put in question the canonical knowledge of yesteryear. It requires a totally different type of education because students no longer attach a common purpose, a common value, even a common discourse to what they are learning [...].
3. The third shift is disciplinary. The growing influence of the social and cognitive sciences over such traditional human sciences as philosophy and literature is making accessible to language teachers a variety of research areas that are all relevant to their endeavor: social psychology, anthropology, ethnography, cultural studies, psycho- and sociolinguistics, discourse analysis, second language acquisition, pragmatics [...].
4. The fourth shift is technological. (Kramersch 1995: xiv f.)

Arguably, all those shifts have by now hit language departments worldwide, and they continue to be very influential. But the ability of departments to deal with these shifts has yet to improve. Kramersch herself suggested that the four shifts “constitute major upheavals that are shaking at the foundations of the old idea of the university. Naturally, they create inconsistencies and dilemmas” (Kramersch 1995: xv). Those dilemmas, she elaborates, typically pertain to the role and responsibilities of language instructors: They are asked to “keep the curricular status quo in their departments while departmental boundaries are put in question. They are expected to teach ‘only’ language while the boundaries between literature, language, and culture are more blurred than ever.” This development, Kramersch points out, results in yet another problem, namely a downright language-contents paradox: “TAs are asked to teach stable meanings and assertable truths about the target language and culture in their language classes, while

they themselves write their graduate term papers on the language dilemmas and the epistemological uncertainties of the postmodern era” (ibid.). This paradoxical bifurcation can only be resolved if language educators were to be “encouraged to participate in the current questionings; indeed they have much to contribute to the debate, for they are often faced in their classrooms with the cross-cultural, cross-language concerns of a postmodern age” (Kramersch 1995: xv f.). However, at present (and hence fifteen years after Kramersch’s thoughts were published) it is still very rare that language instructors are more systematically integrated in scholarly debates on contents.

This problem is yet to be faced by many language programs, and it will probably pose an ongoing challenge to future generations of curriculum developers as well, who will continue to keep content and theory as well as teaching practices balanced so as to provide an appropriate language education that integrates a focus on contents as well as on language.

In recent years, however, additional voices have emerged arguing in favor of curriculum changes, most of which take the language-content divide as a starting point. In 2007 the Modern Language Association published its report on the state of foreign language education in the United States, maintaining that the “two-tiered configuration has outlived its usefulness and needs to evolve. The critical moment in which language departments find themselves is therefore also an opportunity. Many factors in the world today make advanced study of languages and cultures appealing to students and vital to society” (MLA 2007: 3).

These words clearly mark a shift in public and institutional discourse, and even though they remain rather general, their importance should not be underrated. Apparently, we have reached a point at which there is overwhelming evidence that the language-contents divide has outlived itself, where the future of language programs depends more and more on the ability of curriculum developers to bridge the gap between the two poles so as to attract as many potential students as possible. The MLA report states this plainly in one paragraph:

Replacing the two-tiered language-literature structure with a broader and more coherent curriculum in which language, culture, and literature are taught as a continuous whole, supported by alliances with other departments and expressed through interdisciplinary courses, will reinvigorate language departments as valuable academic units central to the humanities and to the missions of institutions of higher learning. In our view, foreign language departments, if they are to be meaningful players in higher education – or, indeed, if they are to thrive as autonomous units – must transform their programs and structure. This idea builds directly on a transformation that has already taken place in the profession. In their individual scholarly pursuits and in their pedagogical practices, foreign language faculty members have been working in creative ways to cross disciplinary boundaries, incorporate the study of all kinds of material in addition to the strictly literary, and promote wide cultural understanding through research and teaching. It is time for all language programs in all institutions to reflect this transformation. (MLA 2007: 3)

The alternative that is advocated by the MLA Ad Hoc Committee relates to the ideal of the intercultural speaker as mentioned above. The goal of native-like performance in language, and the focus on literary studies as the core field of expertise is therefore replaced by a new ideal. Students are to develop translingual and transcultural competence which, according to the committee,

places value on the multilingual ability to operate between languages. Students are educated to function as informed and capable interlocutors with educated native speakers in the target language. They also learn to reflect on the world and themselves through another language and culture. They comprehend speakers of the target language as members of foreign societies and grasp themselves as Americans, that is, as members of a society that is foreign to others. They learn to relate to fellow members of their own society who speak languages other than English” (Pratt et al. 2008: 289).

Beyond the language-literature trajectory: Integrating language and contents

The recent shifts and challenges North American FL programs are faced with have led to a number of changes and will likely continue to do so in the future. One example of reforming the entire GFL curriculum that is widely known in North America is the German Department at Georgetown University whose members sought to change the entire German curriculum. Their new curriculum is focused on the development of advanced literacy development in undergraduate students through a genre-based curriculum (e.g. Byrnes 2002, 2005, Maxim 2000).

Other examples of more integrative programs involve the inclusion of new contents in language programs. Film studies, for instance, have become an important field that may be established in North American German programs – even though it is mostly offered in English. Another emerging possibility is the focus on SLA and applied linguistics. While German departments are normally not involved in teacher education programs at North American universities (neither in Canada nor in the United States), language departments have only recently begun to hire specialists in applied linguistics and language pedagogy, mostly because they feel that specialists in those fields can co-ordinate their language programs and train the teaching assistants. Yet there are several examples that show that specialists in SLA and applied linguistics may have to offer something for the “contents” side of the continuum as well. Students choose upper level courses in applied linguistics² because they complement (and in some cases offer an alternative to) literature courses. Many of them feel that applied linguistics topics are in tune with their own experiences as learners of German.

At the University of Waterloo in Ontario/Canada, for instance, the following courses are offered (see University of Waterloo 2010):

Language courses

- ▶ GER 101 Elementary German I
- ▶ GER 102 Elementary German II
- ▶ GER 201 Intermediate German I
- ▶ GER 202 Intermediate German II
- ▶ GER 203 Written Communication
- ▶ GER 204 Integrative Language Seminar
- ▶ GER 303 German through Media
- ▶ GER 304 Reading and Translating
- ▶ GER 250/350 Performance German

Content courses

Junior Seminars

- ▶ GER 305 German for professional purposes I
- ▶ GER 306 German for professional purposes II
- ▶ GER 331 Studies in Genre (Linguistic Analysis)
- ▶ GER 332 Studies in Genre (Prose and Poetry)
- ▶ GER 333 Studies in Genre (Theatre and Film)

Senior Seminars

- ▶ GER 431 (Topics in Literature/Linguistics/Film)
- ▶ GER 420 Language Pedagogy
- ▶ GER 261/262 Introduction to Linguistics (in Engl.)
- ▶ GER 271/272 German Thought and Culture (in Engl.)
- ▶ GER 359 Topics in German Film (in Engl.)
- ▶ GER 383 Culture in the Third Reich: Racism, Resistance, Legacy (in Engl.)

² Surveys of Canadian university course offerings show that the field of applied linguistics, and specifically a focus on SLA and language teaching/learning are clearly prioritized over linguistics (which is seldom offered, and if so, it is taught in conjunction with English and/or other languages).

The course structure outlined reveals that students who choose to learn German have to take language courses before they can take content courses taught in German. The only content courses available for beginners of German (or students of other subjects) are GER 261/2 and 271/2 as well as GER 383 and 359, all of which are taught in English. Courses which integrate language and contents more systematically are only offered to students with fairly advanced language skills. The courses labeled *Junior Seminars* aim to help students gain more refined and specific academic language skills so as to facilitate the study of German literature, film, and applied linguistics. Finally, *Senior Seminars* are courses on selected topics in literature, film, or applied linguistics which are taught in German.

This curriculum therefore does include bilingual “genre” courses that aim to facilitate the transition from language to content learning and that do to some extent integrate both. Nevertheless it is largely based on the belief that learning the language is a prerequisite for dealing with contents such as literature, linguistics, or film. The genre-courses may help bridge the language-contents gap; yet they do not abolish the divide itself.

Examples such as these show that offering more and diverse courses with contents other than literature can be one way of reforming traditional GFL curricula in Canada and in the United States, and of catering to more individual interests among the diverse student population. Clearly, they are a start to overcome the traditional language-literature trajectory. But they are only a start, and the ability to move beyond this tentative change in direction will be influenced by many factors: the financial constraints on programs with traditionally lower enrolments than most other BA programs; the training and academic socialization of graduate students who will be replacing at least some of the academics set to retire in the next five to ten years; the interests, abilities, and career plans of future undergraduates.

It is not difficult to identify the divide that hampers university GFL curricula. The greater difficulty lies in establishing methods to overcome that divide within the current structural, financial, and demographic contexts of post-secondary education in North America. Creative curricular experimentation coupled with pragmatic and extensive research analysis of those innovations is necessary, as is a willingness to rethink the nature and form of post-secondary language education itself.

Bibliography

- Batts, M. S. (1998). *A Brief Survey of Germanic Studies at Canadian Universities from the Beginnings to 1995*. Bern/New York: Lang.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byrnes, H. (2002). Toward academic-level foreign language abilities: reconsidering foundational assumptions, expanding pedagogical options. In: Leaver, B. L. & Shekhtman, B. (eds.). *Developing professional-level language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 34-60.
- Byrnes, H. (2005). Literacy as a Framework for Advanced Language Acquisition. In: *ADFL Bulletin* 37, 11-15.
- Fandrych, C. (2010). Towards a Critical Bilingual Competence. Conceptual Considerations and Practical Approaches. In: *ForumSprache 3 / 2010* (this issue).
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1995). Introduction. Making the invisible visible. In: Kramersch, C. (ed.). *Redefining the Boundaries of Language Study*. Boston: Heinle & Heinle, ix-xxxiii.
- Kramersch, C. (1998). The privilege of the non-native speaker. In: Byram, M. & Fleming, M. (eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-31.
- Maxim, H. (2000). Integrating Language Learning and Cultural Inquiry in the Beginning Foreign Language Classroom. In: *ADFL Bulletin* 32, 12-17.
- Modern Language Association (MLA) (2007). Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World. Ms., 12 pp. Retrieved from <http://www.mla.org/flreport> (July 15, 2009).
- Pfeiffer, P. C. (2008). The discipline of foreign language studies and reforming foreign language education. In: *Modern Language Journal* 92, 296-298.
- Plews, J. L. (2007). The core, the outside and the borders: A critical curriculum history of post-secondary German in Canada. In: Rieger, C. L., Plews, J. L. & Lorey, C. (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Intercultural Literacies and German in the Classroom. Festschrift für Manfred Prokop zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 1-27.
- Pratt, M. L., Geisler, M., Kramersch, C., McGinnis, S., Patrikis, P., Ryding, K. & Saussy, H (MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages) (2008). Transforming College and University Foreign Language Departments. In: *Modern Language Journal* 92, 287-292.
- Rollmann, M. (2009). *CAUTG Enrolment Report 2007-2008*. Ms., 27 pp. Retrieved from <http://www.cautg.org/pdf/enrep0708.pdf> (July 15, 2009).
- Schmenk, B. & Hamann, J. (2007). From history to memory. New approaches to the teaching of culture in German language programs. In: Plews, J. L., Lorey, C. & Rieger, C. (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Intercultural Literacies and German in the Classroom. Festschrift für Manfred Prokop*. Tübingen: Narr, 373-394.
- Schulz, R. A., LaLande, J. F., Dykstra-Pruim, P., Zimmer-Löw, H. & James, C. (2005). In pursuit of cultural competence in the German classroom. In: *Die Unterrichtspraxis* 38, 172-181.
- Standards for foreign language learning in the 21st century*. (1999). Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project.
- University of Waterloo, Canada (2010). <http://www.germanicandslavic.uwaterloo.ca> (March 3, 2010).

Inhalt / Contents

Dietmar Rösler	
Curricular Interfaces: the Interaction of Language and Contents at University Level	10
Christian Fandrych	
Language and subject matter reunited: A bilingual approach for teaching Modern Foreign Languages at Higher Education Institutions	18
Barbara Schmenk	
Challenging the language-content continuum. Some thoughts on teaching German at a Canadian university	35
Martina Möllering	
Bilingual Content Teaching: A Case Study of Tertiary German in an Australian Context	45
Almut Schön	
Das Mediotheks-Wiki: ein Beitrag zur Weiterentwicklung universitärer Sprachenzentren	57
Waldemar Martyniuk	
Quality education for plurilingual people living in multilingual societies: Professional Network Forum on Language Education	74
Rita Kupetz	
Best Practice in Teacher Education: Content and Language Integrated Learning in Teacher Education: Bilingual Approaches Supporting Multilingualism	80
Julia Kohout	
„Le petit zoo en peluche fait un échange“: Ein Projekt im Französischunterricht der Unterstufe	94
Pascale Caemerbeke	
Entrez dans la langue par une autre voie, par d'autres voix : Série de portraits linguistiques	113

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-236100-5

aus Ausgabe 03 / 2010 ISBN 978-3-19-176100-4

2. Jahrgang, No 1, 2010

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

Bilingual Content Teaching: A Case Study of Tertiary German in an Australian Context

Martina Möllering

Abstracts

This contribution considers the interaction of content and language classes in the context of teaching German as a foreign language in an Australian university setting. The paper presents a case study of curriculum planning and implementation against the background of an integrated approach to language and content teaching in the setting of a Department of International Studies, which incorporates the teaching of ten Asian and European languages. Particular focus is given to the distribution of English, as assumed L1, and German, the target language, across different levels of the language acquisition process as well as to the academic and administrative challenges faced in a bilingual approach to content teaching in a tertiary foreign language setting.

Dieser Beitrag untersucht die Interaktion von Fach- und Sprachunterricht im Kontext eines Programms für Deutsch als Fremdsprache an einer australischen Universität. Der Artikel präsentiert eine Fallstudie zu curriculärer Planung und Umsetzung im Rahmen eines integrierten Ansatzes zu Sprach- und Fachunterricht innerhalb eines *Department of International Studies*, welches für Programme in zehn asiatischen und europäischen Sprachen zuständig ist. Besondere Berücksichtigung finden sowohl der Gebrauch von Englisch, als angenommener Erstsprache der Studenten, und Deutsch als Zielsprache in verschiedenen Niveaus des Spracherwerbsprozesses, als auch akademische und administrative Herausforderungen, die eine bilinguale Herangehensweise im Umfeld tertiären Fachunterrichts mit sich bringt.

Dans le cadre de l'enseignement d'allemand langue étrangère dans une université australienne, cet article examine l'interaction entre les cours de langue et les cours de discipline et de civilisation/culture. Il présente une étude de cas concernant l'élaboration et l'exécution d'un programme d'études qui s'appuie sur une approche intégrée de l'enseignement de langue et de culture au sein d'un département d'études internationales dans lequel dix langues (européennes, asiatiques) sont enseignées. L'étude met l'accent sur la place de l'anglais, en tant que L1 supposée, en lien avec l'allemand langue cible, à travers des niveaux acquisitionnels différents. L'analyse met en avant les difficultés conceptuelles et administratives rencontrées lorsque l'on adopte une approche bilingue pour l'enseignement intégré de matières dans un département de langues étrangères à l'université.

Prof. Dr. Martina Möllering
 Head, Department of International Studies
 Faculty of Arts
 Macquarie University, Sydney
 North Ryde, NSW 2109
 Australia
 E-Mail: martina.mollering@mq.edu.au

Introduction: German as a Foreign Language in Australia

In the last quarter of the 20th century Australia embarked on a path to legitimating and valuing its multilingualism through the development of a national language policy (Lo Bianco 1987). This step has been acclaimed by leading international scholars on bilingualism and while language policy is no longer high on the agenda, Michael Clyne (2005) reports that overseas visitors are still impressed by some of the icons of multilingualism in Australia, such as SBS Television, ethnic and multilingual radio, the large number of languages accredited for the year 12 examination, the Telephone Interpreter Service, and the multilingual holdings of local public libraries. However, all is not well with Australia's state as a multilingual society. The 2001 Census figures show that a significant proportion of the Australian population, particularly in the cities, is bi- or multilingual and half of the top 20 community languages used in Australia fall into the group of most widely used languages other than English in the world, namely: Mandarin, Cantonese, Spanish, Hindi, Arabic, German, French, Italian, Korean and Vietnamese. But how does this impact on the rest of the population? Clyne (2006: 20) suggests that "it sometimes seems as if there were two worlds, the multi-lingual one-third and most of the other two-thirds who are happily and proudly monolingual." Australia's language resources do not appear to be utilised very much in the business sector where an international survey conducted in 2000 found that Australian business executives averaged proficiency in fewer languages than those of any of the other – mainly OECD – countries sampled. It is also obvious in the education sector where, in 2003, Australia wide, only 13.4 per cent of students in year 12, the final year of schooling, took a language other than English.

Michael Clyne (2006: 20) describes this paradox between the language resources available in Australia and the inadequate use of those resources as a feature of 'the monolingual mindset': "The greatest impediment to recognizing, valuing and utilising our language potential is a persistent monolingual mindset. Such a mindset sees everything in terms of monolingualism being the norm, even though there are more bi- and multilinguals in the world than monolinguals and in spite of our own linguistic diversity" (Clyne 2006: XI). It is against this setting of a society that is multicultural and multilingual but nevertheless places only limited value on language education in schools and universities that this case study of a tertiary German program is to be read.

Although German is one of nine so-called "Key Languages" in the Australian context that were categorized as "Languages of Wider Teaching" (Fernandez et al. 1993) and one of the top ten "community languages" with 76,443 speakers, according to the 2001 census data (Clyne & Kipp 2002), its popularity in the secondary and tertiary education sector has been waning. Up until the 1970s, Australia had a strong orientation towards Europe in its political, economic and cultural outlook. This began to change in the early 1970s with a Labour Government coming into power after 23 years of Liberal/National Party rule. Australia's self-identity began to change towards becoming an English-speaking multicultural nation between Southeast-Asia and the Pacific, hence interest in Asia and Asian languages began to grow (Harting 2002, Mehigan 2006). Another change was affected in the mid-1970s: Foreign languages were no longer to be compulsory subjects for students acquiring tertiary entrance qualifications. These factors contributed to a steady decrease in enrolments for German in the secondary sector, as the figures for the State of New South Wales exemplify (see Figure 1).

German HSC Enrolments

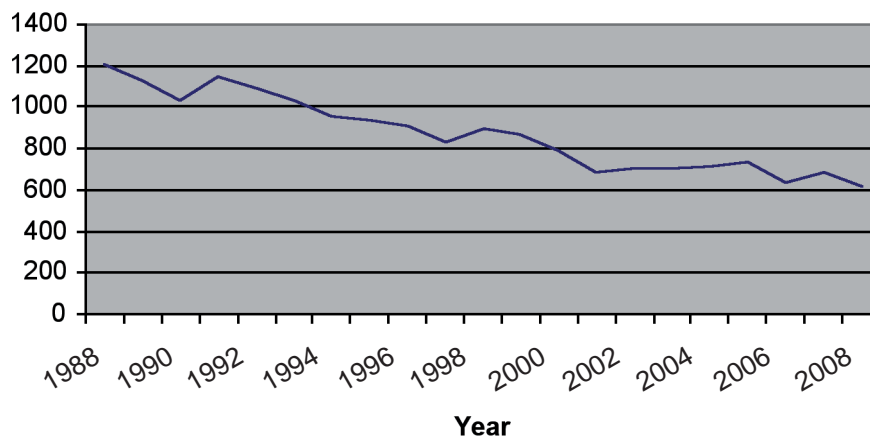


Figure 1: German Higher School Certificate enrolments in New South Wales (Based on statistics from New South Wales Government)

Thus, the numbers of students entering tertiary education with a Higher School Certificate (HSC) including German has drastically declined over the past decades. This has impacted on enrolment patterns for German at the tertiary level, with the largest groups of students now those at introductory level and a decline of student numbers at post-HSC level, a trend that has been documented for universities in the UK as well (cf. Lutzeier 1998). A recent ARC (Australian Research Council) Linkage Learned Academies Special Project (LASP) administered by the Australian Academy of the Humanities, which commenced in 2006, explores enrolment patterns at the introductory level. The project, entitled, “An audit survey and analysis of beginners’ LOTE (Languages Other Than English) studies in Australian universities”, which provides a detailed audit of beginners’ language courses in Australian universities based on data from ten universities nationally, has shown retention rates of students commencing their study at the introductory level to be low (Nettelbeck 2009).

Therefore, the number of students proceeding into more advanced language units and developing their language skills to a level that is sufficiently advanced to conduct content teaching in the target language is limited. The question is then how to best construct a coherent program of studies in German that takes these factors into account: What role should language acquisition play and how is content teaching to be integrated? This tension between the teaching of German as a Foreign Language and the wider field of German Studies is well documented in the literature on German Studies in the US (e.g. Robinson 2000), and it has wider reach in the English-speaking world, as most recently demonstrated at a robust discussion of this issue at the International German Teachers Congress – IDT (Internationale Deutschlehrertagung) – in Jena, Germany¹.

Many of the students enrolling for introductory German courses do not choose German as their “major” but study it in combination with other subjects such as Law or Business Studies. This shift in the make-up of the student body necessitates a different orientation towards the contents and forms of offering German in the tertiary sector: more flexible degree structures that can incorporate language study on the one hand and on the other hand the realisation that a traditional program of German Studies, centered around a literary canon, is not necessarily the main interest of a large part of the student population.

1. Panel discussion: “Germanistik und Deutsch im Ausland – Chancen und Probleme”, XIV Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Jena-Weimar, 3.-8. August 2009

Case Study: Teaching German in a Department of International Studies

Another structural factor affecting German Studies in Australia is the fact that many German Departments have been amalgamated into larger administrative entities, such as “School of Languages” or “Department of Languages and Linguistics” (McGuinness-King 2003). While this is generally criticized and seen as a loss of identity and autonomy (cf. Mehigan 2005, 2006) and has had far-reaching implications in terms of loss of full-time academic positions, it might also offer some chances and opportunities.

German Studies at Macquarie University in Sydney, NSW, is one of those departments that has undergone the administrative changes described above over the past decades. Having been a Department of German Studies with a full Chair until the late 1990s, it is now one of ten language and culture disciplines offered in the Department of International Studies, which is part of the Faculty of Arts. All languages offered in the Department (Chinese, Croatian, French, German, Italian, Japanese, Modern Greek, Polish, Russian, Spanish) can be taken as part of a number of different degree structures:

- ▶ Bachelor of Arts: students wishing to major in one of the languages enroll for a minimum of eight language and/or content units;
- ▶ Bachelor of International Studies: language study is a compulsory component of the degree; students enroll for a minimum of six language and/or content units and spend a compulsory semester abroad in a country where the target language is spoken;
- ▶ Diploma of Languages: students enroll for eight language and/or content units; the Diploma can be completed as an add-on or stand-alone degree;
- ▶ Certificate of Languages: students enroll for four language and/or content units; the Certificate can be completed as an add-on or a stand-alone degree and can also serve as a pathway into the Bachelor of Arts.

The language programs are also open to all students across the campus who might want to just enroll for a single language unit. This very flexible degree structure leads to a varied student body in terms of previous language study as well as in terms of motivation, ranging from those students who have previously studied the language as part of their secondary education and wish to complete a major at university to those who enroll for an introductory language unit with the intention of only ever completing the one unit.

The compulsory language component in the Bachelor of International Studies has given new impetus to language study across the University. The degree requires a higher tertiary entrance score than that required for the Bachelor of Arts and carries a great deal of prestige. In addition to a minimum of six units of language and/or culture study in the target language, a semester abroad in a country where the target language is spoken is compulsory. This is undertaken with the University’s exchange partners and students are expected to complete their program abroad in the target language. Students in the Bachelor of International Studies are also provided with the opportunity to complete an internship – preferably in a target language setting – which counts as an integrated part of their degree.

An integrative approach to language standards

In order to ensure a common approach to curriculum design in terms of learning objectives and outcomes across the ten languages taught in the Department, a development project on assessment standards for European languages was recently conducted (a parallel project is underway for the two Asian languages taught in the Department). The project was designed to inform scholarly discussion amongst academic staff about currently used standards of assessing language competency and the relationship of those standards to learning objectives and learning outcomes. The project sought to establish assessment standards that are comparable across the different languages taught in

the Department and that relate to internationally established competency levels, giving students internationally recognized indicators of language capabilities. At the centre of the project was the concern for a unified approach to language assessment and curriculum across all (European) languages taught in the Department. The approach was to take into account scholarly discussion about national and international language standards and a commonly accepted set of standards – the Common European Framework of Reference (CEFR) – for benchmarking purposes. The CEFR is the result of initiatives of the Council of Europe. The framework aims to provide a tool for setting clear standards to be attained at successive stages of learning and for evaluating outcomes in an internationally comparable manner. As the CEFR is now widely recognized across Europe and elsewhere, it provides a basis for the mutual recognition of language qualifications, thus facilitating educational and occupational mobility. Ongoing research shows that it is increasingly used in the reform of national curricula and by international consortia for the comparison of language certificates and a European Union Council Resolution (November 2001) recommended the use of the framework in setting up systems of validation of language competences².

At the onset of the project, learning objectives and learning outcomes based on the CEFR had already been incorporated into the curriculum design for the German language units taught in the Department of European Languages and Cultures and external benchmarking has been in place in German Studies, as third year (300 level – Advanced I) students regularly sit for an external CEFR-based exam conducted by the Goethe-Institute, Goethe Zertifikat C1, (<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gc1/deindex.htm>) on a voluntary basis.

The development project involved academic staff in the department in a discussion of standards by:

- ▶ Setting up a database of language level descriptors as outlined in the CEFR for all (European) languages taught in the Department;
- ▶ Comparing current learning objectives and outcomes as set out in the Unit Guidelines for language units taught in the Department with the CEFR descriptors;
- ▶ Disseminating the above data to all academic staff in the Department;
- ▶ Offering a number of workshops for academic staff to work towards common standards across the Department.

The Department's Learning and Teaching Committee then set up the following guidelines (see Figure 2) for standards to be attained at various stages of the language program (Möllering 2009).

Language Unit	Language Level (based on CEFR)
Introductory I	A1
Introductory II	A2
Introductory III	A2
Intermediate I	B1
Intermediate II	B1/B2
Advanced I	B2
Advanced II	B2/C1
Advanced III	C1
Advanced IV	C1

Figure 2: Guidelines for CEFR-based standards

² For a detailed description of language competency levels referred to in this article please see (http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp)

Integration of content across languages

In addition to developing a joint approach to learning objectives and learning outcomes with regards to language teaching, the Department has also taken an interdisciplinary approach to content teaching, adding a suite of team-taught units in English to the content-based units taught in each of the target languages, offering the following units pertaining to the study of European languages and cultures:

EUL 101 Societies of Europe (averaging about 200 enrolments)

A general education unit, team-taught in English, this unit encourages students to develop intercultural competency by providing them with cultural information about a range of societies in Europe and inviting them to explore these issues in further depth through guided research for written tasks. The course provides sections referring to individual cultures which offer information about a range of factors that shape the society concerned. It also addresses overarching topics of interest to all of Europe, such as migration and its influences. Through lectures, tutorials and their own research, students are able to gain an overview and a better understanding of Europe and its diverse cultures.

EUL 201 Screening Europe (averaging about 40 enrolments)

This course is a team-taught study of contemporary Europe through cinema. It introduces students to the art of film criticism by studying a broad range of films that illustrate a period of intense social, political and cultural change. Students develop an understanding of how cultural productions such as cinema contribute to the creation of national identity. They also gain insights into the major developments in European film, cinematic techniques and directors.

EUL 202 European Union (averaging about 60 enrolments)

Within the history of the integration process and with a particular focus on the European Union (EU), students evaluate the extent to which integration has changed the lives of citizens and relations between nation-states in Europe, they critique EU policies and processes, they analyse the EU's role as an international actor and they apply insights derived from integration theory. The lecture program for the unit capitalizes on the availability in Australia of many experts associated with the EU and its institutions, as well as providing more general contextual lectures on its history, functioning and place in the contemporary world. Tutorials are focused on ensuring that students develop an adequate understanding of how the EU functions, its relationships with member nations, and the ways in which it is important to the rest of the world, including Australia.

Thus, all language students are encouraged to complement language and content study in their target language with studies of European culture(s), history and politics (a parallel program is on offer for Asian Studies), taught in English. For students interested in German Studies this setup affords an opportunity for the study of Germany as a historical, geopolitical and cultural entity in its European setting – even if they do not have the German language skills required to do so in the target language.

Bridging the teaching of language and content: the bilingual seminar

As outlined above, the decline in German enrolments for the Higher School Certificate has led to a shift in enrolment patterns for German at the University level, with the largest groups of students now those at introductory level (see Figure 3).

LEVEL	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
100	110	111	131	120	112	110	90	137
200	125	71	107	111	110	73	90	72
300	70	57	52	55	76	60	59	45
Total	305	239	290	286	298	233	239	254

Figure 3: Enrolments in German language and content units at Macquarie University, Sydney

The German language units – based on an integrated approach to language teaching that makes use of literary texts, film and media/ press texts in addition to set text-books at Introductory, Intermediate and Advanced I & II level – are designed to make as much use of the target language as possible, which means that the use of English as the language of instruction steadily declines in first year (Introductory I, II and III) and from the Intermediate level onwards tutors are encouraged to teach mainly in German, with only occasional explanations - especially in regards to grammar – provided in English. The text-books used for the Intermediate I and II and Advanced I and II level units (Perlmann-Balme et al. 2008a, 2008b, 2008c) are written in German but complementary course notes focusing on selected areas of grammar are provided in English. All German language units are supported by online components (Möllering 2004a), where students have access to quizzes – testing listening comprehension, vocabulary and grammar – as well as voice boards, where they can post spoken messages, often integrated as assessed tasks for each thematic lesson. In the online component they also have access to relevant websites related to learning about cultural aspects of the German-speaking countries and to a discussion board where they can communicate in writing with their teacher and fellow students.

Opportunities for the use of German with native speakers are provided through the integration of telecollaboration projects at the Advanced III level (Möllering 2004b, 2005) and by providing extra-curricular conversation classes set up with German exchange students with an interest in teaching German as a second language, who conduct these classes as part of a mini-internship. All students enrolled in the German program are also strongly encouraged to participate in either short-term (three week) intensive language programs offered by exchange partner universities in Germany or in full semester exchanges, where their study is to be undertaken in German. Both – short-term programs and semester exchange – are financially supported by the University.

In addition to the offerings of English-language units addressing Germany and the German-speaking countries in their European context outlined above, the German language units are complemented by a suite of content-based units, with topics reflecting a shift in curriculum design away from the traditional canon of German Studies, which, in the Australian context, was strongly focused on literary studies. While literary texts feature amongst others in the units outlined below, it is the (inter)cultural reality (cf. Kramsch et al. 2007) and the role of language as part of this reality that form the core of the content units offered. This selection is based on the shift in the make-up of the student body as discussed earlier: students now enrolled in German Studies do not necessarily major in this field, they come from a variety of study backgrounds and their main interest is often in the everyday reality of the German speaking societies, rather than in a more traditional literary canon.

All of these units described below are taught in a bilingual mode, which is here taken to mean that the teaching materials and the teaching itself make use of both: German and English, with the distribution of both languages varying from unit to unit. While readings and other source materials (e.g. audio files and video) are provided in German, these are complemented by support materials in English.

GMN275: German Literature and Culture

This is a reading unit focussing on a number of short 20th century texts and taking into account their historical and cultural contexts. The unit also introduces students to the basic tools for analysing literary texts. This unit is strongly recommended to students who have the necessary prerequisites (i.e. who have completed Intermediate German I), as it is designed to help them develop their reading skills and, at the same time, introduce them to important aspects of German culture and society.

Students attending the unit *German Literature and Culture* are typically concurrently enrolled in an intermediate level language unit and they are working towards a level of language competency that can – in terms of the CEFR levels – be expressed as B2 “Vantage” level, which is described as follows:

Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a view-point on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options. (Council of Europe: European Language Portfolio (Levels). http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/levels.html (accessed 26 February 2010))

In this unit, discussions of the set readings are held in German or English according to their level of difficulty: the comprehension of texts is typically discussed in German, whereas questions of interpretation are discussed in either German or English. Assignments for this unit are written in German, as this is seen to support and enhance the language acquisition process through detailed feedback on content as well as on language forms and style.

GMN360: The German Language in Use - Variation and Change

This unit for students of German at an advanced level of proficiency aims at practising German language skills while introducing the student to sociolinguistic aspects of the German language. Amongst the topics for discussion are: linguistic variation in German (e.g. regional variation, variation between written and spoken German, language and gender) as well as language change (e.g. Rechtschreibreform, “Engleutsch”, German in East and West). Assessment is by coursework which includes oral and written discussion of the material in German.

GMN361: Berlin - A Window to German Culture and History

This unit examines selected topics in the literature and culture of the German speaking countries. The focus is on the role of Berlin as a cultural and political centre. The unit examines Berlin’s place in history, as well as its image in literature and film. Starting with a brief historical overview, selected periods of life in Berlin are explored in more detail. Students are presented with texts in German (short literary texts, texts on historical and political developments, documentary style videos and films in German). Assessment is by coursework, with all work to be submitted in German.

GMN363: Germany - An Intercultural Perspective

This unit uses German-language material to investigate intercultural aspects of German society. It introduces key concepts used in current discussions of cultural identity and applies them to cross-cultural encounters in German-speaking contexts. Amongst the material covered will be a range of literary texts and film. Assessment is by coursework, with work to be submitted in German.

In order to enroll for these units at the third year level, students have to have completed at least the Intermediate II unit and would typically be enrolled in one of the Advanced level language units. Therefore, in terms of the CEFR indicators, they would

be working towards language competency at the C1 “Effective Operational Proficiency” level, which is described as follows:

Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices. (Council of Europe: European Language Portfolio (Levels). http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/levels.html (accessed 26 February 2010))

At this level, all source materials are provided in German, including links to German-language websites through the units’ *Blackboard* sites and all assignments are to be submitted in German, again with feedback on content as well as on language forms and style provided. The unit *The German Language in Use - Variation and Change* (GMN360) is an example of a bilingual approach that combines set readings in both languages, as source materials in German are supported by a set text in English (Stevenson 1997), which helps to introduce students to relevant theoretical concepts. The excerpt from the unit’s semester plan (see Figure 4) shows this approach.

Woche 1	<p>Einführung: Variation im Deutschen</p> <p>Kurzer Abriss zur Entwicklung der deutschen Sprache</p> <p>Text: Zur Entwicklung der deutschen Sprache. In: Esser, U. & Muesch, B. (1994): <u>Die deutsche Sprache. Entwicklungen und Tendenzen</u>. Themenhefte zur Landeskunde. Ismaning: Hueber.</p> <p><i>Stevenson (1997): “German: language, people, place” pp. 3 - 17</i></p>	
Woche 2	<p>Varianten des Deutschen: Dialekte</p> <p>Dingeldein, H.J. (1992): Dialekte und Mundarten. In: <u>Konturen. Magazin für Sprache, Literatur und Landschaft</u>. 1/1992. Ismaning: Hueber.</p> <p>Hörverständnis: Beispiele zu verschiedenen Dialekten des Deutschen (online)</p> <p>Weitere Beispiele für Dialekte: Schwäbische Sprichwörter Kölscher Songtext (BAP)</p> <p>Text: Zur Vielfalt der deutschen Mundarten In: Esser, U. & Muesch, B. (1994): <u>Die deutsche Sprache. Entwicklungen und Tendenzen</u>. Themenhefte zur Landeskunde. Ismaning: Hueber.</p> <p><i>Stevenson (1997): “Regional variation in spoken German” pp. 61-81</i></p>	
Woche 3	<p>Gesprochene Sprache / Geschriebene Sprache</p> <p>Beispiel: Augenzeugenaussage</p> <p>Regeln und Tendenzen der gesprochenen Sprache. In: Rug, W. & Tomaszewski, A. (1993): <u>Grammatik mit Sinn und Verstand</u>. Stuttgart: Klett.</p> <p><i>Stevenson (1997): “Written German, spoken German” pp. 83 – 102</i></p>	Assignment 1 due Monday, 9 March 2009

Figure 4: Excerpt from Semester Plan *The German Language in Use - Variation and Change*

This excerpt from the unit outline shows, how actual target language texts (in the wider sense of the word and including spoken language texts) and reflections about those texts as types are interwoven throughout the seminar. Students have the opportunity to deepen their understanding of the discussions held in class in German (i.e. *Dialekte - Regional Variation in German*) by preparing for the in-class discussions and/or by following up on it by reading the relevant chapters of the set English-language text.

Conclusion

I hope to have shown in my account of the case study above how an integration of content and language study at three different levels can help to create a program of German Studies that caters to the needs of an increasingly diverse student body. The three levels are:

- ▶ the institutional level: integration of area studies across the wider curriculum,
- ▶ the program level: integration of language and content units, incorporating the use of German as well as English,
- ▶ the seminar level: integration of German and English in content-based seminars, incorporating a language acquisition element.

The curriculum for German Studies as outlined in the case study above takes into account important external factors – the setting of German as a Foreign Language in the Australian context – as well as internal institutional factors – the embedding of German Studies in the setting of a Department of International Studies. Due to relatively low enrolments at more advanced levels of the language acquisition process it is not feasible to offer a large number of content units for each of the languages taught in the Department. The interdisciplinary units offered for students of all European languages provide a viable alternative and complement students' area studies. They also allow for an introduction of content study in students' first year of study when their language skills in the target language do not yet allow for an intellectually stimulating engagement with theoretical concepts and their application carried out in German. The bilingual approach taken to the German content seminars in 2nd and 3rd year allows students to engage with the materials presented at different levels and to contribute to in-class discussions according to their confidence in the target language, a factor considered crucial to bilingual seminar settings:

Wichtig ist, dass diejenigen Studierenden, die in einer bestimmten Situation eher in ihrer Ausgangssprache einen Beitrag leisten wollen, dadurch weder vom Seminarleiter noch von den *peers* als zweitklassig angesehen werden – das Primat des Inhaltlichen in diesen Seminaren muss die Sprachwahl dominieren, so dass ein genuin zwei- oder mehrsprachiger Verstehens- und Diskussionsprozess im Seminar sich entwickeln kann. (Rösler 2006: 232f.)

Overall, the bilingual approach described here, giving students a choice of first and target language use across and within content-based seminars, is designed to meet the challenges that tertiary German Studies in Australia face.

Bibliography

- Clyne, M. (2005). *Australia's Language Potential*. Sydney: UNSW Press.
- Clyne, M. & Kipp, S. (2002). Australia's changing language demography. In: *People and Place* 10/3, 29-35.
- Council of Europe. Common European Framework of Reference.
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp (accessed 3 March 2009).
- Council of Europe: European Language Portfolio (Levels).
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/levels.html (accessed 26 February 2010).
- Fernandez, S., Pauwels, A. & Clyne, M. (2003). *Unlocking Australia's Language Potential. Profiles of 9 Key Languages in Australia. Vol.4 – German*. Deakin: National Languages and Literacy Institute of Australia Limited.
- Harting, A. (2002). Zur quantitativen Entwicklung europäischer und asiatischer Fremdsprachen im australischen Bildungssystem: Fakten und Hintergründe. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13/2, 63-78.
- Kramsch, C., Howell, T., Warner, C. & Wellmon, C. (2007). Framing Foreign Language Education in the United States: The Case of German. In: *Critical Enquiry in Language Studies* 4/2-3, 151-178.
- Lo Bianco, J. (1987). *National Policy on Languages*. Canberra: AGPS.
- Lutzeier, P. (1998). *German Studies. Old and New Challenges*. Bern: Lang.
- McGuinness-King, K. (2003). Developments in German Studies in the Asia-Pacific Region. In: *GFL German as a Foreign Language* 3, 20-55.
- Mehigan, T. (2005). German Studies in Australia: A question of interdisciplinarity. In: Bandhauer, A., Boss, B., Dunne, K., Mehigan, T., Möllering, M. & Veber, M. (eds.): *New Directions in German Studies. A Context of Interdisciplinarity*. Otago: University of Otago, 19-30.
- Mehigan, T. (2006). Die Lage der Germanistik in Australien. In: Fliethmann, A. & Weller, C. (Hrsg.): *Tendenzen der internationalen Germanistik*. Sankt Augustin: Asgard-Verlag, 42-51.
- Möllering, M. (2004a). Neue Medien und ihre Integration in den DaF-Unterricht - aufgezeigt am Beispiel australischer Deutschlerner im tertiären Bereich. In: Bosenius, P. & Donnerstag, J. (Hrsg.). *Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen*. Frankfurt: Lang, 131-142.
- Möllering, M. (2004b). Förderung von Sprachbewusstsein und interkulturellem Lernen durch computergestützte Kommunikation im Email-Tandem? Erfahrungen aus einem deutsch-australischen Projekt. In: Quetz, J. & Solmecke, G. (Hrsg.). *Brücken schlagen. Fächer. Sprachen. Institutionen*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 225-235.
- Möllering, M. (2005). Interkulturelles Lernen in elektronischen Lernumgebungen. In: Blell, G. & Kupetz, R. (Hrsg.). *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*. Beiträge zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik. Frankfurt: Lang, 175-185.
- Möllering, M. (2009). Setting Assessment Standards in European Languages – Internal and External Benchmarking, *Beyond the Crisis: Revitalising Languages in Australian Universities, Colloquium for Tertiary Language Teachers, Researchers and Planners*, University of Melbourne, 16-18 February 2009.
- Nettelbeck, C. (2009). *An Analysis of Retention Strategies and Technology Enhanced Learning in Beginners' Languages Other than English (LOTE) at Australian Universities*. Canberra: The Australian Academy of the Humanities.
- New South Wales Government, Board of Studies Statistics Archive, URL:
www.boardofstudies.nsw.edu.au/ebos/static/EN_SX_2009_12.php (accessed 26 February 2009).
- Perlmann-Balme, M., Schwalb, S. & Weers, D. (2008a). *em neu 2008 Brückenkurs*. Ismaning: Hueber.
- Perlmann-Balme, M., & Schwalb, S. (2008b). *em neu 2008 Hauptkurs*. Ismaning: Hueber.
- Perlmann-Balme, M., Schwalb, S. & Weers, D. (2008c). *em neu 2008 Abschlusskurs*. Ismaning: Hueber.
- Rösler, D. (2006). Das zweisprachige Seminar. Zur Integration von Sprach- und Fachvermittlung im universitären Fremdsprachenstudium. In: Martinez, H. & Reinfried, M. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübingen: Narr, 227-235.
- Robinson, B. (2000). What comes first in German Studies, German or Studies? In: *The Germanic Review* 75/3, 226-243.
- Stevenson, P. (1997). *The German speaking world. A practical introduction to sociolinguistic issues*. London: Routledge.

ForumSprache

Inhalt / Contents

Dietmar Rösler	
Curricular Interfaces: the Interaction of Language and Contents at University Level	10
Christian Fandrych	
Language and subject matter reunited: A bilingual approach for teaching Modern Foreign Languages at Higher Education Institutions	18
Barbara Schmenk	
Challenging the language-content continuum. Some thoughts on teaching German at a Canadian university	35
Martina Möllering	
Bilingual Content Teaching: A Case Study of Tertiary German in an Australian Context	45
Almut Schön	
Das Mediotheks-Wiki: ein Beitrag zur Weiterentwicklung universitärer Sprachenzentren	57
Waldemar Martyniuk	
Quality education for plurilingual people living in multilingual societies: Professional Network Forum on Language Education	74
Rita Kupetz	
Best Practice in Teacher Education: Content and Language Integrated Learning in Teacher Education: Bilingual Approaches Supporting Multilingualism	80
Julia Kohout	
„Le petit zoo en peluche fait un échange“: Ein Projekt im Französischunterricht der Unterstufe	94
Pascale Caemerbeke	
Entrez dans la langue par une autre voie, par d'autres voix : Série de portraits linguistiques	113

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-246100-2

aus Ausgabe 03 / 2010 ISBN 978-3-19-176100-4

2. Jahrgang, No 1, 2010

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

Das Mediotheks-Wiki: ein Beitrag zur Weiterentwicklung universitärer Sprachenzentren

Almut Schön

Abstracts

In der vergangenen Dekade haben sich Rolle und Aufgaben von Selbstlernzentren und/oder Mediotheken an universitären Sprachenzentren stark geändert. Die neuen Medien und insbesondere das Web2.0 spielen in diesem Prozess eine Schlüsselrolle. Welche Möglichkeiten bieten Web2.0-Tools wie Wikis, die Arbeit in der Mediothek einfacher zu administrieren, die Kooperation aller AkteurInnen am Sprachenzentrum zu fördern und eine repräsentative Ressourcensammlung zum Sprachenlernen zu schaffen? Wie kann ein Wiki das autonome Lernen unterstützen? Welche Faktoren müssen bei der Einrichtung eines Wikis bedacht werden? Wie kann das Sprachenlernen im Wiki gestaltet werden?

Im folgenden Artikel wird zunächst auf den Stand der Forschung zur Rolle von Mediotheken, zum Web2.0 und insbesondere zu Wikis als Lehr- und Lerninstrument näher eingegangen, bevor diese Fragen beantwortet und das an der Mediothek des Sprachenzentrums der TU Berlin entwickelte Wiki (siehe: <http://mediothek.zems.tu-berlin.de/mediawiki>) vorgestellt wird.

Within the last decades the role and the tasks of self-access or media centres at academic language learning centres have changed dramatically. New media and especially web2.0 play a key role in this process. Which possibilities do web2.0-tools like wikis offer for simplifying administration, supporting collaboration of all stakeholders at the language centre and for building up a representative collection of resources for language learning? How can these tools support autonomous language learning processes? What has to be considered when creating a wiki? How can language learning take place within the framework of a wiki?

Before answering these questions, the following paper gives a brief overview of recent research results on the role of self-access centres, on web2.0 and especially on wikis as teaching and learning tools. Further on, the wiki developed by the media centre at the language centre of Berlin's Technische Universität (TU Berlin) will be presented (accessible at <http://mediothek.zems.tu-berlin.de/mediawiki>).

Nel decennio passato si è attuato un cambiamento notevole nella funzione e nell'importanza di centri di apprendimento autonomo e/o di mediateche, in particolare a riguardo dei centri linguistici di ateneo. I nuovi media disponibili e soprattutto il Web2.0 rivestono un ruolo chiave in questo sviluppo. Quali nuove opportunità offrono Web2.0-Tools (per esempio Wikis) per il miglioramento effettivo del lavoro nelle mediateche, per la facilitazione della cooperazione tra il personale nei centri linguistici e per la costituzione di un repertorio rappresentativo di risorse disponibili per l'apprendimento linguistico? Quali opportunità di agevolazione può offrire un wiki nell'apprendimento autonomo? Quali fattori devono essere considerati nell'allestimento di un wiki? Che impostazione assume l'apprendimento linguistico con l'utilizzo di un wiki?

Nel seguente articolo vengono esposti in maniera approfondita i risultati attuali della ricerca scientifica a proposito della funzione delle mediateche, del Web2.0 e soprattutto dei wiki come strumento di insegnamento e apprendimento. In seguito verrà presentato il wiki allestito per la mediateca del centro linguistico della TU di Berlino (vedi: <http://mediothek.zems.tu-berlin.de/mediawiki>).

Almut Schön
Mediothek der ZEMS
Skr. TEL 7-1
Ernst-Reuter-Platz 7
10587 Berlin
E-Mail: schoen@zems.tu-berlin.de

Mediotheken im Wandel: von der Mediensammlung zum Lernort¹

Universitäre Mediotheken haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnte dramatisch verändert und im Zuge technischer Umwälzungen oft zu modernen, multimedial ausgestatteten Lernräumen weiterentwickelt. Auf die komplexen Ursachen für diese Veränderungen hat u.a. Sturtridge (1997) hingewiesen. Wurden Mediotheken einst als Bibliotheken mit speziellem Medienbestand oder als Sprachlabore angelegt und später durch PC-Pools, Video- und TV-Stationen etc. zu multimedialen Arbeitsumgebungen erweitert, so nehmen sie heute viele verschiedene Funktionen wahr. Hierunter können summiert werden:

- ▶ **Mediensammlung**
Nach wie vor bieten Mediotheken eine breite Palette an multimedialen Materialien zum Spracherwerb innerhalb oder außerhalb traditioneller Sprachkurse. Diese Materialien müssen angemessen katalogisiert, verwaltet und, sofern es sich um digitale Materialien handelt, installiert werden.
- ▶ **Beratungszentrum**
Sowohl die Beratung zur Handhabung der Medien als auch die Sprachlernberatung oder die Tandemberatung finden zunehmend in Mediotheken statt. Oft sind diese auch die erste Anlaufstelle für ausländische Studierende und nehmen somit sporadisch oder systematisch Studienberatungsaufgaben wahr.
- ▶ **Weiterbildungs-, Schulungs- und Testzentrum**
Die inzwischen fast immer vorhandene PC-Ausstattung erlaubt die Nutzung der Mediothek auch zu internet- oder serverbasierten Sprachtests sowie zu Schulungszwecken. Oft finden Seminare aus angrenzenden Fachgebieten, z.B. zur Didaktik oder Sprachlehrforschung, die eine PC-Ausstattung erfordern, in Mediotheken statt.
- ▶ **Begegnungszentrum/soziales Zentrum**
In Mediotheken finden oft auch soziale Aktivitäten statt, die den Spracherwerb ergänzen und unterstützen sollen. Hierzu können z.B. Tandemabende, Diskussionsabende, Vorträge, Konferenzen, kulturelle Veranstaltungen etc. gezählt werden.

Lázaro (2006), Lázaro (2005), Schulze-Lefert (1997) u.a. beschreiben ausführlich die Gründe für diesen Rollenwandel und analysieren den Erfolg oder das Scheitern von Mediotheken im Rahmen des autonomen Fremdspracherwerbs (mehr zur Theoriebildung zum autonomen Lernen etwa bei Benson & Voller 1997). So präsentiert Lázaro im Rahmen einer SWOT-Analyse (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*) sowohl institutionell-organisatorisch bedingte Probleme wie Personal-, Geld- und/oder Raumangel als auch Management-Probleme und -Chancen (vgl. u.a. Lázaro 2005: 5ff.). In ihrer Dissertation leitet sie aus der Analyse einen „decatalogue of best practices“ ab, in dem sie u.a. fordert: „8. The SAC [Self-Access Centre- A.S.] should promote the development of specific learning materials, learning pathways and collaborative learning activities“ (Lázaro 2006: 412).²

Vor einem breiteren theoretischen Rahmen führt auch Sturtridge 1997 aus, dass sich infolge der gestiegenen Studierendenzahlen, der Informations-Explosion und der elektronischen und didaktischen Umwälzungen der letzten Jahre sowohl die Mediothek als auch die Rollen der Lernenden verändern. Lehrgelenktes, unselbständiges, vorwiegend grammatisch orientiertes Lernverhalten muss in einer erfolgreichen Selbstlernumgebung durch autonomes, erkundendes, offenes und selbstgesteuertes Lernen ergänzt werden. Für beide Lernstile müssen geeignete Materialien vorhanden sein (vgl. Sturtridge 1997: 72f.).

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und um dem beschriebenen Rollenwandel gerecht zu werden, wird im Folgenden „Mediothek“ als Sammelbegriff für Mediotheken, Mediatheken, Selbstlernzentren, Medienzentren, Selbstlernbereichen, Medienforen, Multimedia-Sprachlaboren, MultiMediaZentren, betreuten Sprachlaboren etc. verwendet. Gemeint ist immer eine betreute Mediensammlung, die ausschließlich dem Fremdsprachenlernen an einem universitären Sprachenzentrum dient. Für die Korrekturen und Übersetzungen danke ich Andrew Aitken und Irene Sacchi.

2 Die englische Fassung entstammt der CD-ROM im Anhang zur Dissertation.

In diesem Kontext fordert Sturtridge einen Paradigmenwechsel in dreierlei Hinsicht: „A centre can change its role by providing a different type of material, by changing the type of learner preparation it provides and by changing the ways it sees its staff and how it prepares them“ (Sturtridge 1997: 74). In diesem Prozess spielen neue Medien und hier insbesondere das Web2.0 auf allen drei genannten Ebenen eine zentrale Rolle, wie zu zeigen sein wird. Zunächst soll jedoch kurz der Forschungsstand zum Web2.0 vorgestellt werden.

Der Begriff Web2.0

Obwohl der Begriff Web2.0 schon bei seiner Schöpfung durch Tim O'Reilly (2004) vage zwischen technologischer Innovation und sozialem, aber auch geschäftlichem Mehrwert hin- und heroszillierte, soll er aufgrund seiner großen Bekanntheit und Prägnanz hier doch verwendet werden. „Like many important concepts, Web 2.0 doesn't have a hard boundary, but rather, a gravitational core“ (O'Reilly 2005: 1).

Ich orientiere mich dabei im Folgenden an der Begriffsbestimmung von Stefanie Panke, die das Web2.0 als eine „Ko-Evolution von innovativen Online-Dienstleistungen und neuartigen Verwendungsformen“ (Panke 2007: 1) beschreibt. Die Charakteristika des Web2.0, wie der multimediale, benutzergenerierte Inhalt, die Herausbildung von digitalen Identitäten und Netzwerken, von kollaborativer Intelligenz und individuellem Informationszuschnitt sind also immer erst aus der Mischung von neuen Technologien und neuem Benutzerverhalten entstanden.

Diese Technologien, die vom Semantic Web³ bis zu XML-basierten Standards und Programmierschnittstellen reichen, ermöglichen neue, sogenannte Social Software, die u.a. Foren, Messaging-Systeme, Wikis, Blogs, Mashups, Folksonomies, virtuelle Welten und kooperative Dokumentenbearbeitung im Netz umfasst. Eine ausführlichere Beschreibung der Technologien findet man u.a. bei Cormode & Krishnamurthy (2008), Social Software wird u.a. von Ebersbach, Glaser & Heigl (2008) erläutert. Heute ist die anfängliche Euphorie darüber, wie einfach jede/r in diesen Umgebungen neue Web-Inhalte erstellen kann, abgeflacht. Dennoch wachsen die Angebote und NutzerInnenzahlen täglich und es existiert weiterhin großer Forschungsbedarf für das Web2.0. Die grundlegende Frage, ob das Web2.0 wirklich das utopische Versprechen vom „herrschaftsfreien Diskurs“ (Habermas) einlöst oder ob die Herausbildung digitaler Identitäten und Netzwerke nicht letztendlich einer umfassenden und diktatorischen Kommerzialisierung dient, harrt nach wie vor ihrer Beantwortung (siehe dazu Rheingold 1994, bezogen auf Wikis auch Pentzold 2007: 3f.).

Doch das Web2.0 ist nicht nur in den privaten Welten der Studierenden und Lehrenden präsent, sondern auch in der universitären Lehre allgegenwärtig. Downes prägte für diesen Wandel schon 2005 den Begriff „E-Learning 2.0“ (Downes 2005). In den verschiedensten Fachgebieten entstehen Wikis, Blogs und Online-Netzwerke, werden Podcasts produziert und Dokumente im Netz gemeinsam bearbeitet. Virtuelle Lernumgebungen wie MOODLE integrieren Social Software in ihre Lernräume, so dass hier nicht mehr nur statisch Kursmaterialien abgelegt werden können, sondern die Studierenden auch selbst Inhalte gestalten. Das Web2.0 ist in seiner Bedeutung für die akademische Lehre zwar noch umstritten, aber es wird bereits so extensiv zum Sprachenlernen genutzt, dass auch in einer universitären Mediothek Web2.0-Materialien vorhanden sein sollten. Außerdem lassen sich im Web2.0 auch, wie von Sturtridge eingefordert, die Vorbereitung der Lernenden und die Zusammenarbeit im Team modernisieren.

Wikis: Begriffsbestimmung und Anwendungen im Fremdsprachenunterricht

Eine im Lehr- und Lernkontext besonders populäre Web2.0-Anwendung, die allen drei Anforderungen Genüge tut, sind Wikis (Panke 2007: 12). Stegbauer, Schönberger & Schmidt (2007) sprechen sogar von einer „Wikisierung der organisationalen und pädagogischen Praxis“ (Stegbauer, Schönberger & Schmidt 2007: 5). Diese Anwendung

3 Zur näheren Erklärung aller Computer-Fachtermini sei auf das Glossar im Anhang verwiesen.

verdankt ihren Namen einem der wenigen Lehnwörter aus dem Hawaiischen, das zum Internationalismus geworden ist, die Bedeutung von „wiki“ (hawaiisch) ist „schnell, eifrig“ (Leuf & Cunningham 2008: 14). Ein Wiki ist im Grunde ein Content Management System, in dem Hypertextknoten und -links und damit ganze Verzeichnisstrukturen von jeder/ jedem BesucherIn der Web-Seite direkt im Browser erstellt werden können. „A wiki is a freely expendable collection of interlinked Web ‚pages‘, a *hypertext system* for storing and modifying information- a *database*, where each page is easily editable by any user with a forms-capable Web browse client“ (Leuf & Cunningham 2008: 14). Jede Seite kann angezeigt, direkt im Browser bearbeitet, oder diskutiert werden. Zusätzlich werden alle Entwicklungsstadien der Seite gespeichert und jede Version lässt sich mit einem Klick rückgängig machen. Damit existiert die Trennung zwischen Webseiten-AutorIn und LeserIn oder zwischen Front- und Backend nicht mehr. Die berühmteste auf dieser Anwendung beruhende Seite ist wohl die Wikipedia mit Versionen in über 260 Sprachen und einer täglich exponentiell wachsenden Artikelmenge; allein die deutsche Fassung enthielt im Januar 2009 über 855.000 Artikel.⁴

Doch sind für Wikis, gerade aufgrund ihrer intuitiven Benutzbarkeit und leichten Zugänglichkeit, auch viele andere Anwendungen im pädagogischen, organisatorischen und wirtschaftlichen Bereich bereits erprobt oder denkbar. Der Wiki-Gedanke, dass Seiten nicht nur lesbar, sondern auch von jeder/m editierbar sein sollten, schwebte auch dem „Erfinder“ des Internets, Tim Berners-Lee, als Leitmotiv vor (Lange & Cuber 2005: 13), konnte allerdings erst 1995 von Ward Cunningham mithilfe einer neuen, dynamischen Datenbank-Software realisiert werden.

Die Wiki-Technologie bietet aus unserer Sicht auch enorme Vorteile für die Verbesserung und Modernisierung der Arbeit einer universitären Mediothek, wie noch genauer zu zeigen sein wird. Bevor aber näher auf das Mediotheks-Wiki und die Möglichkeiten der verwendeten MediaWiki-Software eingegangen wird, werde ich einen kurzen Überblick über relevante Forschungsarbeiten zu Wikis, insbesondere in Bezug auf die Möglichkeiten ihrer Verwendung im Unterrichtskontext geben. Der Wiki-Erfinder Cunningham legt dar, dass die Vision einer vollkommen demokratischen Web-Seite die Entstehung von Wikis von Anfang an begleitet hat: „Wiki is inherently democratic“ (Leuf & Cunningham 2008: 17). Auch in der Forschung zu Wikis ist diese Grundidee immer wieder mit viel Enthusiasmus aufgegriffen worden (vgl. Moskaliuk & Kimmerle 2008, Panke & Thillosen 2008 und Stegbauer, Schönberger & Schmidt 2007), „die sogar von einer „Entmachtung der zertifizierten Experten“ (Stegbauer, Schönberger & Schmidt: 2007: 2) sprechen. Bei der Analyse von Wikis in der Wirtschaftswelt wurde dementsprechend auch festgestellt, dass in Wikis „die offizielle Organisationsstruktur [des Unternehmens –AS] ... mit der Struktur des Ko-Autoren-Netzwerks [kollidiert]“ (Blaschke 2008: 191).

Doch genauere Studien von Wikis zeigen, dass auch im scheinbar herrschaftsfreien Wiki-Raum Macht ausgeübt wird. Pentzold (2007:19) hat dies an den Diskussionsseiten der Wikipedia mithilfe der Foucault'schen Perspektive untersucht und kommt zu dem Schluss, dass „das Diktum der Verkettung von Macht/Wissen in einer Matrix von Kräfteverhältnissen und der produktiven Funktion von Konflikten bestätigt“ wurde. Die Macht ist hier natürlich kein massives Phänomen mehr, sondern netzförmig organisiert, „und in den periphersten Verzweigungen der Redigaturen aktiv“ (Pentzold 2007: 19). Vernachlässigt man die implizite Gesellschaftskritik in Foucaults Analyse, bleibt trotzdem festzustellen, dass Wikis nicht nur eine technologische, sondern auch eine soziale und organisationale Neuorganisation des Arbeits- oder Unterrichtsprozesses erfordern (vgl. u.a. Leuf & Cunningham 2008, Panke & Thillosen 2008, Moskaliuk & Kimmerle 2008, Stegbauer, Schönberger & Schmidt 2007).

Panke & Thillosen (2008) weisen ausdrücklich darauf hin, dass „Wikis in der Lehre nicht als Selbstläufer“ funktionieren (Panke & Thillosen 2008: 10) und unterbreiten praktische Vorschläge zur Re-Organisation der Lernergruppe, die das gemeinsame

4 Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Hauptseite> (20.01.09) und <http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Sprachen> (20.01.09)

Arbeiten an Texten tatsächlich möglich werden lässt (Panke & Thillosen 2008: 21f.). Darüber hinausgehend fordern Lund & Smørdal (2006), Erweiterungen in Lehr- und Lernwikis zu programmieren, die dem Lehrenden einerseits das übersichtliche Monitoring sämtlicher Lerneraktivitäten ermöglichen sowie ihm Wege eröffnen, spezifische Lerneraktivitäten zu gestalten und in Gang zu bringen (Lund & Smørdal 2006: 43).

Diese Forschungspositionen stehen in einem gewissen Widerspruch zu den Forderungen, Wikis als authentische Lernumgebungen der „digitalen Generation“ zu begreifen, die gerade aufgrund der hohen gestalterischen Freiheit des Einzelnen motivieren und so völlig neue, kooperative, schriftlich-mündliche Arbeits- und Lernprozesse in Gang setzen können. Ferris & Wilder (2006) betonen, dass sich nicht nur Technologien, sondern auch Unterrichtsparadigmen verändert haben und sprechen von der Phase der „zweiten Mündlichkeit“ (nach Ong 1982, Reprint 2007), die in den neuen Medien erreicht sei. In der didaktischen Forschung wurde dieses selbstorganisierte und informelle Lernen von Lave & Wenger (1991) mit dem Terminus „Community of Practice“ beschrieben und der Erfolg dieser losen und pragmatisch organisierten Gemeinschaften wird oft mit Lew Wygotskis Verständnis vom Lernen als sozialem Prozess erklärt. Insbesondere wird auf Wygotskis „Zone der nächsten Entwicklung“⁵ als Erklärungsansatz für das offenkundige Funktionieren der virtuellen Gemeinschaft verwiesen (so u.a. bei Lund 2008: 40 und Moskaliuk & Kimmerle 2008: 9). Obwohl sich die NutzerInnen auch in manchen pädagogischen Wikis nur online kennen,⁶ entstehen hochinteressante, gemeinsame Texte, Projekte und Dokumentationen und auch in Wikis, die in Blended-Learning-Szenarios entstanden sind, d. h. neben einem Präsenzkurs, finden sich immer Lernende, die viel Zeit und Engagement in die Entwicklung der gemeinsamen Texte und Strukturen investieren. Für diese überraschenden und positiven Entwicklungen ist der Verweis auf die Bedeutung des sozialen Lernens sicher nur einer von vielen möglichen in einem komplexen Kausalgeflecht.

Welche Lernräume wurden bisher in Wikis erschlossen? Moskaliuk & Kimmerle (2008) und Panke & Thillosen (2007) nennen einige *best-practice*-Beispiele, die sich wie folgt summieren lassen:

- ▶ Wikis dienen immer wieder als **Informationssammlung** zu einem bestimmten Thema. Sehr oft wird die Lexikon-Struktur von Wikipedia imitiert. Diese Textsammlungen existieren inzwischen in vielen universitären Fachgebieten, sie sind aber auch in den Sprachunterricht vorgezogen und aus sprachdidaktischer Sicht interessant, da hier u.a. „Schreibkompetenz 2.0“ trainiert wird (vgl. Lund 2008, Platten 2008).
- ▶ Wikis können auch zur **Organisation** von Vorträgen, Seminararbeiten, Büchern, Konferenzen etc. eingesetzt werden. Hier werden Wikis als kooperative Editoren genutzt und können die Kommunikation intensivieren und positiv beeinflussen. Organisationale Wikis können auch Hilfestellungen zum wissenschaftlichen Arbeiten geben oder Vernetzungszwecken dienen.

Das Mediotheks-Wiki an der TU Berlin

Funktionen

Das Mediotheks-Wiki vereint und ergänzt diese beiden Nutzungsaspekte von Wikis und bietet erstens Informationen, dient zweitens der verbesserten Organisation und Administration und will drittens virtuelle Sprachlernmöglichkeiten anbieten. Diese drei Aspekte der Nutzung, die zugleich auch Gründe für die Etablierung des Wikis sind, sollen hier kurz näher erläutert werden.

5 Engl. Zone of Proximal Development/ russ. *зона ближайшего развития*, die Zone zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand eines Individuums und der nächsten Entwicklungsstufe, die die Mitlernenden schon erreicht haben. Individuen lösen Probleme in dieser Zone, weil sie von anderen Personen unterstützt werden. Wygotski entwickelte diese Theorie 1934 in seinem Werk *Мышление и речь*, engl. *Mind in Society* (vgl. Wygotski 1974).

6 So z. B. in der von Eva Platten analysierten interaktiven Schreibwerkstatt des Goethe-Instituts „JETZT Deutsch lernen“, siehe Platten 2008.

- ▶ Das Wiki bietet **Information** zu den Sprachlernmöglichkeiten in der Mediothek, zu Webressourcen, Sprachlernstrategien etc. Das Wiki verknüpft dabei, in Ergänzung zum Katalog, lokale mit globalen Ressourcen und vereint die gesamte multimediale Vielfalt an Sprachlernmaterialien auf einer Web-Seite.
- ▶ Ein Wiki bietet auch eine vereinfachte **Organisation** der Arbeit in der Mediothek und im Sprachenzentrum sowie neue Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten zwischen den unterschiedlichen Akteuren am Sprachenzentrum (MitarbeiterInnen, Lehrbeauftragten, Bibliotheks- und Mediothekspersonal, studentischen Hilfskräften). Weil jeder Lesende wie oben beschrieben unkompliziert Seiten verändern und ergänzen kann, lassen sich das Wissen und die Ideen vieler Beteiligter zusammenführen und ständig aktualisieren. Aus der Entwicklerperspektive macht sich aber auch der Aspekt der vereinfachten Organisation und intensivierten Zusammenarbeit deutlich bemerkbar. Während es in der früheren Web1.0-Umgebung bei jeder Aktualisierung erforderlich war, die Technikutoren um Änderungen zu bitten, sind nun die Akteure am Sprachenzentrum selbst und unmittelbar in der Lage, Ergänzungen, Änderungen und Erweiterungen am Internet-Auftritt vorzunehmen. Daher ist auch die Struktur des Wikis keineswegs fest, sondern nur eine Momentaufnahme, denn nicht nur die Seiten, sondern auch die Verlinkungen werden ständig weiterentwickelt. Traditionelle Arbeitshierarchien, wie sie auch an Universitäten (noch?) existieren, werden dabei (absichtsvoll) aufs Spiel gesetzt, doch überwiegt der Gewinn für alle Beteiligten, eine gemeinsame Plattform des Austauschs und der Kooperation zu schaffen.
- ▶ Zu den am Sprachenzentrum Involvierten gehört natürlich auch die zahlenmäßig größte Gruppe der Studierenden. Im Wiki haben sie die Möglichkeit, Ressourcen nicht nur passiv zu rezipieren, sondern aktiv zu kommentieren, zu erweitern und zu ergänzen. Information über die Sprachlern-Ressourcen finden sie auf den einzelnen Seiten im Wiki. Auf den Diskussionsseiten, die zu jeder Seite in MediaWiki gehören, können sich darüber hinaus gelenkte oder freie Diskussionen entfalten. Das Mediotheks-Wiki bietet also auch eine **Sprachlernumgebung**, in der der Lesende zum Schreibenden, der Lernende so auch zum Lehrenden, der Betreute zum Betreuenden wird. So zeigt sich die Vielfalt an Lernmöglichkeiten in der Mediothek und im Sprachenzentrum auch nach außen und die Mediothek wird attraktiver Lernort auch für die heutigen Studierenden, die sog. „digitalen Eingeborenen“ (Prensky 2001), für die Web2.0-Plattformen eine natürliche Lebensumgebung sind. Diese Sprachlernumgebung ist offen und selbstgesteuert und erfüllt damit die Bedingungen, die Sturtridge (1997) für einen Paradigmenwechsel an universitären Selbstlernzentren formuliert hat.

Architektur

Das Mediotheks-Wiki basiert auf der Software MediaWiki, die auch von der Wikipedia verwendet wird. Diese kostenfreie Software bietet neben dem sehr wichtigen und hohen Wiedererkennungswert eine Vielzahl von Funktionen. Die für unsere didaktischen Zwecke wichtigsten seien hier kurz vorgestellt, bevor die Grundstruktur des Mediotheks-Wikis präsentiert wird.⁷

1. Die Etablierung einer Benutzerrechte-Hierarchie. Hierzu werden die NutzerInnen üblicherweise in die folgenden Gruppen eingeteilt. Die Zuordnung der Rechte spiegelt die spezielle Situation im Mediotheks-Wiki wieder und kann in anderen Wikis entsprechend anders sein.

⁷ Eine ausführliche Dokumentation findet sich u.a. hier:
http://www.mediawiki.org/wiki/How_does_MediaWiki_work%3F/de (10.02.2009)

<i>Namen der wichtigsten Nutzergruppen bei MediaWiki</i>	<i>Rechte im Mediotheks-Wiki</i>
unregistrierte, anonyme Benutzer ⁸	(ungeschützte Seiten) lesen, bearbeiten, neue Seiten erzeugen
registrierte Benutzer	können zusätzlich: geschützte Seiten lesen Dateien hochladen Seiten löschen oder verschieben
Bürokraten	können zusätzlich: andere Benutzer zu Administratoren ernennen Nutzerkonten anlegen
Administratoren	können zusätzlich: Seiten schützen Benutzer sperren

Tab. 1: Nutzergruppen und ihre Rechte

Weil die Rechte und die Gruppen je nach Wiki individuell festgelegt werden können, ist eine mehrdimensionale Regelung von Benutzerrechten möglich: Es können Nutzergruppen angelegt werden, diese können unterschiedliche Rechte bekommen und einzelne Seiten können auf verschiedene Arten geschützt werden. Für das Mediotheks-Wiki haben bei der Architektur der Benutzerrechte-Hierarchie vor allem zwei Aspekte die entscheidende Rolle gespielt:

- ▶ Das Angebot sollte möglichst niedrighschwellig und interaktiv sein, so dass die meisten Seiten nicht geschützt wurden und unregistrierte Benutzer große Teile des Wikis editieren dürfen. Der an dieser Stelle erwartbare Einwand, damit dem Vandalismus Tür und Tor zu öffnen, ist bereits von so vielen, größeren Wikis widerlegt worden, dass hier nur summarisch auf die Argumentation von Leuf & Cunningham (2008) und Lange & Cuber (2005) hingewiesen sei.
 - ▶ Das Wiki soll aber nicht nur den Lernenden, sondern auch den Lehrenden neue Vernetzungsmöglichkeiten bieten, so dass bestimmte Seiten nur nach Anmeldung lesbar sein sollten. Damit dies wirklich nur für einen bestimmten, abgegrenzten Personenkreis gilt, ist es im Mediotheks-Wiki nur den Bürokraten und Administratoren erlaubt, neue Nutzerkonten anzulegen.
2. Benutzer können Seiten mithilfe einer einfachen Markup-Sprache, die sich an HTML anlehnt, bearbeiten, diskutieren und die bisherigen Bearbeitungsstufen („Versionen“) ansehen. Sie können problemlos neue Wiki-Seiten erzeugen, indem sie ein beliebiges Wort in eckige Klammern setzen. ([[Beispiel]]). Wird die Seite gespeichert, erscheint der neue Namensraum in roter Farbe, wird er angeklickt, erscheint das „Bearbeiten“-Feld dieser neuen Seite. Somit wächst die Struktur des Wikis netzartig und nicht-hierarchisch.
 3. Registrierte Benutzer können Dateien hochladen. Wir haben viele verschiedene Bild-, Audio- und Videoformate zugelassen, so dass unproblematisch multimediale Materialien zum Sprachenlernen hinterlegt werden können.
 4. Benutzer können sich auf jeder Seite die letzten Änderungen anzeigen lassen und diese rückgängig machen (Revisionskontrollsystem).
 5. Benutzer können sich alle Unterschiede zwischen verschiedenen Versionen anzeigen lassen (Differenzfunktion).

⁸ Abweichend vom bisherigen Sprachgebrauch werden hier nur die maskulinen Formen angegeben, da es sich um technische Begriffe handelt, die Nutzergruppen entsprechen nicht immer natürlichen Personen.

6. Benutzer können sich alle Änderungen maximal der letzten 30 Tage chronologisch geordnet anzeigen lassen.
7. Benutzer können sich anzeigen lassen, welche Seiten mit welchen anderen Seiten verlinkt sind (Backlink-Funktion, Spezialseite: „Häufig verlinkte Seiten“).
8. Der Übergang von der Wiki-Seite zur Diskussionsseite wird durch die Kommentarfunktion vereinfacht.
9. Die Software verfügt über eine Volltextsuche auf allen Wiki-Seiten.
10. Erweiterungen, wie eine Formularbearbeitung, sind verfügbar und können eingebunden werden.

Im Folgenden sollen nun kurz die Linkstruktur des Mediotheks-Wikis und die bisherige Nutzung beschrieben werden, bevor die Gestaltung der Sprachlernumgebung, Perspektiven und weitere Forschungsdesiderata thematisiert werden.

Das Menü ist in fünf Hauptmenüs unterteilt: *Navigation*, *Mediothek*, *Über uns*, *Suche* und *Werkzeuge*.

Das *Navigationmenü* beinhaltet den Link zur ZEMS (Zentraleinrichtung für Moderne Sprachen an der TU Berlin), die *Hauptseite*, *Aktuelle Ereignisse*, *Änderungen*, *Zufällige Seite*, *Hilfe* und einen Link zu einer (zukünftigen) *englischen Version* der Seiten.

Das *Mediotheksmenü* enthält die Links *Lernsprache*, *Tests*, *Lerntipps*, *Katalog*, *Sprachlernberatung*, *Tandem*, *Filmabende*, *Neuanschaffungen*, *Summer School 2009* und die (geschützte) Seite *Infos für Lehrende*.

Hinter dem Link *Lernsprache* verbergen sich multimediale Materialsammlungen zu den derzeit acht an der ZEMS unterrichteten Sprachen, die jeweils sowohl auf die Ressourcen der Mediothek als auch des Internets hinweisen.

Da die Mediothek sich aber nicht nur als Materialsammlung, sondern auch als Ort der Kommunikation und Beratung versteht, sind diesem Menü auch Seiten zu den verschiedenen Angeboten rund ums Sprachenlernen wie der Tandemvermittlung und -beratung, der Sprachlernberatung, den Sprachlernveranstaltungen etc. zugeordnet.

Die Seite *Infos für Lehrende* ist als Plattform für die Zusammenarbeit mit den Lehrenden am Sprachenzentrum konzipiert und befindet sich noch im Aufbau.

Das Menü „*Über uns*“ enthält die Links *Kontakt*, *Team*, *Dienstpläne* und dient damit der Information, aber auch der internen Arbeitsorganisation und die *Werkzeuge* passen sich dem jeweiligen Benutzer an, für unregistrierte Benutzer sind nur *Hochladen* und (ausgewählte) *Spezialseiten* sichtbar.

Diese flexible Grundstruktur entspricht den oben definierten Zwecken der Information, Organisation und des Spracherwerbs (s. Tab. 2). Dabei überlappen sich die Aspekte des Wikis natürlich auch auf den einzelnen Seiten. So liefert die Seite *Infos für Lehrende* auch Informationen über die Angebote der Mediothek für die Lehrenden, dient aber vor allem der Neuorganisation und Intensivierung des Dialogs zwischen den AkteurInnen am Sprachenzentrum.

<i>Informationsaspekt</i>	<i>Organisationsaspekt</i>	<i>Sprachlernaspekt</i>
<u>Navigationmenü</u> (ZEMS, Hauptseite, Aktuelle Ereignisse, Änderungen, Zufällige Seite, Hilfe und English Version)	--	--
<u>Mediotheksmenü</u> Tests, Katalog, Sprachlernberatung, Tandem, Filmabende, Neuanschaffungen	Infos für Lehrende	Lernsprache, Lerntipps (rezeptiv) Summer School 2009 (aktiv)
<u>Über uns</u> Kontakt	Team, Dienstpläne	--

Tab. 2: Linkstruktur und Nutzungszwecke des Wikis

Der Server für das Wiki wurde Ende September 2008 freigeschaltet, das Wiki war Anfang November 2008 installiert und in seiner Grundstruktur fertig; es ist derzeit also erst kurze Zeit im Betrieb, so dass sich noch keine wirklich validen Aussagen über die Nutzung treffen lassen. Daher sollen hier nur wenige Zahlen einen groben Einblick in die momentane Situation geben (s. Tab. 3).

	28.01.2009	28.08.2009
Seiten insgesamt	76	175
Seitenaufufe insgesamt	ca. 5.000	20.803
Seitenbearbeitungen	ca. 700	1.466
Beliebteste Seiten	Hauptseite Lernsprachen Deutsch	Hauptseite Lernsprachen Tandem Tandemanmeldung Deutsch

Tab. 3: Statistische Angaben zum Umfang des Mediotheks-Wikis

Das Mediotheks-Wiki als Sprachlernumgebung

Auf die Frage, wo in einem Wiki genau das Sprachenlernen stattfinden soll, gibt die Unterrichtspraxis, so weit von mir eingeschätzt, bisher die folgenden Antworten:

- ▶ Das Menü wird vom Lehrenden dazu genutzt, verschiedene Schreibaufgaben vorzugeben, die dann von den Studierenden (mehr oder weniger) kollaborativ bearbeitet werden (vgl. u.a. Platten 2008; Panke & Thillosen 2008).
- ▶ Die Diskussionsseite wird von den Lehrenden dazu genutzt, immer wieder neue Anregungen zu geben und in Schreibprozesse steuernd einzugreifen (Lund & Smørdal 2006).
- ▶ Die Seiten dienen nicht nur dem Schreiben, sondern beinhalten auch Lernspiele wie Memory, Rätsel, Einsetzübungen, Audio- und Videoproduktionen der Lernenden etc. (vgl. z.B. Klötzke 2009).

Die meisten Wikis dürften im Rahmen eines Blended-Learning-Konzepts neben einem klassischen Sprachkurs entstehen.

Wie eingangs dargelegt wurde, befinden sich universitäre Mediotheken in einem Transformationsprozess von der Mediensammlung, die einer großen und nicht näher unterteilten Masse von selbständigen Lernenden Angebote unterbreitet, zu einem in das Sprachenzentrum integrierten Lernort, der für verschiedene Zielgruppen viele verschiedene Formen des autonomen Lernens realisiert. So finden auch in der Mediothek der ZEMS an der TU Berlin zunehmend mehr eigenständige Lern- und Beratungsangebote statt, die sich an bestimmte Zielgruppen richten.

Für die Summer School für 18 chinesische Deutschlernende wurden im Juli 2009 Workshops zum wissenschaftlichen Arbeiten und zur Mediendidaktik in der Mediothek durchgeführt. Den Studierenden wurde die Seite Summer_School_2009 (https://mediothek.zems.tu-berlin.de/mediawiki/index.php/Summer_School_2009) als betreuter Schreib- und Lernraum zur Verfügung gestellt. Alle hier veröffentlichten Texte und Bilder entstanden zusätzlich zu den genannten Workshops und dienten sowohl der Erlangung von Sprach- als auch von Medienkompetenz.

Auf der Seite *Summer_School_2009* sind die Seiten *Vorstellung – wer sind wir?* (mit Texten zur Heimatuniversität, zum ersten Tag in Berlin, zu den erlebten Kulturschocks in Berlin), *Berlin, Berliner Literatur* (mit Angaben zu den im Kurs behandelten AutorInnen), *Wissenschaftliches Arbeiten*, *Gedichte von uns* und *Informationen zum Studium in Deutschland* verlinkt.

Da die Seiten immer wieder überarbeitet wurden, sind sehr viele Bearbeitungen und Aufrufe pro Seite zu verzeichnen (s. Tab. 4), wenn man bedenkt, dass sich das Angebot an nur 18 Lernende wandte.

Seitenname	Zahl der Seitenaufrufe (am 28.08.09)	Zahl der Bearbeitungen der Seite (am 28.08.09)
Vorstellung	200	55 (damit auf Platz 3 unter allen Seiten des Wikis)
Berlin	42	5
Berliner Literatur	122	37
Wissenschaftliches Arbeiten	144	42
Gedichte von uns	52	10
Informationen zum Studium in Deutschland	65	5

Tab. 4: Seitenaufrufe und Bearbeitungen in einer Sprachlernumgebung

Die sehr voneinander abweichenden Zahlen erklären sich aus der großen Lernerautonomie im gesamten Szenario: So fand das angebotene Thema *Berlin* keine Interessenten und wurde ebenso wenig bearbeitet wie die *Informationen zum Studium*, die allerdings auch als Ressource gedacht waren. Auf der Seite *Vorstellung* hingegen finden sich nicht nur zahlreiche Bearbeitungsstufen (durch Ergänzungen, Fehlerkorrekturen etc.), sondern auch eigene Schreibideen. So stammt z.B. das Thema „Kulturschocks in Berlin“ von den Studierenden.

Abschließend soll anhand eines Beispiels auf dieser Seite kurz auf die aus meiner Sicht wichtigsten Unterschiede zu einem konventionellen Schreibprojekt hingewiesen werden:

- ▶ Die Lernenden lesen und korrigieren nicht nur ihren eigenen Text, sondern bauen gemeinsam eine Kollektion von Texten zu einem Thema. Sie lernen damit im Sinne der *Community of Practice* auch von den Mitlernenden. Die Texte können ohne Weiteres mit Bild-, Audio- und Videomaterial angereichert werden.
- ▶ Durch diese größere Aufmerksamkeit für jeden einzelnen Text scheint auch die Motivation, weiter am Text zu arbeiten, größer zu sein. Auf der vorliegenden Seite wurden die Originaltexte von den Lehrenden mit sehr einfachen Korrekturhinweisen versehen: Der Fettdruck wies auf ein falsches Wort/eine falsche Endung hin, der Kursivdruck zeigte eine fehlerhafte Wortstellung an, die Einfügung „XX“ zeigte an, dass hier Wörter fehlen. Auf der Diskussionsseite zur Seite *Vorstellung* wurde dieses sehr schlichte System zur Selbstkorrektur erklärt (siehe <https://mediotheke.zems.tu-berlin.de/mediawiki/index.php/Diskussion:Vorstellung> (28.08.09)). Dass dieses oder ein ähnliches System nur als erster Anfang zur Unterstützung der sprachlichen Arbeit zu sehen ist, versteht sich von selbst. Doch war das Interesse der Studierenden, ihre Texte zu verbessern, so groß, dass mir die oft geübte Praxis, Beiträge von Studierenden in Onlineprojekten gar nicht zu korrigieren, fehl am Platze schien (siehe z.B. die LernerInnenbeiträge im Podcastprojekt der SKB der TU Berlin, <http://skbpodcast.podspot.de/> (28.08.09) oder das Märchenprojekt des GI Mailand (<http://daf.eduprojects.net/maerchen/> (28.08.09)) und im Übrigen auch dem Stand der Forschung nicht entspricht (siehe Kleppin 2001).

Wie in der Versionsgeschichte (s. Tab. 5) nachzulesen ist, wurden dann in einem mehrstufigen Verfahren die Texte von den Lernenden schnell überarbeitet. Ein Ausschnitt, in dem die Selbstkorrektur nur eine halbe Stunde nach den Anmerkungen des Lehrenden erfolgte, mag dies verdeutlichen.

<u>Version vom 11:25, 27. Jul. 2009 (bearbeiten)</u>	<u>Version vom 12:04, 27. Jul. 2009 (bearbeiten) (rückgängig)</u>
Zeile 65: Chen, Yu - Berlin ist eine schöne Stadt und ein bisschen anders als ich XX XX vorgestellt habe. Es ist modern aber auch alt. - Ich habe bemerkt, dass die meisten Autos in Berlin sehr klein sind und sie normalerweise nur zwei Plätze haben. Das interessiert mich sehr. Die meisten Autos in Beijing sind größer als in Berlin. Es gibt auch viele Jeeps in Beijing. Ich glaube, dass kleine Autos umweltfreundlicher sind. Wir brauchen mehr kleine Autos in Beijing.	Zeile 65: Chen, Yu + Berlin ist eine schöne Stadt und ein bisschen anders, als ich es mir vorgestellt habe. Es ist modern aber auch alt. + Ich habe bemerkt, dass die meisten Autos in Berlin sehr klein sind und sie normalerweise nur zwei Plätze haben. Das interessiert mich sehr. Die meisten Autos in Beijing sind größer als in Berlin. Es gibt auch viele Jeeps in Beijing. Ich glaube, dass kleine Autos umweltfreundlicher sind. Wir brauchen mehr kleine Autos in Beijing.

Tab. 5: Versionsunterschiede⁹

Diese genannten Aspekte, die gemeinsame Arbeit an Texten, die Anreicherung mit Multimedia und die transparente und öffentliche Textarbeit lassen sich in Folgeprojekten sicher noch ausbauen.

Es wird m.E. aber auch deutlich, dass die von Leuf & Cunningham (2008), Stegbauer, Schönberger & Schmidt (2007) und anderen beschworene vollkommene Demokratisierung so nicht eintrifft. Vorerst kann Pentzolds Analyse (2007) nur zugestimmt werden, dass die Macht (hier die Position der Lehrenden) nicht nur in den Redigaturen aktiv ist, sondern auch aktiv bestehen bleibt, indem zu weiten Teilen Anregungen zu Aufgaben und zu Textkorrekturen auch von den Lernenden eingefordert werden. Die traditionelle Dichotomie von Lehrenden und Lernenden setzt sich somit auch im Web2.0 fort. Ob und wie sich diese Konstellationen über einen längeren Zeitraum und mit einer weniger homogenen Lernergruppe verändern würden, muss in Folgestudien weiter untersucht werden.

Eine andere Möglichkeit, das Wiki als Sprachlernumgebung auszubauen, besteht darin, dass die Diskussionsseiten zu den Seiten Deutsch, Chinesisch etc. zu Sprachlernumgebungen zur freien Nutzung für alle Mediotheksbesucher ausgebaut werden. Hier bietet es sich an, die Nutzer einzelne Materialien bewerten zu lassen oder Schreibangebote zu positionieren. Dazu gehören Anlässe wie „Mein Bild von Deutschland/Spanien/Großbritannien etc.“, „Was ist typisch deutsch/spanisch/britisch etc.“ oder auch Aufforderungen, über den eigenen Spracherwerb zu reflektieren: „False friends“¹⁰, „Mein erster Tag in Deutschland/Spanien/Großbritannien“, „Meine Sprachlerngeschichte“ etc. Über die weitere Entwicklung und Akzeptanz dieser noch im Planungsstadium befindlichen Angebote wird zu einem späteren Zeitpunkt zu berichten sein.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein Wiki als eine typische Web2.0-Anwendung eine Erfolg versprechende und technisch mit geringem Aufwand handhabbare Möglichkeit bietet, eine universitäre Mediothek den Erfordernissen heutigen Spracherwerbs weiter anzupassen. Ein Wiki kann als genuin kollaboratives Experiment dabei

⁹ Siehe <https://mediothek.zems.tu-berlin.de/mediawiki/index.php?title=Vorstellung&diff=next&oldid=1302> (28.08.09)

¹⁰ Eine Orientierung ist hier die enorme Popularität von Web-Seiten, auf denen NutzerInnen von den Freuden und Tücken des eigenen Spracherwerbs berichten, z.B. auf den Seiten der Sprachkurse der BBC: <http://www.bbc.co.uk/languages/yoursay/index.shtml> (Zugriff 10.02.2009).

sowohl die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren am Sprachenzentrum erleichtern und intensivieren, es ermöglicht aber auch, den Studierenden ständig aktuelle Informationen zum Sprachenlernen zu geben und vor allem bietet es die Chance, die Lernenden bei der Gestaltung einer offenen Lernumgebung mit einzubeziehen und wirkt sich somit positiv auf die Wahrnehmung und Attraktivität der Mediothek aus.

Bei der Gestaltung des Wikis sind immer auch die sozialen Veränderungen, die die Arbeit am Wiki mit sich bringt, zu beachten. Diese Veränderungen sind noch wenig erforscht, aber es ist offenkundig, dass ein Wiki vor allem die soziale Hierarchie der am Sprachenzentrum Beschäftigten, und eventuell langfristig auch die Lerner-Lehrerrollen bei der Nutzung des Wikis als Sprachlernumgebung transformieren wird. Viele Fragen, wie u.a. die nach der weiteren Ausgestaltung der Sprachlernmöglichkeiten im Wiki, müssen hier offen bleiben und bedürfen fortgesetzter Forschungsarbeit. Doch die Wiki-Idee bietet, nach Ansicht aller am Berliner Experiment Beteiligten, für die Modernisierung universitärer Mediotheken großes Potential.

Glossar

Blended-Learning-Szenarios (dt. auch integriertes Lernen): Lernform, bei der E-Learning und Präsenzveranstaltungen kombiniert und inhaltlich miteinander verschränkt werden.

Blogs (von Weblogs): Internet-Tagebücher, die von einer Person in chronologischer Reihenfolge geführt werden. Kommentare anderer LeserInnen sind jedoch integraler Bestandteil und der Blog kann auch inhaltlich durchsucht werden.

Content Management System: datenbankbasierte Programme, meist zur Verwaltung von umfangreichen Webseiten, die die Füllung der Seite mit aktuellen Inhalten, die Suche nach Inhalten, die Einbindung von Formularen u. v. m. erlauben.

Folksonomies (dt. auch gemeinschaftliches Indexieren): die gemeinsame Verschlagwortung von Inhalten auf Webseiten durch LeserInnen. Dieses „Tagging“ folgt keinen expliziten Regeln und verdeutlicht daher die Interessen und Interpretationen der NutzerInnen, oft in einer „Wortwolke“ („tag cloud“).

Forum: ein schwarzes Brett im Internet, wo LeserInnen auf Beiträge antworten können oder neue Beiträge erstellen können.

Front- und Backend: Programme haben eine Oberfläche für den Programmierer (Backend) und eine Oberfläche für den Nutzenden (Frontend).

Hypertextknoten- und links: Hypertext besteht aus Multimedia-Bausteinen, den sog. Knoten und den Links, die diese Knoten miteinander verbinden.

Markup-Sprache (dt. auch Auszeichnungssprache): Programmiersprache, in der einzelnen Textbestandteilen bestimmte Auszeichnungen („tags“) hinzugefügt werden, die die Darstellung des Textes regeln (Fettdruck, Schriftart, Hyperlink, Tabellen etc.). Bekannte Markup-Sprachen sind HTML oder XML. MediaWiki benutzt die Sprache Wikitext, um Inhalte leicht formatieren zu können.

Mashups (von engl. to mash = vermischen): multimediale Daten unterschiedlicher Herkunft werden nach den Vorstellungen des Autors gemischt und so zu einem neuen Netzangebot geformt und kombiniert, ein typisches Vorgehen für Web2.0-Seiten. So kann man beliebige Seiten mit den Karten von Google, einer Wetterauskunft einer anderen Seite und einem Routenplaner einer dritten Quelle etc. anreichern.

Messaging-Systeme: die Funktion, kurze Mitteilungen, meist in Form von E-Mails oder SMS an andere NutzerInnen zu versenden, ist integraler Bestandteil vieler virtueller Lernumgebungen und anderer Web2.0-Seiten.

Podcast: eine Audiodatei, die digital erzeugt wurde und im Internet abgelegt und heruntergeladen wird.

Programmierschnittstellen (API, Application Programming Interface): sind nötig, um Mashups zu erzeugen. Mithilfe standardisierter Regeln zum Austausch von Daten können so unterschiedliche Softwaresysteme lose miteinander verbunden werden.

Semantic Web (das semantische Web): eine Weiterentwicklung des World Wide Web, in dem mithilfe von Ontologien Informationen auch durch Maschinen gefunden und

in Zusammenhänge eingeordnet werden können. Dazu müssen Informationen u.a. mit Metadaten versehen werden (wie etwa die Zuordnung „Max“ ist ein Vorname etc.) Die Techniken des Semantic Web sind erst in der Entstehung begriffen.

Social Software (soziale Software): Anwendungen, die der Kommunikation und der Zusammenarbeit von virtuellen Gemeinschaften dienen. Beispiele für soziale Software sind z.B. Wikis, Blogs, VLEs, Webforen etc.

XML (Extensible Markup Language, dt. erweiterbare Auszeichnungssprache): eine Metasprache, die hierarchisch strukturierte Daten in Textform darstellt. So wird u.a. der Austausch von Daten zwischen Computersystemen erleichtert.

Bibliographie

- Alpar, P. & Blaschke, S. (Hrsg.) (2008). *Web 2.0 - eine empirische Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner.
- Benson, P. & Voller, P. (Hrsg.) (1997). *Autonomy and Independency in Language Learning*. London: Longman.
- Blaschke, S. (2008). Wikis in Organisationen: Von Kommunikation zu Kollaboration. In: Alpar, P. & Blaschke, S. (Hrsg.). *Web 2.0 - eine empirische Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner, 184–203.
- Cormode, G. & Krishnamurthy, B. (2008). Key differences between Web 1.0 and Web 2.0. In: *First Monday*, 13, 6.
<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2125/1972> (Zugriff am 10.02.09).
- Downes, S. (2005). E-learning 2.0. In: *eLearnMagazine*, 5.
<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1> (Zugriff am 10.02.2009).
- Ebersbach, A.; Glaser, M. & Heigl, R. (2008). *Social Web*. Konstanz: UVK.
- Ferris, S. P. & Wilder, H. (2006). Uses and Potentials of Wikis in the Classroom. In: *innovate*, 2, 5.
<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=258> (Zugriff am 10.02.2009).
- Kleppin, K. (2001). Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Helbig, G. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: de Gruyter, Bd. 2, 986-994.
- Klötzke, R. (2009). Einsatz von Wiki im DaF-Unterricht am Beispiel des DSD-Wikis. Vortrag auf der XIV. IDT Jena/Weimar. <http://wikis.zum.de/dsd/index.php/IDT-Vortrag> (Zugriff am 28.08.09).
- Lange, C. & Cuber, U. (2005). *Wiki. Planen Einrichten Verwalten*. Böblingen: Computer und Literaturverlag.
- Lázaro Torres, N. (2005). Stand und Perspektiven von Selbstlernzentren für Fremdsprachen an deutschen und schweizerischen Hochschulen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], Jg. 10, H. 1, S. 1–12.
http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-10-1/beitrag/Torres1.htm (Zugriff am 10.02.2009).
- Lázaro Torres, N. (2006). Centros de autoaprendizaje de lenguas y Tecnologías de la Información y la Comunicación: estudio empírico internacional de tendencias y de prospectiva (Self-Access Centres and Information and Communication Technologies). Dissertation. Betreut von Germán Ruipérez García. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Leuf, B. & Cunningham, W. (2008). *The Wiki way. Quick collaboration on the Web*. [Nachdr.]. Boston: Addison-Wesley (1. Aufl. 2001).
- Lund, A. (2008). Wikis: a collective approach to language production. In: *ReCALL*, 20, 1, 35–54.
- Lund, A. & Smørdal, O. (2006). Is There a Space for the Teacher in a WIKI. Proceedings at WikiSym 2006. <http://www.wikisym.org/ws2006/proceedings/p37.pdf> (Zugriff am 10.02.2009).
- Moskaliuk, J. & Kimmmerle, J. (2008). Wikis in der Hochschule – Faktoren für den erfolgreichen Einsatz. e-teaching. http://www.e-teaching.org/didaktik/kommunikation/wikis/08-11-19_Moskaliuk-Kimmerle_Wikis.pdf (Zugriff am 10.02.2009).
- Müller-Verweyen, M. (Hrsg.) (1997). *Neues Lernen, Selbstgesteuert, Autonomie, New Developments in Foreign Language Learning-Selfmanagement-Autonomy. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung*. Werkstattberichte des Goethe-Instituts. München.
- Ong, W. J. (2007). *Orality and literacy. The technologizing of the word*. Reprinted. London: Routledge.
- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Herausgegeben von O'Reilly Media.
<http://www.oreillyn.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> (Zugriff am 10.02.2009).
- Panke, S. (2007). Unterwegs im Web 2.0: Charakteristiken und Potenziale.
<http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/informelleslernen/Web2.pdf> (Zugriff am 10.02.2009).
- Panke, S & Thillosen, A. (2008). Unterwegs auf dem Wiki-Way. Wikis in Lehr- und Lernsettings.
http://www.e-teaching.org/didaktik/kommunikation/wikis/08-09-12_Wiki_Panke-Thillosen.pdf (Zugriff am 10.02.2009).
- Pentzold, C. (2007). Machtvolle Wahrheiten. Diskursive Wissensgenerierung in Wikipedia aus Foucault'scher Perspektive. In: *Wikis: Diskurse, Theorien und Anwendungen*. Sonderausgabe von kommunikation@gesellschaft 8, 1–24.

- Platten, E. (2008). Gemeinsames Schreiben im Wiki-Web - Aktivitäten in einer untutorierten Schreibwerkstatt für fortgeschrittene Deutschlernende. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], 13, 1, 1–22. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/Platten1.pdf> (Zugriff am 10.02.2009).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the Horizon*, 9, 5, 1–6. Online verfügbar unter <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Zugriff am 10.02.2009).
- Rheingold, H. (1994). *Virtuelle Gemeinschaft. Soziale Beziehungen im Zeitalter des Computers*. Bonn: Addison-Wesley.
- Schulze-Lefert, P. (1997). Gruppenunterricht-Selbstlernzentrum-individuelle Lernberatung: Modell zur Förderung autonomer Sprachlernprozesse am Beispiel des Eurozentrums Köln. In: Müller-Verweyen, M. (Hrsg.). *Neues Lernen, Selbstgesteuert, Autonomie, New Developments in Foreign Language Learning-Selfmanagement-Autonomy. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung*. Werkstattberichte des Goethe-Instituts. München, 157–169.
- Stegbauer, C., Schönberger, K. & Schmidt, J. (2007). Editorial: Wikis - Diskurse, Theorien und Anwendungen. In: *Wikis: Diskurse, Theorien und Anwendungen*. Sonderausgabe von kommunikation@gesellschaft 8.
- Sturtridge, G. (1997). Teaching and learning in self-access centres: changing roles. In: Benson, P. & Voller, P. (Hrsg.). *Autonomy and Independency in Language Learning*. London: Longman, 66–78.
- Wikis: Diskurse, Theorien und Anwendungen*. Sonderausgabe von kommunikation@gesellschaft Jg. 8. Online verfügbar unter: <http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/> (Zugriff am 10.02.2009).
- Wygotski, L. S., Helm, J. & Luckmann, T. (1974). *Denken und Sprechen*. Frankfurt (Main): Fischer (5., korr. Aufl. d. Lizenzausg.).

ForumSprache

Inhalt / Contents

Dietmar Rösler	
Curricular Interfaces: the Interaction of Language and Contents at University Level	10
Christian Fandrych	
Language and subject matter reunited: A bilingual approach for teaching Modern Foreign Languages at Higher Education Institutions	18
Barbara Schmenk	
Challenging the language-content continuum. Some thoughts on teaching German at a Canadian university	35
Martina Möllering	
Bilingual Content Teaching: A Case Study of Tertiary German in an Australian Context	45
Almut Schön	
Das Mediotheks-Wiki: ein Beitrag zur Weiterentwicklung universitärer Sprachenzentren	57
Waldemar Martyniuk	
Quality education for plurilingual people living in multilingual societies: Professional Network Forum on Language Education	74
Rita Kupetz	
Best Practice in Teacher Education: Content and Language Integrated Learning in Teacher Education: Bilingual Approaches Supporting Multilingualism	80
Julia Kohout	
„Le petit zoo en peluche fait un échange“: Ein Projekt im Französischunterricht der Unterstufe	94
Pascale Caemerbeke	
Entrez dans la langue par une autre voie, par d'autres voix : Série de portraits linguistiques	113

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-256100-9

aus Ausgabe 03 / 2010 ISBN 978-3-19-176100-4

2. Jahrgang, No 1, 2010

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

Quality education for plurilingual people living in multilingual societies: Professional Network Forum on Language Education

Waldemar Martyniuk

Waldemar Martyniuk
 Executive Director / Directeur Exécutif
 ECML, European Centre for Modern Languages
 CELV, Centre européen pour les langues vivantes
 Nikolaiplatz 4, A-8010 Graz, Austria
 www.ecml.at
 E-Mail: information@ecml.at

Encouraged by its Governing Board, the European Center for Modern Languages of the Council of Europe in Graz, Austria, is seeking to intensify its links with a number of institutions and associations with similar aims. Following on from the Memorandum of Cooperation, which was signed by the European Centre for Modern Languages and the Canadian authorities in 2008, the Centre has developed a generic cooperation agreement which outlines the modalities of the desired cooperation and formalises the commitment to work together. The agreement was signed so far by eight new partner organisations: the European Association for Quality Language Services (EAQUALS), the Association of Language Testers in Europe (ALTE), the International Certificate Conference (ICC), the European Confédération of Language Centres in Higher Education (CercleS), the International Federation of Language Teacher Associations / Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV), the International Association of Applied Linguistics (AILA), the European Association for Language Testing and Assessment (EALTA) and Conseil européen pour les langues/European Language Council (CEL/ELC).

An idea that was born in this context was to establish a Professional Network Forum on Language Education where leaders of these INGOs would meet under the auspices of the Council of Europe at the ECML in Graz. Such meetings, held annually, would aim at taking stock of current language education issues and challenges as viewed from the perspective of each organisation ('What keeps us busy?') and providing a platform for better cooperation and coordination of efforts ('How can we enhance synergies in cooperation?'). A common statement to the professional audience at large addressing the most urgent matters in European language education ('a Graz declaration') could be adopted each time.

All the professional associations that were approached to sign the agreement of cooperation with the ECML have reacted positively to this initiative. Leaders of these associations came to the ECML in Graz on 7 January 2010 to establish a Professional Network Forum on Language Education. Participating in the meeting was also a representative of the Canadian partner – the Official Languages and Bilingualism Institute of the University of Ottawa (OLBI). Representatives of the other two units constituting the Department of Language Education and Policy of the Council of Europe – the Language Policy Division and the secretariat of the European Charter for Regional or Minority Languages were invited, too. The European Commission was represented by the Head of Multilingualism Policy Unit in the Directorate General for Education and Culture. Henry Widdowson (Vienna University) provided comments from the perspective of an independent expert in the field.

The four main sessions on the agenda of the meeting were based on brief presentations given by each participant, followed by extensive discussions. To facilitate the

organisation of the event's content and outputs, the participants were invited to prepare and send in their presentations organised around the five points specified below:

- ▶ “Partner profile”: Brief presentation of the organisation/institution – mission, membership, basic data.
- ▶ “Partner highlights”: Activities/initiatives/projects/products/publications/events of the organisation/institution to be highlighted and promoted/disseminated through the Network – completed, on-going, or planned.
- ▶ “Burning issues”: Issues/needs/challenges related to language education that – from the perspective of the organisation/institution – require coordinated action on the international level within the next few years (2010-2015).
- ▶ “Action points”: Possible/desirable joint actions/initiatives/events for the Network to undertake in the near future.
- ▶ “ECML projects”: Issues/topics/themes suggested to be taken up by international project teams within the next ECML medium-term programme of activities (2012-2015) – specifically those with high potential for involvement/contribution from the organisation/institution.

The envisaged outcomes/outputs of the meeting were specified as follows:

1. Professional Network Forum presentation, mission statement, and action plan (based on information provided under “Partner profile”, “Partner highlights”, “Action points”, and during discussions).
2. Graz Declaration on Language Education 2010 (based on information provided under “Burning issues” and during discussions).
3. Input for ECML medium term programme 2012-2015 (based on information provided under “ECML projects” and during discussions).

The meeting generated many useful insights – both for the action plan of the network itself and for the next medium-term programme of ECML activities. The presentations and discussions focussed on the many burning issues identified in the field and on proposed joint actions. All participants agreed to continue the network cooperation and were in favour of holding future forum meetings on well-selected issues. Further details about the meeting can be found on the ECML website: www.ecml.at. The complete text of the Graz Declaration on Language Education 2010 adopted by the Forum is presented below.

“Quality education for plurilingual people living in multilingual societies”: Graz Declaration on Language Education 2010

Background

On 7 January 2010, in Graz, Austria, the INGO-Professional Network Forum on language education was founded at the European Centre for Modern Languages (ECML) of the Council of Europe. The first ever meeting of its kind brought together eight renowned international associations working in this area, all of which had signed bilateral cooperation agreements with the ECML. Representatives of the Language Policy Division of the Council of Europe, the Multilingualism Policy Unit of the European Commission, and the Canadian institutional ECML partner, the Official Languages and Bilingualism Institute of the University of Ottawa (OLBI), also participated in the meeting. Henry Widdowson (Vienna University) provided comments from the perspective of an independent expert in the field. The one-day event enabled the Forum partners to gain a better understanding of the working context and the respective competences of the associations, all of which deal with different aspects of policy, research and practice in language education. The meeting also enabled them to identify and become more aware of the shared concerns and overlapping expertise within the Professional Network Forum.

After lively discussions on the key challenges facing language education today and on suitable areas for common action, the Forum members unanimously agreed to seek opportunities for further cooperation.

The Graz Declaration 2010 is a direct result of this meeting. It represents a summary of issues raised in the discussions, and provides the basis for the creation of this new Forum, as well as for the activities to be undertaken by it.

Preamble

The increased mobility of people, and the globalisation of social and economic processes stimulated by rapid innovations in communication technology create new challenges for educational systems, such as the reality of progressively more multilingual and multicultural classrooms, the need for compatibility between educational systems and qualifications, and the use of mobile media. These challenges call for the urgent development and implementation of new approaches to education in general, and language education in particular (policy-making, teacher education, learning, teaching, and assessment). A new concept of education is required to meet the needs of plurilingual people living in increasingly multilingual societies – people who are capable of using several languages at different levels of competence, living in and contributing to an integrated society and to an international interaction.

I. Rationale for a new concept

1. Linguistic and cultural diversity in modern European societies is increasingly a reality. This phenomenon should not be viewed as an obstacle or a ‘problem’, but rather as an asset and a potential benefit to society.
2. Social cohesion, intercultural dialogue, and democratic citizenship, together with economic prosperity, represent important aims in building a more humane and inclusive Europe.
3. Unrestricted and fair lifelong access to good quality education is a fundamental human right and a pre-requisite for achieving the above aims.
4. As all education uses language as its vehicle, well-developed language competences are a necessary basis for adequate access to good quality education and successful learning.
5. Good quality education cannot be achieved without adequate support for the appropriate development of learners’ language competence – efficient and effective use of one or more languages is both necessary for successful education and one of its desired outcomes.
6. Good quality education aims to provide effective support for further developing the knowledge and skills already possessed by learners in order to assist them to become successful individuals and responsible members of society.
7. Adequate support for the development of learners’ language competence takes into account, makes use of, and builds further on learners’ existing language competences and seeks, among other things, to develop the language skills required for their education to be successful in a given context.
8. For these reasons, a shift in focus is required from support for the development of competences in separate ‘languages’ to enhancing the development of a general, individual strategy for deploying available linguistic resources purposefully, thus making efficient use of one’s own range of language competences.
9. Effective use of communication technologies can play an important role in this strategy.
10. Special attention and support for the development of the language abilities required for educational success in a given context needs to be provided to ‘vulnerable’ learners: those with low socio-economic status and those whose linguistic background may disadvantage them in the educational system.

II. Important elements of the new concept of language education

A. Planning and organisation

1. Provision of a comprehensive overview of valid European and international reference sources on which to base national, regional, and local language education policies, strategies, and practices.
2. The establishment of an international forum for discussion and clarification of language education policies and their implementation.
3. Integrated approaches to language education at national, regional, and local level (policy-making, teacher education, learning, teaching, and assessment) encompassing all languages present in the education system.
4. The development of a common approach to the assurance and enhancement of the quality of support for language learning across all sectors.
5. Approaches aimed at overcoming compartmentalisation in education, and promoting co-operation between:
 - ▶ teachers of different foreign languages;
 - ▶ foreign language teachers and teachers of the main national language as a school subject (German in Germany, Swedish in Sweden, etc);
 - ▶ language teachers and teachers of other subjects.

B. Research

1. Closer international and regional cooperation aimed at disseminating and implementing research results that are relevant to the development of new language policies and practices, thus bridging the gap between research findings and policy making.
2. Ensuring that relevant research projects are designed to address new challenges in the field of language education and that the results of the research are properly analysed and disseminated.

C. Teacher education and training

1. Identifying and monitoring changes in the professional competences needed by language teaching professionals, including those working in special situations (e.g. with adult migrants, very young learners, in vocational education and training).
2. Innovative teacher education programmes aimed at attracting newcomers to the language teaching profession.
3. The development and implementation of mobility programmes for teachers.
4. The development of national, regional, and international recognition schemes promoting quality and outstanding achievement in (language) education.

D. Learning, teaching, assessment – use of recently developed methods and technologies

1. Research into and use of accelerated language learning approaches to develop plurilingual competences (e.g. based on inter-comprehension).
2. The wider use of ‘personal language profiles’ (e.g. in language portfolios) which are reflected upon, built up, documented, and evaluated on an on-going basis.
3. The development of new approaches to learning, teaching, and assessment in multilingual and multicultural classrooms, including among recently arrived migrants,
4. The further development of ‘assessment literacy’ (the ability to discuss and develop means and instruments of assessment) in language education.
5. Enhancing the professionalism of high-stakes evaluation, assessment and testing in all educational sectors.
6. The development of approaches to assessing plurilingual competences (focus on the user and his/her plurilingual profile).

7. The development of reference standards for competences in the languages of schooling and academic education (languages taught as specific subjects and used across the curriculum), as well as for support for the linguistic integration of adult migrants.
8. The development of reference level descriptors for most widely taught non-European languages based on CEFR principles.
9. Further work on the mutual recognition of language qualifications, specifically in less widely taught languages and languages for specific purposes, based upon reliable and transparent use of common reference frameworks, such as the CEFR.
10. A redefinition of the concept of literacy in multilingual communities in the light of communication technologies that provide new reading and writing contexts.
11. The development of appropriate pedagogies for the effective use of new technologies in (language) education.

E. Use of Council of Europe instruments

1. Further development and implementation of Council of Europe tools, such as the CEFR and the ELP.
2. Implementation of relevant Council of Europe recommendations, such as Recommendation (2008)7 on the use of the CEFR and the promotion of plurilingualism.

Conclusion

The members of the Professional Network Forum, representing independent associations and institutions, endeavour to take the lead in and/or support the development, dissemination, and promotion of these elements in accordance with the specific character of each organisation and institution and within their respective areas of activity.

Graz, 7 January 2010

- ▶ Bernd Rüschoff, the International Association of Applied Linguistics (AILA)
- ▶ Berit Halvorsen, the Association of Language Testers in Europe (ALTE)
- ▶ Johann Fischer, the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)
- ▶ Sauli Takala, the European Association for Language Testing and Assessment (EALTA)
- ▶ Peter Brown, the European Association for Quality Language Services (EAQUALS)
- ▶ Waldemar Martyniuk, the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML)
- ▶ Wolfgang Mackiewicz, Conseil européen pour les langues / European Language Council (CEL/ELC)
- ▶ Terry Lamb, the International Federation of Language Teacher Associations / Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV)
- ▶ Rolf Schärer, the International Certificate Conference (ICC)
- ▶ Aline Germain-Rutherford, the Official Languages and Bilingualism Institute of the University of Ottawa (OLBI), Canada

Inhalt / Contents

Dietmar Rösler	
Curricular Interfaces: the Interaction of Language and Contents at University Level	10
Christian Fandrych	
Language and subject matter reunited: A bilingual approach for teaching Modern Foreign Languages at Higher Education Institutions	18
Barbara Schmenk	
Challenging the language-content continuum. Some thoughts on teaching German at a Canadian university	35
Martina Möllering	
Bilingual Content Teaching: A Case Study of Tertiary German in an Australian Context	45
Almut Schön	
Das Mediotheks-Wiki: ein Beitrag zur Weiterentwicklung universitärer Sprachenzentren	57
Waldemar Martyniuk	
Quality education for plurilingual people living in multilingual societies: Professional Network Forum on Language Education	74
Rita Kupetz	
Best Practice in Teacher Education: Content and Language Integrated Learning in Teacher Education: Bilingual Approaches Supporting Multilingualism	80
Julia Kohout	
„Le petit zoo en peluche fait un échange“: Ein Projekt im Französischunterricht der Unterstufe	94
Pascale Caemerbeke	
Entrez dans la langue par une autre voie, par d'autres voix : Série de portraits linguistiques	113

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-266100-6

aus Ausgabe 03 / 2010 ISBN 978-3-19-176100-4

2. Jahrgang, No 1, 2010

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

Rita Kupetz

Best Practice in Teacher Education

Content and Language Integrated Learning in Teacher Education: Bilingual Approaches Supporting Multilingualism

Abstracts

This paper examines the incorporation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) as a didactic concept into the Master of Education curriculum at the Leibniz University of Hanover. In various seminars, problem-orientated studies of selected CLIL environments and scenes involving the development of multilingualism were carried out by advanced education students. This paper presents these findings and, furthermore, shows the “action research” undertaken on this topic by these student teachers in schools.

Im vorliegenden Aufsatz wird gezeigt, wie der CLIL-Ansatz in der Lehrerbildung an der Leibniz Universität Hannover integriert wird. Des weiteren wird gezeigt, wie in einem Hauptseminar der Beitrag ausgewählter CLIL-Lernumgebungen und Szenarien zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit nicht nur problematisiert, sondern auch mittels *Action Research* von den Lehramtsstudierenden an der Schule erkundet wurde.

Cet article démontre l'intégration de l'approche d'EMILE (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Etrangère) dans le programme de formation des futurs enseignants d'Anglais à l'Université d'Hanovre. Ainsi, nous proposons une discussion théorique au sujet de la contribution de certains scénarios d'apprentissage au développement du multilinguisme. Les découvertes des étudiants, faites dans le cadre d'un séminaire universitaire témoignent non seulement de leurs recherches sur le multilinguisme et mais aussi de leurs expériences avec l'approche EMILE en classe de langue.

Prof. Dr. Rita Kupetz
Leibniz Universität Hannover
Englisches Seminar
Königsworther Platz 1
30167 Hannover
E-Mail: rita.kupetz@engsem.uni-hannover.de

This paper focuses on the course design and findings of a CLIL seminar taught in the winter semester of 2007/2008. While studying the potential of multilingualism within a CLIL paradigm, students developed an interest in using a CLIL environment as a means to support multilingualism in the classroom. The course employed a constructivist learning theory in which the participants explored subject matter and carried out research autonomously.

Course design: Multilingualism through Content and Language Integrated Learning?

The course description reads

In a world of multicultural societies and rapidly expanding mobility, the development of multilingualism has not only become a political necessity but also an important educational goal. In recent years, language teaching approaches have therefore focused on the question of how the teaching of one language can enhance the learning of other foreign languages and how the various mother tongues of students can be used as a potential resource for the language classroom.

As recent research has shown, Content and Integrated Language Learning (CLIL) seems to be a concept which contributes effectively to the development of multilingualism. In this course, we will discuss CLIL as a “gateway to multilingualism” and explore how it can create a learning environment which lends itself to the development of language awareness and the introduction and use of language learning techniques and strategies (e.g. hypothesis building and testing, comprehension checks).

The course participants were to:

1. study the concept of bilingualism/multilingualism
2. discuss implications for teaching English as a foreign language in multilingual and multicultural classrooms and discuss bilingual teaching as a gateway to multilingualism
3. explore multilingual classrooms: teachers’ and pupils’ multilingual backgrounds and their enriching potential for English language teaching.

Course material was made available in a reader at the beginning of the semester. The electronic learning platform Stud.IP was used in order to store information, make selected links easily accessible and negotiate classroom projects.

Three layers were incorporated into the structure of the course design. First, reading the discourse on multilingualism and CLIL; second, the analysis of CLIL practice; and third, synthesis in terms of classroom research including micro teaching sessions. These layers were evident in the tasks offered to the participants:

1. Read, synthesize and be prepared to discuss in class the reading assignments and implications for multilingualism.
2. Organize a workshop on CLIL as a gateway to multilingualism. Use videography and watch CLIL lessons to study their potential for multilingualism.
3. Classroom Research Projects:
4. Either
 1. Explore multilingual classrooms. Study teachers’ and pupils’ multilingual backgrounds and their enriching potential for English language teaching.
 Or
 2. Plan a CLIL lesson exploring multilingual aspects, teach it and reflect on it.

For the completion of these assignments, students were required to:

1. study current literature, see section **Multilingualism and CLIL**
2. observe and analyze video-recorded CLIL classroom interaction in order to grasp the concept of CLIL, see section **Teaching History in English: A school module**

3. explore the potential of CLIL for developing multilingualism, see sections **Classroom research in teacher education: Multilingualism through CLIL?**, **Multilingualism in a (language) classroom in Germany – A case study carried out by education students** and section **Micro teaching practice: Multilingualism through a CLIL module designed by student teachers**

The majority of the contact hours, namely two-thirds, were devoted to discussing CLIL and aspects of multilingualism. Two of the remaining sessions were devoted to project consultations, and an additional two sessions to the presentations of work in progress. Contact provided via StudIP was significant, but due to documentation difficulties this remained unrecorded.

Multilingualism and CLIL

The multilingual/plurilingual dimension of modern language learning and teaching was first discussed in the above-mentioned seminar and will be reconstructed here in brief. Peter Auer's introduction on becoming, staying and acting multilingual raises the central issues on minority language treatment and adult usage of two languages (2007: 6ff.). He describes the tension that evolves between cultural and linguistic diversity and the use of English as a lingua franca, posing a risk for other languages. He claims that multilingualism helps to achieve social stability, tolerance and co-operation (2007: 11f.).

Michael Byram (2007) following the *Common European Framework of Reference* uses the terms plurilingualism and multilingualism to make a distinction between individual and social dimensions. "Plurilingualism is using many languages efficiently, to 'fit the purpose' – at the moment in question" (Byram 2007: 2). Furthermore, he subscribes to the Common European Framework of Reference goal and competences:

Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent, has proficiency of various degrees, in several languages, and experience of several cultures. (Council of Europe: The Common European Framework of Reference for Languages 2000: 168)

The goal of this seminar was to explore the extent to which university education students were able to detect Content and Language Integrated Learning as a potential pedagogical approach towards multilingualism. The monolingual habitus as described by Adelheid Hu (2003) was discussed in class in order to raise student awareness of current issues, a necessary part of school language policy.

Bilingual teaching, language awareness and multilingualism

Franz-Joseph Meißner (1998) introduced the concept of receptive multilingualism and intercomprehension. Intercomprehension means that a text in a language foreign to the pupils may be understood if the topic is known and, in addition, the roots of basic vocabulary are common to the languages with which the pupils are familiar. It works well for Romance languages; non-Romance languages, however, present a more complex situation as can be seen in the academic discourse on English as a foreign language (cf. Fehling, Gnutzmann and Hallet).

Wolfgang Hallet (1998: 116) describes CLIL as an instrument for supporting multilingualism and suggests that, especially in subjects like history and geography, it can raise language awareness (LA) and change perspectives. Claus Gnutzmann (2003), however, considers the potential of CLIL for multilingualism critically. In this respect, he discusses three issues: the concept of Language Awareness, bilingual content teaching, and multilingualism in the context of CLIL. It must be noted that he is sceptical in regard to the potential of CLIL for the purpose of developing multilingualism per se. He bases his highly critical position on the findings of studies indicating that the working language – in particular English – is promoted by CLIL, while other languages are disadvantaged (Thürmann 2000: 479f.; Fehling 2005). For Gnutzmann, multilingualism

is a political goal which remains unrealistic. Moreover, he claims that CLIL is only capable of supporting multilingualism if the multilingual background of the classroom is explored (Gnutzmann 2003: 24).

In her study on Language Awareness and Language Learning Awareness in the context of bilingual teaching, Sylvia Fehling (2005) discusses the implications of multilingualism. A theoretical basis is provided by James' & Garrett's five dimensional approach to Language Awareness (James & Garrett 1991: 12 ff.). The social dimension covers the awareness of multilingualism and tolerance for minority languages. Fehling's data shows that the pupils are interested in many languages. It is striking to note, however, that the popularity of French as a second foreign language declined during the two years of bilingual teaching with English as the working language at the school observed by Fehling. This effect certainly supports Gnutzmann's scepticism of the multilingual potential of CLIL.

Hans-Ludwig Krechel's paper on language learning in bilingual content teaching as a vehicle to multilingualism (1998) is the most practical and optimistic of all those reviewed in this subsection. He specialises in Romance languages, where the concept of multilingualism and intercomprehension is particularly widely spread. Within this linguistic paradigm, he subscribes to an integrated approach in which content teaching is combined with language learning.

Christ's finding (1995) that pupils in a bilingual stream are more likely to learn a third or fourth language than others, is referred to by Krechel. He reports, however, the necessity for further evaluation regarding the extent to which bilingual content teaching is able to contribute to the learning of further languages (Krechel 1998: 122). Authentic material is essential within this context, as realistic interactive situations are created. This interaction, realised, for example, during phases of group work, enables pupils to develop both declarative and procedural knowledge. These are skills that contribute significantly towards increasing the efficiency of learning a further foreign language (Krechel 1998: 123). The application of competencies acquired in such a setting is exemplified in work with texts where pupils infer the meaning of unknown vocabulary. In particular, this applies to language use for specific purposes, as the origin of such terminology is frequently Latin or Greek.

Krechel underlines that working with authentic sources increases the need for pupils to develop learning strategies and techniques as well as reading strategies. In addition, the competencies required for text production in both spoken and written forms are developed. The use of authentic tasks to provide a rich learning environment where e.g. code switching, paraphrasing, translating or negotiating occur, is, thus, reiterated. These strategies lead to an increase in language awareness. Krechel claims that these techniques and strategies, which are developed in CLIL, are more successful in providing a learner with the foundations necessary for multilingualism than traditional foreign language teaching.

Furthermore, he demands increased work with authentic documents of other languages learnt as L3 or L4. A further step towards multilingualism might involve content teaching integrated with various foreign languages in the form of individual modules. In addition, courses on literature and project-related activities could be introduced to actively support multilingualism.

To summarise, the course participants recognised that multilingualism is a political goal (Gnutzmann 2003). Furthermore, they learnt that the CLIL classroom would only be able to support multilingualism if three factors were given: first, an investigation of the linguistic background of the pupils carried out with specifically designed tasks; second, an integration of material from original sources; and finally, the encouragement of intercomprehension skills.

Teaching History in English: A school module

This section describes the second layer of the course design. Education students observed and analysed video-recorded CLIL classroom interaction and studied previously completed classroom research of the same project prior to the commencement of the seminar.

The school project involved a bilingual module entitled *History in English – The Great Famine* taught in a ninth grade class in the school year of 2006/07. The material is well documented and resulted in the production of the project DVD by students of another CLIL course offered in the summer term of 2007. It invites the user to participate actively in the process of analysis. It was used for illustration purposes in class and as a learning environment for individual studies. Numerous tasks addressing general aspects of history taught bilingually and specific aspects of the lessons presented on “The Great Famine” and “Colonialism” are provided for guidance. In this respect, significant scenes are extracted and enriched with reflective tasks in both cases. Essentially, the user tackles relevant details of the lessons as well as the CLIL concept and is provided with the opportunity to compare findings with the sample analyses provided on the project DVD.

Two key concepts of history education as part of a CLIL paradigm are exemplified in the lessons. The first involves the study of *original sources* and other materials which is an essential criterion in teaching and learning history.

Schriftliche Quellen und historische Darstellungen entsprechen zwar dem Hauptarbeitsfeld der Geschichtswissenschaft, im Geschichtsunterricht aber ist die Vielfalt historischer Zeugnisse zu berücksichtigen. (Policy documents: Rahmenrichtlinien Geschichte, 1994: 30)

It follows that work with an authentic text, in this case a letter, is the central element of this CLIL module. The second key concept for teaching history in a foreign language is the *understanding of various perspectives/multiperspectivity*.

Die dadurch notwendige weltweite Perspektive verweist auf die Erfahrung von Fremden und auf Fremdverstehen. Die Fremden dürfen allerdings nicht nur zum Objekt der Betrachtung werden. Dazu ist Multiperspektivität im Geschichtsunterricht notwendig, die nur durch einen Perspektivenwechsel und Empathie möglich ist. (Policy documents: Rahmenrichtlinien Geschichte, 1994: 8)

In the lesson it is the teacher’s goal to provide pupils with skills and knowledge in order to grasp these different perspectives of the people involved in the migration process at the time given. This constitutes a principal element of a multilingual methodology which was essentially the area of research presented to the education students for further investigation.

Classroom research in teacher education: Multilingualism through CLIL?

The next sections report the classroom research carried out by advanced education students during a seminar and complementary to it. This empirical approach is central for the philosophy of teacher education practised in the Department of English at the University of Hanover (Lütge 2008: 67), as students are required to undertake classroom research as part of their training. By utilizing this approach, an attempt is made to study school practice as a researcher and to develop a research mentality which is part of the professional competencies of a prospective teacher.

Due to curricular restrictions in terms of research methodology, it is strategically necessary for the students to acquire these competencies by studying similar research projects and through practical experience.

Multilingualism in a (language) classroom in Germany – A case study carried out by education students¹

The students explored CLIL as a possible mechanism in supporting multilingualism. The project was described and reflected in various final thesis papers (1. *Staatsarbeit*) and term papers (refer to bibliography). The student researchers were interested in investigating the linguistic background of a class in Germany. This was made possible in a ninth grade English classroom in which activities related to CLIL and multilingualism were also carried out.

The **research questions** have been slightly adapted by the author:

What is the extent of multilingualism in a German classroom?

What are students' attitudes towards multilingualism?

What is the extent of the use of multilingualism in a classroom?

What is the potential of multilingualism in the classroom?

Research methods and guidance by the university teacher

As mentioned above, this explorative and descriptive classroom study involved acquiring methodological research skills while actively carrying out the project, as prior preparatory courses for the students which are not part of the curriculum of the Master of Education. The consultations with the university teacher came in handy here. We met twice during the semester to discuss first the questionnaire and then the intercomprehension task. The intercomprehension task was designed to explore how pupils determine the meaning of a text written in an unknown language. Knowledge of the pupil's language profiles was deemed necessary by the student researchers and, therefore, they studied Dörnyei (2003) as recommended on the reading list. Subsequently, it was considered methodologically appropriate to elicit data on attitudes and various background facts through a questionnaire in English.

The education students were informed about intercomprehension tasks and their potential for raising multilingual awareness through the literature and in the consultation. In order to encourage the learners to negotiate the meaning of a text in an unknown language in the form of a verbal discussion, the work was completed in pairs. The potential of applying this task in order to elicit information was evaluated by the students and then classified as a technique for data collection in terms of a consensus task.

Twenty-one pupils completed the questionnaire and, of these, 10 were selected to take part in the second part of the investigation. The pairing was a crucial factor for the intercomprehension strategies to be observed.

The selection of the text was essential in terms of the choice of language, length, authenticity and topic. As the assumed preference for comprehension was the first language², Italian was selected for this task due to the fact that none of the pupils were familiar with this language. The topic, namely Harry Potter, was presumably familiar to the pupils and if this were the case, background knowledge would serve in grasping the meaning. This topic is clearly not related to the CLIL context. The student researchers considered the familiarity with the topic more important and, thus, decided against a CLIL related theme.³

Harry Potter

Harry Potter (nome completo Harry James Potter) è un personaggio immaginario protagonista della serie di libri omonima scritta ed ideata da Joanne Kathleen Rowling negli anni novanta ma concretizzata sei anni più tardi.

Dai libri si deduce che Harry è nato il 31 Luglio del 1980. Rimane orfano all'età di 1 anno, quando Lord Voldemort uccide i suoi genitori James Potter e Lily Evans, che muoiono per salvarlo; l'amore della madre, unito ad un potente incantesimo, gli dona una protezione sicura per molti anni e un potere molto forte, che in futuro gli servirà per affrontare lo stesso Voldemort.

[http://it.wikipedia.org/wiki/Harry_Potter_\(personaggio\),150908](http://it.wikipedia.org/wiki/Harry_Potter_(personaggio),150908)

1 Bürger, Katrin, Sarah Fuchs, Henning Marquardt and Mehmet Secan Uztosun (2008) *Multilingualism – A case study with 9th graders at the Helene Lange Schule*. Term paper written at the Leibniz University.

2 I will come back to this issue in my evaluation of the learning process

3 I will come back to this issue as well.

The consensus task was to write down as much of the text that was understood as possible – in German. The pupils were asked to articulate their results as the procedure was recorded on video for the purpose of using material produced by videography in research.

To summarise, in this explorative study the education students elicited various forms of data through questionnaires on language profiles and the intercomprehension exercise combined with a consensus task and recall.

Data Analysis

The multilingual context



Figure 1: Languages spoken and learnt by the pupils (Bürger et al. 2008: 3)

Figure 1 illustrates the multilingual composition of the classroom where three of 21 students were not born in Germany and eight have a migration background. The students spoke 13 different languages at home, while English, French and Latin were learnt at school.

The intercomprehension task combined with a consensus task

During the investigation, the university students developed the following research questions:

- Do the pupils use their whole range of available languages while encountering a text in an unfamiliar tongue?
- Which coping strategies do the pupils apply during this task? (Bürger et al. 2008: 9)

Forming pairs for the intercomprehension exercise and the consensus task proved to be a challenge and was discussed in the consultation with the university teacher. Due to time constraints, five pairs were decided upon. The researchers did not choose the partners randomly but formed five groups according to whether the current L3 learnt at school was French or Latin. The members of the fifth group had a unique linguistic background, as one pupil had lived in Spain for a long period. It was, therefore, possible that Spanish would be chosen by this pupil for the intercomprehension task. This group was of particular interest for comparative studies.

In order to analyse pupils' findings in terms of intercomprehension strategies, a quantitative approach was used by comparing the 16 propositions identified in the Italian text by the student researchers with the number identified by pupils. The extent to which these propositions were identified was investigated in all five groups and categorised as completely, partly or not at all. For the intuitive analysis of the video recording, a qualitative descriptive approach was negotiated in the consultation. The strategies identified in the analysis were compared to the retrospective description of the students (recall).

Results and discussion of the classroom research project

The following sample from group 3 illustrates that similar words in languages learnt at school are sought and meaning is negotiated. As Bürger et al. describe:

Group 3 is the group which was able to identify the most propositions in the text, since they scored 9 out of 16. While student M seems more dominant and more communicative, student S answers his questions and tries to advance the discussion.

They start off by looking at the whole text. They try to make out the central theme of the passages and seek familiar words by scanning the text before going into details. Statements like “‘ideata’ is the same as ‘invented’,” (0:46), “‘negli’ could mean something like ‘being born’,” (0:54) and “‘molto forti’, forti is something, we had that in music. Forti? Advanced or I don’t know” (2:47) illustrate the scanning of the words while “The second part simply describes what happens [in the book]” (2:15) demonstrates the finding of the central theme. After this, they start again at the beginning to write their results down and try to define clearly or improve their findings so far.

On this occasion, they even start to reflect on the similarity to words from the languages they know – Student M: “I can maybe trace ‘negli’ back to the French ‘est nee’” (5:02).⁴ Sometimes one can only make out the connection to another language but fails to remember the exact meaning. In this case, the cooperation between the students becomes apparent since the other partner might be able to help out as in the following examples:

Student M has made the connection between the Italian ‘piu tardi’ and the French ‘plus tard’ (5:22) but cannot remember what it means.

Student M: “‘Plus tard’, what does that mean again?”

Student S: “[...] ‘late’, I believe.” (Bürger et al. 2008, 14f.)

The following strategies were identified:

Look for similar words in the languages learnt at school.

Look for numbers.

Use prior knowledge of the topic/book.

Write down known words above the Italian text.

In the group with the best result, additional strategies are incorporated:

Look at the whole text.

Think about stylistic aspects.

Translation takes place continuously and might be considered as an implicitly used strategy.

To conclude, the information on the linguistic background of this group of pupils was statistically analysed by the university students in order to show the extent of multilingualism in German schools. The proportion was astonishingly high with 33 per cent non-German pupils in comparison to the overall average of 13.7 per cent (the status of Low German will not be discussed here) in 2006 in Lower Saxony. Furthermore 13 different languages were listed, including three foreign languages taught at school and eight languages learnt as a consequence of migration.

Pupils’ attitudes towards multilingualism

The student researchers replicated Fehling (2005), who studied these attitudes by asking whether the pupils wanted to learn a fellow pupil’s native language. In general, the attitude towards multilingualism is positive; however, variations still exist. One third of the pupils responded positively.

The extent of the use of multilingualism in the classroom

On a personal level, the **pupils** use a number of languages and assume that they profit from their mother tongue when they learn another language. The intercomprehension task, however, reveals that predominantly the languages learnt at school are applied.

⁴ Only an Italian-speaking person will realize that the Italian preposition ‘in’ and the definite article (plural) are connected in ‘negli’.

Therefore, the education students' assumption about the usage of the L1 was not confirmed. They explained this deviation from their expectation with the Western European focus seen in the language itself (Italian) and the topic (Harry Potter) chosen. It is, however, necessary to note that the relevance of language family relationships for intercomprehension was not appropriately considered by the education students prior to the collection of data in the classroom. The discussion of this aspect was initiated by the university teacher in the final seminar and brought to the attention of the student researchers. It deliberately remained unmentioned throughout the initial stages of the course in order to provide room for learning experience.

The potential of multilingualism in a classroom

There is a lack of acknowledgement of pupils' multilingualism in everyday education in Germany. Minor steps towards recognising the significance of the linguistic background, for example by eliciting a language profile of a class, might be incorporated into a school's language policy.

Schools have only recently begun to consider teaching the pupils' native languages as part of their language policy. Swain & Lapkin (2006) show that literacy in the L1 of a migrant promotes literacy in L2. Using the **pupils'** expertise on migration experience in other subjects, such as history, politics or geography, might be a further aspect of language policy.

To conclude, the students profited and progressed greatly in the field of research within this limited time of one semester. The interest in multilingualism and CLIL was used as a starting point and this led to the design of an exploratory classroom research project and its implementation, tutored via two consultations. This constructive university learning experience was reflected in the conclusion with a call for a more cosmopolitan curricular focus (Bürger et al. 2008: 22f.).

Evaluation of the classroom research project

The university teacher tutored the classroom research project while at the same time leaving room for exploration and learning in terms of:

1. The role of L1 and the role of language family relationships in intercomprehension tasks
2. The familiarity of the topic for intercomprehension tasks outside of the CLIL context
3. Research methods

The risk of working with an incorrect assumption regarding the bridging language was taken by the university teacher as the research participants and student researchers remained unharmed by this tangential development. In the analysis of the recorded intercomprehension activities, the students indeed recognised that the learners used their foreign languages learnt at school as bridging languages. The university teacher recommended a juxtaposition of the results of this classroom research project and the EuroComRom project. Here, seven sieves are used to describe a transfer inventory of Romance languages and a key result was that languages learnt at school function as "bridging" languages. This corresponds directly with the findings of these student researchers. In the end this insight was rewarding, even if wrong assumptions were made in the process. The research methods (questionnaire combined with intercomprehension task) were selected and designed during the project and negotiated by the research team and in two consultations with the university teacher. In the feedback discussion, a strong need for further development of these competencies was articulated.

In the choice of topic, priority was given to the multilingual dimension of the intercomprehension task. For this purpose the CLIL concept assumed a subordinate role – a pedagogical decision which was accepted by the university teacher in this context.

This learning by doing approach was a success amongst these highly motivated student researchers. However, alternative procedures in implementing courses on class-

room research methods and practice in a Master of Education curriculum should be considered.

Micro teaching practice: Multilingualism through a CLIL module designed by student teachers

Planning a lesson with authentic historical texts

An additional three education students taught a CLIL lesson on “Ellis Island” with the central task being an interview at the migration office. Material and tasks were designed for the pupils based on authentic journal entries written in retrospect by immigrants about their arrival in the USA. Due to the fact that it was a history lesson which was taught in English, it was important that the texts given to the pupils were authentic and historically sound. This proved to be one of the biggest obstacles in planning this project. It was very difficult to find texts written in English that included phrases in another language and which could, thus, be deciphered by the pupils using intercomprehension techniques. English texts with Polish, Czech, and Italian phrases, however, were found and utilized during the lesson.

Task design offering a change of perspective

The pupils were expected to gain information from these sources in order to act out an interview at the immigration office on Ellis Island. The roles (the migration officer and the migrant) and the historical time offered potential for *developing different perspectives/multiperspectivity* which is one key concept both in history and foreign language teaching.

The potential for multilingualism was found in the texts and phrases which were in a language other than English or German. However, during the role plays, the pupils did not use these phrases which were carefully selected as impulses for a multilingual experience.

The education students were not satisfied with the limited multilingual outcome of the role play. However, the role play itself indicated that the pupils are aware of the multi-linguistic dimension of the tasks as a strong linguistic/phonetic impact of the migrant’s mother tongue was imitated and presented in addition to an English accent. The lesson was video-recorded, analysed and partly shown in the seminar. In a plenary discussion with the university teacher, this very aspect was interpreted as a sign of language awareness. As previously mentioned, language awareness is essential in achieving a multilingual mode in the CLIL classroom. This reflection of the micro teaching practice supported by the video-recorded lesson helped the education students to link their teaching practice with the theoretical discussion on language awareness and multilingualism.

Conclusion

This paper shows that the approach towards content and language integrated learning is an integral part of teacher education at the English Department of the Leibniz University of Hanover. Video-recorded classroom interaction is used for study purposes and is combined with action research and micro teaching practice undertaken by education students to explore a problem-oriented issue, such as discussing the multilingual potential of CLIL. In terms of research competencies, a strong need for further development beyond classroom research competencies became evident. The curriculum of the Master of Education should provide more room for modules in which these competencies may be developed.

Teacher training in university education is necessary in order to enable these future teachers to design learning environments and scenarios that promote multilingual attitudes and a cosmopolitan perspective. The following scenarios are part of a CLIL methodology promoting multilingualism:

1. The *language profile* of a class – support individual plurilingualism and utilize naturally and institutionally learnt languages.
2. Work with multilingual *authentic sources* (texts) and raise language awareness.
3. The intercomprehension task and the consensus task – use and develop *intercomprehension strategies*.

4. CLIL modules in History provide the potential for *studying various perspectives*. These scenarios frequently have two facets: a research potential on the one hand in which the teacher must recognize and acknowledge multilingual potential in pupils and the learning potential on the other. The learning environments help the pupil to grasp, understand, reflect on and broaden perspectives in a multilingual and multicultural world and to empower the development of a cosmopolitan perspective. In this sense the exploratory character of the seminar helped in further shaping the CLIL concept.

Acknowledgements

I thank Lisa Blötz for her collaboration in the project “History in English”. I also thank Emily Jordening and Elinor Pohl, who revised earlier drafts of the text and, Anne Mennis, who revised the final version and last but not least I am grateful to the students who carried out the classroom research project.

The DVDs can be obtained from the author.

Bibliography

- Auer, P., & Wei, L. (2007). Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? In: Auer, P., & Wei, L. (eds.). *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1-14.
- Bürger, K., Fuchs, S., Marquardt, H. & Secan Uztosun, M. (2008). *Multilingualism – A case study with 9th graders at the Helene Lange Schule*. Term paper written at the Leibniz University.
- Byram, M. (2007). Plurilingualism in Europe and its implications. (borrowed from the British Council Conference Report: *Preparing for the World of Work – Language Education for the Future*). Berlin, 26-27 January 2007.
www.britishcouncil.org/.../newsletter_-_sep_07_-_borrowed_from_-_plurilingualism.doc;
 01/02/2010
- Christ, I. (1995). Befragung von Absolventen deutsch-französischer Bildungsgänge. In: Council of Europe (ed.). *Second Progress Report of the Research and Development Programme of Workshop 12 A*. Strasbourg: CC-LANG (95) 8-11, 44-61.
- Common European Framework of Reference for Languages: *Learning, Teaching, Assessment*.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf, 12-10-2008.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research*. London: Lawrence Erlbaum.
- Fehling, S. (2005). *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. Frankfurt/Main: Lang.
- Giddens, A. (1998). *The third way. The renewal of social democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Gnutzmann, C. (2003). Language Awareness im bilingualen Sachfachunterricht? In: Hermes, L. & Klippel, F. (Hrsg.). *Früher oder später? Englisch in der Grundschule und Bilingualer Sachfachunterricht*. München: Langenscheidt-Longman, 21-34.
- Hallet, W. (1998). The Bilingual Triangle. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 45, 115-125.
- Hallet, W. (2005). Bilingualer Unterricht: Fremdsprachig denken, lernen und handeln. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 78, 2-8.
- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- James, C. & Garrett, P. (1991). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- Jordening, E., Nowak, S., & Schulze, K. (2008). *Immigration via Ellis Island. CLIL Lesson at the Helene-Lange Schule*. Term paper written at the Leibniz University Hannover.
- Krechel, H.-L. (1998). Sprachliches Lernen im bilingualen Unterricht: ein Vehikel zur Mehrsprachigkeit. In: Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Sprachen*. Tübingen: Narr, 121-130.
- Kruse, A. (2007). *History taught in English – discourse patterns, discourse strategies*. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Land Niedersachsen. Leibniz Universität Hannover.
- Lütge, C. (2008). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung: Professionalisierung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: Blell, G. & Kupetz, R. (Hrsg.). *Fremdsprachenlehren und -lernen. Prozesse und Reformen*. Frankfurt/Main: Lang, 67-81.
- Meißner, F.-J. (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2006). Multilingualism through Immersion Education? In: Wolff, D. (Hrsg.). *Mehrsprachige Individuen – vielsprachige Gesellschaften*. Frankfurt/Main: Lang, 31-45.
- Thürmann, E. (2000). Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland. In: Helbig, B., Kleppin, K. & Königs, F. G. (Hrsg.), *Sprachlernforschung in Wandel: Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 473-497.
- Vinals-Stein, N. (2008). *History in English. Ein bilinguales Modul als Weg zu Mehrsprachigkeit?* Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Land Niedersachsen. Leibniz Universität Hannover.
- Wolff, D. (1997). Zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im bilingualen Sachfachunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 167-183.
- Wolff, D. (2000). Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa. In: Bach, G. & Niemeier, S. (Hrsg.). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/Main: Lang, 159-172.

Sources for students' texts for the Ellis Island project

<http://teacher.scholastic.com/activities/immigration/seymour/> 15-09-2008 *Immigration, Stories of Yesterday and Today*.

Riis, J. *Immigration, Their Stories*. <http://library.thinkquest.org/20619/Past.html>, 15-09-2008.

Guiliani, R., & Lawlor, V. (1997). *I was dreaming to come to America: Memories from the Ellis Island Oral History Project*.

Policy documents

Niedersächsisches Kultusministerium. (eds.) (1994). Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Geschichte.

http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/go_geschichte.pdf (accessed 01/02/2010)

ForumSprache

Inhalt / Contents

Dietmar Rösler	
Curricular Interfaces: the Interaction of Language and Contents at University Level	10
Christian Fandrych	
Language and subject matter reunited: A bilingual approach for teaching Modern Foreign Languages at Higher Education Institutions	18
Barbara Schmenk	
Challenging the language-content continuum. Some thoughts on teaching German at a Canadian university	35
Martina Möllering	
Bilingual Content Teaching: A Case Study of Tertiary German in an Australian Context	45
Almut Schön	
Das Mediotheks-Wiki: ein Beitrag zur Weiterentwicklung universitärer Sprachenzentren	57
Waldemar Martyniuk	
Quality education for plurilingual people living in multilingual societies: Professional Network Forum on Language Education	74
Rita Kupetz	
Best Practice in Teacher Education: Content and Language Integrated Learning in Teacher Education: Bilingual Approaches Supporting Multilingualism	80
Julia Kohout	
„Le petit zoo en peluche fait un échange“: Ein Projekt im Französischunterricht der Unterstufe	94
Pascale Caemerbeke	
Entrez dans la langue par une autre voie, par d'autres voix : Série de portraits linguistiques	113

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-276100-3

aus Ausgabe 03 / 2010 ISBN 978-3-19-176100-4

2. Jahrgang, No 1, 2010

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

„Le petit zoo en peluche fait un échange“: Ein Projekt im Französischunterricht der Unterstufe

Julia Kohout

Abstracts

Ausgehend vom *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* soll moderner Fremdsprachenunterricht heutzutage kompetenzorientiert erfolgen. Dieser Forderung kann im projektorientierten Arbeiten besonders gut entsprochen werden. In einer 7. Klasse eines bayerischen Gymnasiums wurde im zweiten Lernjahr Französisch (Niveau A2) ein Austauschprojekt durchgeführt. Sowohl eine deutsche als auch eine französische Klasse nehmen die Stofftiere ihrer Partnerklasse auf, unternehmen mit ihnen Exkursionen und dokumentieren diese anhand von Fotos und Tagebucheinträgen. Das zurückgeschickte Tagebuch vermittelt den Schülern einen Einblick in die Lebensgewohnheiten ihrer Nachbarn. Der Artikel beschreibt die Voraussetzungen und Ziele des Projekts sowie seinen konkreten Ablauf und gibt somit Anregungen zur eigenen Durchführung eines Austauschprojekts.

According to the *Common European Framework of Reference* modern language teaching today should be oriented towards competence development in students,. Project work is an ideal way to develop these competences with foreign language learners. This article describes a teddy bear project carried out with students in a Bavarian *Gymnasium* learning French as their second foreign language (level A2). A German and a French class exchange several teddy bears and other cuddly toys, take them on trips to their favourite places and create a diary with photos and texts of the teddies' experiences. When receiving the illustrated scrapbooks, the students gain some interesting insights into the customs and localities of the neighbouring country. This article introduces the requirements and goals of a teddy bear project and suggests a possible step by step procedure.

Selon le *Cadre Européen Commun de Référence*, l'enseignement des langues vivantes doit de nos jours développer différentes compétences chez l'apprenant. Le travail en mode projet représente une méthode efficace en vue de développer ces compétences. Cet article décrit un échange d'animaux en peluche, projet réalisé avec une classe d'élèves en seconde année de français (LV2, niveau A2) d'un *Gymnasium* bavarois. Deux classes, une allemande et une française, échangent des nounours en peluche, les emmènent en excursion, et conçoivent un journal avec des photos et des textes décrivant ces excursions. Grâce aux échanges de journaux, les élèves peuvent se faire une idée de la vie de leurs correspondants. Cet article présente les modalités et les objectifs d'un échange d'animaux en peluche et met en perspective la réalisation concrète d'un tel projet.

Julia Kohout

E-Mail: julia.kohout@freenet.de

Einleitung

Wenn Lernende in der kommunikativen Methode zum kommunikativen Gebrauch der Fremdsprache, am besten in interkulturellen Situationen, befähigt werden sollen, dann muss im Unterricht selbst auch Kommunikation erfahren und geübt werden. Am besten geeignet dazu ist der Projektunterricht bzw. das projektorientierte Arbeiten. Es bietet Zeit, Raum und vor allem kreative Freiheit, bereits im Anfängerunterricht authentische Begegnungssituationen zu initiieren und zu gestalten. Das Projekt „Le petit zoo en peluche fait un échange“, durchgeführt mit einer 7. Klasse, ist ein eher unkonventionelles Projekt, das die verschiedenen Projekttypen Begegnung, Korrespondenz und Text (vgl. Legutke 2003: 261) miteinander verbindet, geleitet vom Ziel der Förderung der kommunikativen Kompetenz.

Im Rahmen des Projekts nehmen mehrere Stofftiere stellvertretend für die Schülerinnen und Schüler einer Französischklasse an einem Austausch teil. Diese Stofftiere werden zu einer Partnerklasse nach Frankreich geschickt; die deutschen Schüler erhalten im Gegenzug Stofftiere aus Frankreich. Angeregt durch die Abenteuer des Gartenzwergs im Film *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain* nehmen die Schüler ihre ausländischen Gäste mit auf Besichtigungstouren. Sie zeigen ihnen interessante Orte in ihrem Wohnumfeld, Sehenswürdigkeiten, Möglichkeiten der Freizeitgestaltung etc. und fotografieren die Stofftiere an diesen Orten. Anschließend verfassen sie aus den Augen des Stofftiers einen Tagebucheintrag zu dem jeweiligen Ausflug. Diese Tagebucheinträge werden vor der Klasse präsentiert, bevor sie ins Reine geschrieben und in ein gemeinsames Tagebuch geheftet werden. Schließlich treten die Kuschtiere zusammen mit ihren Tagebüchern wieder die Heimreise an und bereichern ihre Heimatklasse durch viele neue Erfahrungen.

Projektunterricht und didaktische Grundsätze

Neben dem Leitziel der kommunikativen Kompetenz sind weitere didaktische Grundsätze für einen innovativen Französischunterricht richtungweisend, nämlich Lerner-, Prozess- und Handlungsorientierung. Unterricht sollte lernerorientiert sein, d.h. die Persönlichkeit, der Lernstil, das Wissen und die Erfahrungen des Lerners sollten berücksichtigt und seine Selbstständigkeit gefördert werden. Unterricht sollte prozessorientiert sein, d. h. Lernstrategien und Lerntechniken sollten geübt werden und sich entwickeln können. Zudem sollte Unterricht handlungsorientiert sein, d. h. ganzheitliches, interaktives, situationsbezogenes und an authentischen Materialien orientiertes Lernen sollte gefördert werden (vgl. Leupold 2004: 123ff.). Fachdidaktiker wie Andreas Nieweler (2006: 52) weisen auch dem Prinzip der Motivierung große Bedeutung zu.

Eine Verkörperung dieser Prinzipien, insbesondere des ganzheitlichen, handlungsorientierten Unterrichtsprinzips stellt der Projektunterricht dar, weil er „erstens das aktive, verantwortliche Handeln der Lerner favorisier[t], [...] zweitens von der Idee getragen [ist], die Mauern der Schule zu überwinden, und [...] drittens den Prozesscharakter des lernenden Handelns mit einer produktorientierten Zielsetzung verbinde[t]“ (Leupold 1999: 5). Das handlungsorientierte Unterrichtsprinzip findet sich ebenfalls in Formen der „innovativen Begegnungsdidaktik“ (Kraus 2007: 5) wieder. Merkmale innovativer Begegnungsdidaktik sind laut Kraus u.a. die Öffnung von Schule, Authentizität und Ganzheitlichkeit sowie die aktive Rolle der Lerner im Spracherwerbsprozess.

Bei dem Projekt „Le petit zoo en peluche fait un échange“, einer Form der innovativen Begegnungsdidaktik, treten die Schüler aktiv handelnd mit Franzosen in Kontakt und arbeiten selbstständig mit einem Partner an Themen aus ihrem Erfahrungsbereich. Auf das Produkt „Tagebuch“ ausgerichtet, liegt der Entstehungsprozess in den Händen der Schüler. Ihre Vorschläge werden ernst genommen und sie haben in einem prozessorientierten Lernen immer wieder die Möglichkeit, ihre Produkte zu überarbeiten. Untersuchungen belegen, dass Projektunterricht „trotz des hohen Anspruchs auch mit Anfängern zu realisieren ist, in der Regel mit großer Motivation lernerseits angenommen wird und zu guten Lernergebnissen führt“ (Legutke 2003: 260).

Das Kuscheltierprojekt orientiert sich an einem „Travel-Buddy-Projekt“, das vor allem in englischsprachigen Ländern gern im Schulunterricht durchgeführt wird. Dort hat es seinen Platz jedoch vor allem im Sozialkunde- und Geschichtsunterricht an Grundschulen (vgl. Ellermann 2007: 13). Im deutschsprachigen Raum kann bisher nur auf wenige Erfahrungen mit dieser Art von Projekt zurückgegriffen werden; allmählich beginnt es aber, sich im Englischunterricht zu etablieren (vgl. u.a. Rau 2009). Für den Französischunterricht liegen bisher keine publizierten Erfahrungswerte vor.

Das Kuscheltierprojekt unterscheidet sich in mehrerer Hinsicht von den klassischen Travel-Buddy-Projekten, die Autoren wie Petra Günther (2003) und Carmen Ellermann (2007) beschreiben¹: In deren Projekten bereist eine Puppe / ein Tier mehrere (auch nicht-englischsprachige) Länder, wird von den betroffenen Klassen anhand eines Reiseplans ins nächste Land geschickt und kehrt am Ende in seine deutsche Ausgangsklasse zurück. Das Projekt erstreckt sich fast über ein gesamtes Schuljahr. Während dieser Zeit erhält die Klasse immer wieder Pakete aus verschiedenen Ländern. Um die Kommunikation zu gewährleisten, verfasst jede beteiligte Klasse ihren Text auf Englisch. „Le petit zoo en peluche fait un échange“ ist demgegenüber ein Projekt für den Französischunterricht, das auf der engen Zusammenarbeit zweier Klassen, einer deutschen und einer französischen, beruht. Das Projekt ist von kürzerer Dauer (ca. 10 Schulwochen), dafür werden allerdings, wie in einem klassischen Schüleraustausch, mehrere „Austauschpartner“ ins Ausland geschickt. Die Schüler arbeiten parallel mit den ausländischen Stofftieren. Das Tagebuch wird jeweils in der Fremdsprache der Schüler verfasst, so dass beide Klassen auch im sprachlichen Bereich profitieren. Darüber hinaus verleiht dies dem Projekt eine authentische Note, da die Fremdsprache der Schüler die Muttersprache des Kuscheltiers ist, das vordergründig für den Tagebucheintrag verantwortlich ist.

„Le petit zoo en peluche fait un échange“ bietet sich besonders für Unterstufenklassen an, die allmählich an das Thema Schüleraustausch herangeführt werden und dafür motiviert werden sollen. Das Projekt an sich ist sehr facettenreich und könnte von der Idee her zwischen einem Korrespondenzprojekt und einem Schüleraustausch angesiedelt werden. Einerseits findet Korrespondenz zwischen den Klassen statt, es werden Pakete versandt sowie Texte und Bilder ausgetauscht. Andererseits halten die Schüler reale Austauschpartner in der Hand und organisieren Unternehmungen. Das Kuscheltierprojekt stellt eine weitere wichtige Form der interkulturellen Begegnung dar und sollte neben Begegnungsprojekten wie Schüleraustausch, Drittortbegegnung, Tele-Tandem, etc. (vgl. Kraus 2007: 7) sowie Korrespondenzprojekten wie Klassenkorrespondenz, Videobriefen, E-Mail-Kontakten etc. (vgl. Wicke 2003: 272f.) im Unterricht Berücksichtigung finden.

Kompetenzen im Rahmen des Projekts

Laut dem bayerischen Gymnasiallehrplan sollen die Schüler der Jahrgangsstufe 7 mit Französisch als zweiter Fremdsprache folgendes Grundwissen erwerben², das auch durch das Kuscheltierprojekt abgedeckt wird:

- ▶ kommunikative Fertigkeiten und sprachliche Mittel zur elementaren Sprachverwendung entsprechend der Stufe A2 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*
- ▶ Kenntnisse und Fertigkeiten, die [...] zur Erstellung kürzerer, einfacher Texte befähigen
- ▶ weitere Kenntnisse der Alltagskultur und Lebensweise französischer Jugendlicher sowie über die Geographie Frankreichs; [...] bewusste Wahrnehmung kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede
- ▶ Auswerten und Präsentieren selbständig beschaffter Materialien

1 Die Lehrerinnen Petra Günther, Carmen Ellermann sowie Jelena Schellner berichten von Erfahrungen mit dem „Travel-Buddy-Projekt“ in Englischklassen einer Grund- und Hauptschule sowie einer Gesamtschule (siehe Bibliographie).

2 Die folgenden Zitate aus dem Lehrplan sind der vom ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) im Internet veröffentlichten Fassung für das G8 entnommen.

Aus diesem Grund bietet es sich an, das Projekt im zweiten Lernjahr Französisch durchzuführen. Die Grundkompetenzen, die von gymnasialen Lehrplänen gefordert werden, orientieren sich an den Vorgaben des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER)*, der die Förderung sowohl kommunikativer als auch allgemeiner Kompetenzen vorsieht³.

Kommunikative Kompetenzen

Im Fremdsprachenunterricht gilt es, die fünf sprachlichen Grundfertigkeiten zu trainieren, die sich aufteilen in die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen sowie die produktiven Fertigkeiten Sprechen, Schreiben und Mediation. Das Projekt „Le petit zoo en peluche fait un échange“ zielt vor allem darauf ab, die produktiven Fertigkeiten zu üben.

Die Förderung der Fertigkeit Schreiben, die in einem handlungsorientierten und kommunikativen Unterricht eine Aufwertung erfährt (vgl. Nieweler 2006: 106), ist ein kontinuierlicher Prozess. Schreiben gilt als die komplexeste der vier Grundfertigkeiten, da sowohl kognitive als auch motorische Prozesse in den Phasen Planung, Formulierung, Kontrolle und Verbesserung zusammenspielen (vgl. Leupold 2004: 242). Zum Aufbau von Schreibkompetenz müssen diese Planungs-, Schreib- und Überarbeitungsprozesse als Teilkompetenzen eingeübt werden. Des Weiteren soll der Fehler als ein natürliches, zum Schreibprozess gehörendes Produkt verstanden werden (vgl. Blume 2008: 3).

Im Rahmen des Projekts lernen die Schüler zunächst Wesenszüge eines Tagebucheintrags kennen. Ihre Planungsphase erfolgt selbstständig in Partnerarbeit. Nach dem Schreiben bzw. der Präsentation erhalten die Schüler jedoch doppelte Rückmeldung: auf der einen Seite das Feedback ihrer Mitschüler, auf der anderen Seite die Korrektur der Lehrkraft. Fehler sind in dem ersten Entwurf vollkommen natürlich, da die Schüler Wortschatz aus ihrem Lebensbereich (z.B. *le toboggan*) bzw. Grammatik (z.B. *l'imparfait*) benötigen, die sie noch nicht kennen. Wichtig für Schreibprozesse sind ebenso eine klare Zielorientierung sowie ein authentisches Kommunikationsbedürfnis. Die Schüler wissen, dass sie Tagebucheinträge verfassen, die von französischen Schülern tatsächlich gelesen werden.

Gibt es einen französischsprachigen Partner, der die Texte liest, [] an seinen Inhalten interessiert ist, verlassen Lerner gerne den geschützten Raum der Schule und sprechen über das, was sie wirklich interessiert. Ein so verstandenes authentisches Schreiben ist eine Chance für den Französischunterricht (Nieweler 2004: 4).

Auch das Sprechen ist an kommunikativen Bedürfnissen der Schüler orientiert. Sie wollen bzw. müssen ihren Klassenkameraden ihre Exkursion verständlich machen. Dabei ist es wichtig, ihre schriftlich verfassten Texte mündlich zu vereinfachen und zu kürzen, eine sehr anspruchsvolle Aufgabe für Lerner im zweiten Lernjahr.

Allgemeine interkulturelle Kompetenzen

Als allgemeine interkulturelle Kompetenzen bezeichnet der GER vier Bereiche:

- ▶ *savoir* (das deklarative Wissen bzw. Weltwissen des Schülers)
- ▶ *savoir-faire* (das prozedurale Wissen bzw. die Fähigkeit, Handlungen auszuführen)
- ▶ *savoir-être* (Einstellungen, Wertvorstellungen, Motivationen)
- ▶ *savoir-apprendre* (die Fähigkeit zum Lernen)

Das Projekt „Le petit zoo en peluche fait un échange“ hat den Anspruch, den Schüler auf den verschiedenen Ebenen zu fördern. Der Lerner soll sein Wissen über Frankreich und das Leben französischer Jugendlicher erweitern (*savoir*) und lernen, wie man einen Brief / einen Tagebucheintrag verfasst und mit französischen Jugendlichen in Kontakt

³ Der Artikel hat die von der *Commission Européenne* im Internet veröffentlichte Fassung des *GER* in französischer Sprache zur Grundlage (siehe Bibliographie).

tritt (*savoir-faire*). Interkulturelles Lernen sowie die große Motivation, die von dem Projektansatz ausgeht, soll zur Ausbildung des *savoir-être* beitragen.

Darüber hinaus soll der Schüler zu eigenständigem Lernen erzogen werden (*savoir-apprendre*), einem Hauptziel des Projekts. Im Rahmen des Kuschtieraustauschs werden den Lernern die nötigen Methoden und Lernstrategien an die Hand gegeben, die es ihnen ermöglichen, das Projekt selbstständig durchzuführen. Das Lehrbuch *Découvertes 2* bietet hierfür mit seinen *stratégie*-Kästen, die am Ende jeder *leçon* zu finden sind, sinnvolle Hilfen und Anreize.⁴ Neben den erforderlichen Lernstrategien soll den Lernern aber gleichzeitig der Freiraum zu eigenständigem Arbeiten eingeräumt werden, eine Grundidee des projektorientierten Arbeitens. So durften die Lerner ihre Partner sowie ihre Exkursionsorte und Themen selbst wählen und waren für das Weiterreichen der Stofftiere und das Gelingen des Projekts selbst verantwortlich. Durch das Abtreten eines Teils der Verantwortung an die Schüler wird das Projekt zu *ihrem* Projekt.

Durchführung des Projekts

Die Durchführung gliedert sich in neun Schritte, und zwar

1. Suchen einer Partnerklasse und Projektplanung
2. Einführung in das Projekt
3. Vorbereitung des Pakets
4. Ankunft der französischen Stofftiere
5. Exkursionen mit den Stofftieren
6. Präsentationen
7. Fertigstellung des Tagebuchs
8. Arbeit mit dem französischen Tagebuch
9. Evaluation

Suchen einer Partnerklasse und Projektplanung

Die Lehrkraft fand über persönliche Kontakte nach Frankreich eine Partnerklasse, die 5^e(3) des Collège Lucie Aubrac in Grenoble/Villeneuve. Von Vorteil war, dass die Schüler in Grenoble das gleiche Alter wie die deutschen Schüler hatten und sich ebenfalls im zweiten Lernjahr der Fremdsprache befanden. Da es sich um Schüler mit Deutsch als erster Fremdsprache handelte, war die Klasse sehr klein. Sie zählte nur neun Schüler, gegenüber 30 Schülern auf deutscher Seite. Alle französischen Schüler kamen ausnahmslos aus Familien mit Migrationshintergrund. Laut der Deutschlehrerin handelte es sich bei dem *collège* um eine typisch französische *banlieue*-Schule. Da diese Schüler keine Möglichkeit hatten, an einem realen Austausch teilzunehmen, waren sie an einem Kuschtieraustausch sehr interessiert.

Sollte man mehrere Wochen oder sogar Monate Vorlauf für das Projekt und nur wenige Kontakte nach Frankreich haben, bietet es sich an, über Internetbörsen eine Partnerklasse zu suchen. Das deutsch-französische Jugendwerk (www.dfjw.org) bietet eine Partnerbörse für deutsch-französische Schulkontakte an; weltweite Kontaktplattformen, die auch von französischen Schulen besucht werden, sind z. B. www.globalgateway.org.uk, www.etwinning.net oder das Lehrerforum auf www.studentsoftheworld.info. Die Akademie Versailles bietet eine ganze Liste von Kontaktadressen: <http://crdp.ac-versailles.fr/carnetderoute/partenaires.htm>. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, sich an die französische Partnerschule der eigenen Schule zu wenden.

Mit der französischen Lehrerin wurde anschließend per E-Mail und Telefon das konkrete Vorgehen besprochen. Wichtig war zunächst die Absprache eines gemeinsamen

4 Im Vorfeld des Projekts wurden die Strategien der Lektion 4 sowie der Lektion 5 mit den Schülern behandelt. Die erste Strategie „Notizen zu einem Text machen und mündlich vortragen“ (*Découvertes 2* 2005: 64) soll die Schüler darauf vorbereiten, ihren eigenen Tagebuchtext für die Mitschüler zusammenzufassen, wichtige Vokabeln zu erklären, sowie den mündlichen Vortrag zu üben. Die zweite Strategie „Wortschatz erarbeiten“ (*Découvertes 2* 2005: 75) soll die Schüler mit der Arbeit mit dem zweisprachigen Wörterbuch vertraut machen. Beim Erstellen des Tagebucheintrags können sie wieder auf das zweisprachige Wörterbuch zurückgreifen. Darüber hinaus wurde mit den Schülern das Verfassen eines Briefes, Bestandteil der Lektion 4 (*Découvertes 2* Cahier d'activités 2005: 35), geübt.

Zeitplans. Für das mehrwöchige Kuscheltierprojekt muss sowohl der deutsche als auch der französische Schulrhythmus berücksichtigt werden. Es bietet sich an, das Projekt im zweiten Halbjahr durchzuführen, da die Schüler sowohl im Leistungsstand als auch im Ausdrucksvermögen weiter sind als zu Beginn des Schuljahres. Dennoch darf das Projekt nicht zu spät begonnen werden, da das französische Schuljahr Anfang Juli endet. Der Startschuss des Projekts fiel zwei Wochen vor den Osterferien (die in Bayern und der *Académie* Grenoble deckungsgleich waren). In diesen zwei Wochen sollte das Projekt eingeführt und die Stofftierpakete verschickt werden, so dass die ersten Exkursionen schon in den Osterferien stattfinden konnten. Nach den Osterferien hatten die Schüler insgesamt vier Wochen Zeit, um ihre Exkursionen durchzuführen, ihre Präsentationen zu halten und ihre Tagebuchseiten zu gestalten. Dann sollten das deutsche und französische Paket abgeschickt werden, damit das Projekt noch vor den bayerischen Pfingstferien abgeschlossen werden konnte.

Des Weiteren einigte man sich auf die Durchführung des Projekts in Partnerarbeit, sowie die Gestalt des Tagebuchs (eine Mappe mit Klarsichtfolien, in die die Einzelbeiträge eingeordnet werden konnten). Es wurde beschlossen, aufgrund der Größe der deutschen Klasse je vier Stofftiere zu verschicken. Bei fünfzehn Paaren würden die Tiere ca. vier Mal den Besitzer wechseln müssen. Auf französischer Seite würde jedes Paar genau ein Kuscheltier zugeteilt bekommen, was die Lehrerin als die praktikabelste Lösung empfand. Darüber hinaus wurde beschlossen, die Tiere nicht zu kaufen, sondern von den Schülern bereitstellen zu lassen, da dieses Vorgehen erstens unkomplizierter war und zweitens dem Projekt eine persönliche Note gab. Aus demselben Grund sollten die Kuscheltiere Namen erhalten.

Einführung in das Projekt

Als Einstieg in das Kuscheltierprojekt bot sich der Film *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain* (2001) an. In dem Film nimmt auf Bitten Amélies eine befreundete Stewardess den Gartenzweig von Amélies unwissendem Vater mit auf Reisen, fotografiert ihn vor berühmten Sehenswürdigkeiten internationaler Städte und lässt Amélies Vater die Fotos anonym per Post zukommen, um ihn zum Verreisen zu animieren. Die Anlehnung an ein berühmtes filmisches Vorbild sollte das Projekt für die Schüler attraktiv machen, ihre Motivation steigern, sowie das Projekt als ernst zu nehmendes Vorhaben präsentieren.

Die Einstiegsfrage: „*Est-ce que vous connaissez ce film?*“ bejahte eine Schülerin und fasste den Film kurz für die Mitschüler zusammen. Die Lehrerin erläuterte knapp die Vorgeschichte des einsamen Vaters, bevor sie die auf den Vater bezogenen Anfänge der Kapitel 6, 11, 13 und 15 den Schülern auf DVD mit französischen Untertiteln präsentierte:

- ▶ *Kapitel 6:* Amélie stiehlt nachts den Gartenzweig vom Mausoleum ihrer verstorbenen Mutter im Garten ihres Vaters.
- ▶ *Kapitel 11:* Amélies Vater erhält vom Postboten den ersten anonymen Brief, der den Gartenzweig in New York zeigt.
- ▶ *Kapitel 13:* Ein weiterer Brief folgt mit einem Foto aus Kambodscha, das der verwirrte Vater zu einer Sammlung von Gartenzweigfotos aus aller Welt steckt. Im Anschluss erhält Amélie von ihrer befreundeten Stewardess den Gartenzweig wieder zurück.
- ▶ *Kapitel 15:* Der Gartenzweig steht plötzlich wieder auf dem Mausoleum, was Amélies Vater völlig sprachlos macht.

Der Vorteil an diesen Szenen ist, dass sie auf der DVD leicht einzustellen sind, jede Szene nur eine Laufzeit von ca. einer Minute hat und sie kein sprachliches Problem für die 7. Klasse darstellen. Die Bilder sind vollkommen selbsterklärend und es wird in diesen Szenen kaum gesprochen. Der Inhalt sowie der Schluss wurde mit den Schülern kurz besprochen, sowie die Vokabel *le nain* geklärt.

Die Überleitung zum Projekt erfolgte mit dem Satz „*On va faire un projet comme le nain dans le film*“. Die Grobidee des Projekts wurde den Schülern auf Französisch

erklärt. Dabei wurden neue Wörter, wie *un animal en peluche*, *un nounours*, *un journal* und *un échange* über französische Erklärungen eingeführt. Die Heimatstadt der Partnerklasse, Grenoble, wurde den Schülern auf einer großen Frankreichkarte präsentiert. Die Details des Projekts wurden mit der Klasse anhand der Rückseite des Handouts *Notre projet de classe* (s. Abb. 1b) besprochen. Die Schüler erfuhren, dass sie den Partner für das Projekt selbst wählen durften; bei Problemen behielt sich die Lehrkraft allerdings vor, Schüler zuzuteilen.

Zum Abschluss der Stunde wurde im Unterrichtsgespräch und mittels Tageslichtprojektor die Vorderseite des Handouts (s. Abb. 1a) ausgefüllt. Der erste Teil diente dazu, die Projektidee auf Französisch zu rekapitulieren und die neuen Vokabeln zu festigen. Im zweiten Teil sollten sich die Schüler schon kreativ Gedanken machen, welche Orte man mit dem Stofftier besuchen könnte. Sie kamen auf vielseitige Ideen wie *un club*, *notre maison*, *notre jardin*, *ma chambre*, *notre école*, *le CDI*, *un restaurant*, *le cinéma*, *le skate parc*, *notre voiture*, *le centre commercial*. Die Hausaufgabe für die folgende Stunde (Stofftiere mitbringen, sich Gedanken über einen Brief an die Partnerklasse machen) fanden die Schüler auf dem Arbeitsblatt.

Notre projet de classe

C'est comme les aventures du nain dans le film « Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain » !

Nous allons envoyer quatre _____ en peluche à _____ en France
et nous allons recevoir quatre _____ en peluche d'une classe à _____.
C'est comme un _____ !

Nous allons montrer notre _____ aux animaux et nous allons les prendre en photo !
Comme ça, les animaux peuvent écrire un _____ avec beaucoup d'histoires
et rentrer à Grenoble avec leur _____ !

Qu'est-ce qu'on peut montrer aux animaux ?

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Devoir pour mercredi :

- Cherche un animal en peluche que tu veux envoyer.
- Réfléchis. Qu'est-ce qu'on peut écrire dans la lettre pour la classe à Grenoble ?
- Ecris trois phrases.

Das Projekt « Le petit zoo en peluche fait un échange » :

- Wir machen einen Austausch mit einer Partnerklasse in Grenoble.
- Wir schicken zwar keinen Gartenzwerg, aber vier deutsche Stofftiere - unsere Austauschschüler - nach Frankreich.
- Gleichzeitig bekommen wir aus Frankreich vier Stofftier-Austauschpartner.
- Zu zweit nehmen wir ein Austausch-Stofftier einen Tag auf Entdeckungstour mit und zeigen ihm unser Leben.
- Wichtig: Wir machen ein Foto von dem Stofftier auf seiner Entdeckungsreise!
- Das französische Stofftier schreibt dann auf Französisch einen Tagebucheintrag darüber, was es in Deutschland erlebt hat, d.h. wir gestalten eine Seite mit einem Text aus der Sicht des Stofftieres, einem Foto, Bildern und Souvenirs.
- Die Rohfassung der Tagebuchseite (auf Folie) stellen wir zu zweit der Klasse vor und präsentieren das Foto.
- Unsere Französischlehrerin hilft uns, den Tagebucheintrag zu verbessern und lässt die Fotos entwickeln. Deshalb sollen wir die Fotos an folgende e-mail-Adresse schicken: Julia.Kohout@Hanns-Seidel-Gymnasium.de. Danach können wir die endgültige Tagebuchseite gestalten.
- Wenn das Tagebuch mit den Erlebnissen aller Stofftiere voll ist, schicken wir es zusammen mit den Stofftier-Austauschpartnern zurück nach Frankreich.
- Und wir erhalten unsere Stofftiere, die ebenfalls ein Tagebuch geschrieben haben, zurück.
- Wir können gespannt darauf sein, was sie alles erlebt haben!

Abb. 1a+b: Vorder- und Rückseite des Arbeitsblattes „Notre projet de classe“

Vorbereitung des Pakets

Die Folgestunde begann mit der Auswahl der Stofftiere sowie ihrer Namensgebung. Vier Stofftiere wurden ausgewählt und erhielten die Namen Paula (der Hase), Paul (der Hund), Billy (das Pferd) und Leon (der Löwe). Vier Schüler durften die Namensschilder der Tiere gestalten. Im Anschluss daran wurde der Begleitbrief an die Partnerklasse geschrieben (s. Abb. 2). Da die Schüler im Vorfeld schon das Verfassen eines Briefes geübt hatten (vgl. *Découvertes 2 Cahier d'activités 2005: 35*), waren sie mit den

Formalia vertraut. Im Unterrichtsgespräch wurde zunächst eine stichwortartige Stoffsammlung an der Tafel erstellt und die Reihenfolge der Ideen (Vorstellung der Klasse, Vorstellung der Stofftiere, Reaktionen und Wünsche zum Projekt) geklärt. Dann formulierten die Schüler die Stichworte im Unterrichtsgespräch zu ganzen Sätzen aus. Der Brief wurde von der Lehrkraft an die breite Seite der Tafel geschrieben. Eine Freiwillige übertrug den Brief auf Briefpapier, der Rest der Klasse übertrug ihn in das Schulheft. Die Stofftiere und der Brief sollten noch am selben Tag von der Französischlehrerin verschickt werden.

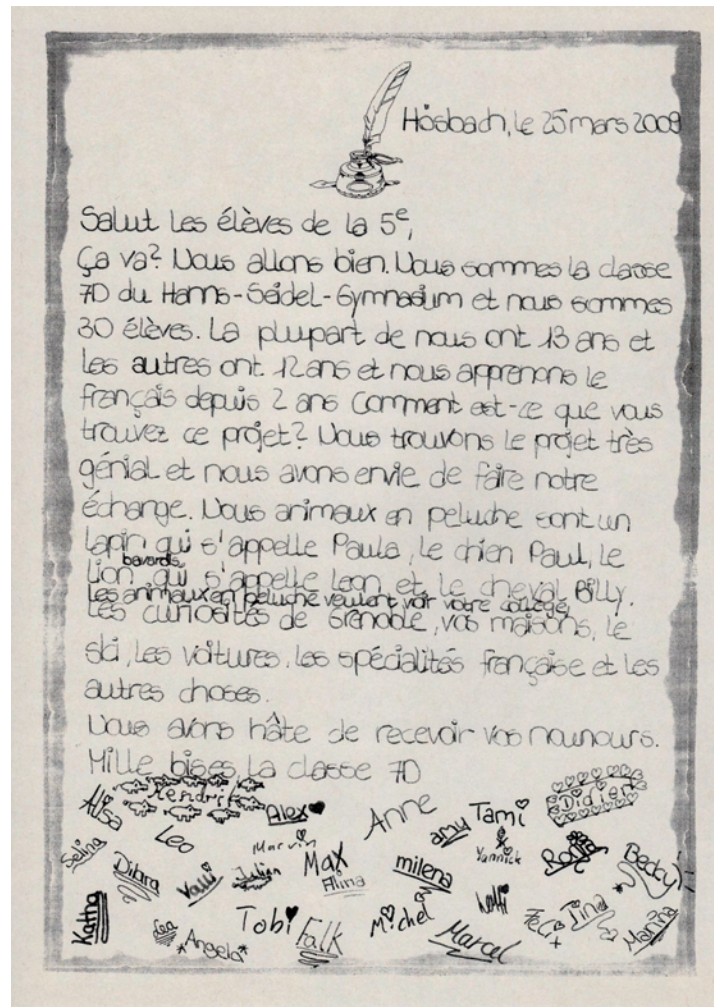


Abb. 2: Brief an die französische Klasse

Am Ende der Stunde erhielten die Schüler einen Organisationsplan, der an der Klassenpinnwand befestigt wurde. Die 30 Schüler hatten sich schon selbstständig und problemlos aufgeteilt und den Partner gewählt, mit dem sie zusammenarbeiten wollten. Damit sowohl die Klasse als auch die Lehrkraft den Überblick über das Projekt behielten, sollten sie ihre Namen sowie ihre Exkursionsidee (wenn möglich auf Französisch) in den Organisationsplan eintragen. Jede Exkursion sollte nur einmal gemacht werden. Das Datum und den Namen des Kuscheltiers konnten die Schüler nachtragen, sobald das Paket aus Frankreich angekommen war.

Ankunft der französischen Stofftiere

Kurz vor den Osterferien traf das französische Paket ein. Die Lehrerin hielt die französischen Stofftiere zunächst noch zurück. Zuerst durften Schüler den Brief, den die Franzosen auf Deutsch geschrieben hatten, und der über den Tageslichtprojektor präsentiert wurde, vorlesen (s. Abb. 3). In dem Brief stellten die Franzosen sich mit Namen und

Herkunftsland vor. Anschließend baten sie die deutschen Schüler, verschiedene Unternehmungen mit ihren Teddybären zu machen. Die Deutschen waren sehr interessiert, zeigten aber auch spontane Reaktionen wie „Das sind ja nur neun Schüler!“ und „Das sind ja gar keine Franzosen!“. Der ersten Reaktion konnte durch die einleuchtende Erklärung begegnet werden, dass nur wenige Schüler in Frankreich Deutsch als erste Fremdsprache lernten. Auf die zweite Reaktion vorbereitet, hatte die Französischlehrerin eine Weltkarte mit in die Klasse gebracht. Die Schüler durften zunächst die Herkunftsländer der Franzosen auf der Weltkarte suchen. Anschließend wurden im Unterrichtsgespräch die Gründe genannt, warum Frankreich ein Einwanderungsland war, wobei die Begriffe der Kolonialisierung und der *francophonie* erklärt wurden. Dass die Siebtklässler den Brief sehr aufmerksam lasen, beweist die Entdeckung einer Schülerin, dass nur acht anstatt neun französische Schüler aufgezählt waren. Interessant ist ebenso, dass die französischen Schüler ihre eigene Herkunft ausführlich beschrieben und sogar die deutschen Schüler nach ihrer Herkunft fragten („Woher kommt ihr?“), über die Identität der Stofftiere aber kein Wort verloren. Dies verweist auf die Wichtigkeit der Identitätsfrage für Kinder mit Migrationshintergrund. Für die deutschen Schüler hingegen spielte diese Frage eine untergeordnete Rolle.

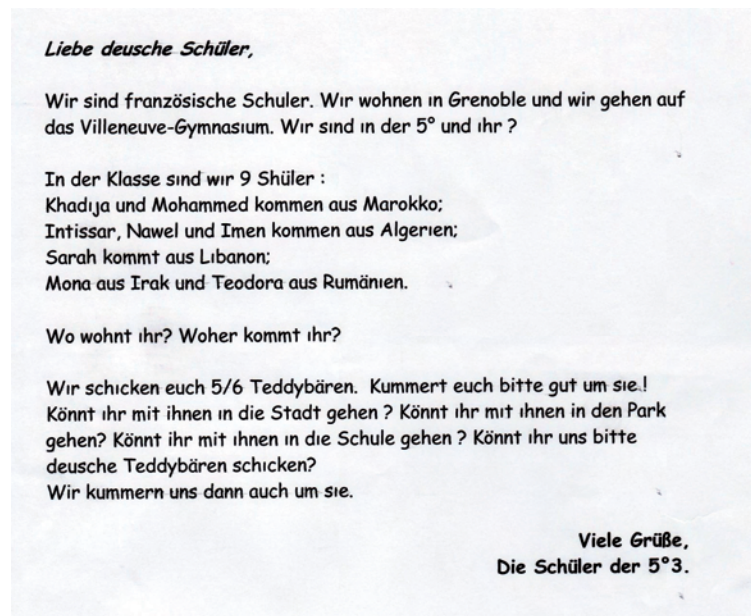


Abb. 3: Brief der französischen Klasse

Nachdem sehr viel Zeit auf die Erläuterung des Briefes verwendet worden war, warteten die Schüler schon voller Ungeduld auf den (ihrer Meinung nach) Höhepunkt der Stunde: die Präsentation ihrer Austauschpartner. Sie zeigten sich von den Kuschtieren sehr begeistert. Da nach einem Telefonat mit der französischen Lehrkraft nur drei Namen für die französischen Stofftiere feststanden (*Oui Oui* und *Non Non* für die beiden Männchen, sowie *Teddy* für den kleinen Bären), taufte die deutschen Schüler die drei restlichen Tiere auf die Namen Pierre und Estelle (die beiden Bären im Doppelpack) und Didier (das Känguru). Zuvor musste man ihnen klar machen, dass französische Austauschpartner auch französische Namen haben sollten. Die ersten vier Paare, die sich in den Organisationsplan eingetragen hatten, durften die Tiere über die Osterferien mit nach Hause nehmen und sollten sie danach an die nächsten auf der Liste weitergeben. Die Felder „*quand*“ und „*animal*“ auf dem Organisationsplan wurden sukzessive ausgefüllt.

Im Anschluss wurden Details zur Gestaltung der Tagebuchseiten, zu den Präsentationen und zur Notengebung mit den Schülern besprochen. Die Schüler sollten ein bis zwei Fotos des Ausflugs per E-Mail an die Lehrkraft schicken, die diese für sie entwickeln lassen würde. Den ersten Entwurf, den sie für die Präsentation benötigten,

sollten sie auf Folie schreiben. Der endgültige Tagebucheintrag sollte zusammen mit den Fotos und eventuell zum Ausflug passenden Souvenirs eine DIN A4-Seite einnehmen. Außerdem wurde der Aufbau eines Tagebucheintrags mit den Schülern diskutiert. Über das Vorhandensein eines Datums waren sich alle Schüler einig, manche Schüler legten Wert darauf, die Einträge an die französische Klasse zu adressieren. Vor allem eine Schlussformel mit Unterschrift war den Schülern wichtig, damit die Tagebuchseiten den einzelnen Stofftieren zugeordnet werden konnten. Die Arbeit der Schüler sollte durch zwei kleine Leistungsnachweise bewertet werden. Sowohl die Präsentation der Tagebucheinträge als auch die Endversion der Tagebuchseite sollten benotet werden. Die erste Note kann für die beiden Schüler, die im Paar arbeiten, variieren; bei der zweiten Note erhalten beide Schüler dieselbe Note, da die Einzelleistungen nicht separiert werden können.

Exkursionen mit den Stofftieren

Den nächsten Schritt führten die Schüler vollkommen selbstständig durch. Sie zeigten ihren „Austauschpartnern“ Sehenswürdigkeiten in Aschaffenburg und Umgebung, ihre Schule oder nahmen sie mit zu Freunden und zu Aktivitäten in der Freizeit (Turnen, Skaten, Fußball). Anhand des Zeitplans vereinbarte die Lehrkraft mit den jeweiligen Paaren einen Präsentationstermin ca. eine Woche nach ihrem Exkursionstermin. Die Präsentationstermine konnten die Schüler ebenfalls an einem Terminplan an der Klassenpinnwand einsehen. Die Fotos erhielt die Lehrerin meist bereits direkt nach der Exkursion, so dass sie bis zum Präsentationstermin entwickelt waren. Auch den ersten Entwurf des Tagebucheintrags verfassten die Schüler komplett eigenständig, wobei sie sich nach eigener Aussage eher des online-Wörterbuchs Leo (<http://dict.leo.org/frde?lang=de&lp=frde&search=>) bedienten als eines gebundenen zweisprachigen Wörterbuchs.

Präsentationen

Da die 30 Schüler in Paaren arbeiteten, mussten 15 Präsentationen im Unterricht stattfinden. Drei Paare präsentierten pro Unterrichtsstunde ihre Ergebnisse; dafür mussten ca. 5 Minuten pro Paar für die Präsentation und ca. 5 Minuten für das Feedback veranschlagt werden. Bei den Präsentationen gaben die Schüler ihren Mitschülern zunächst eine Kurzzusammenfassung (ca. 5-10 Sätze) ihres Ausflugs mit dem Kuscheltier. Im Anschluss erklärten sie ihnen die zentralen unbekannteren Vokabeln, die für das Textverständnis wichtig waren. Diese Vokabeln hatten sie auf Folie vorbereitet. Als nächstes wurde der Tagebuchtext auf Folie gezeigt und von den betreffenden Schülern vorgelesen. Zum Abschluss wurden die Fotos, die die Schüler mit dem Kuscheltier gemacht hatten und die auf dem im Klassenzimmer befindlichen Computer gespeichert worden waren, über den Beamer an die Wand projiziert, so dass die Mitschüler die Fotos groß und in Farbe betrachten konnten. Die präsentierenden Schüler machten abschließende Bemerkungen zu den Fotos. Sollte eine Schule nicht über diese technische Ausstattung verfügen, besteht die Möglichkeit, die Fotos auf Folie zu kopieren und sie so zu präsentieren.

In der nächsten Phase war es die Aufgabe der Mitschüler, Fragen zu stellen, sowie konstruktive Vorschläge zu machen. Vor allem sollten sie in dem Text vorhandene und für sie erkennbare Fehler verbessern. Gravierende Fehler, die von den Schülern nicht gefunden wurden, wurden von der Lehrkraft verbessert. Gemäß dem Vorschlag von Jelena Schellner (2009: 13) präsentierten die Schüler die Erstversion des Textes. Dies ermöglichte ihnen, eine Einschätzung davon zu erhalten, was realistischerweise geleistet werden konnte. Dadurch sank bei den Schülern die Hemmschwelle, ihren eigenen Text zu präsentieren. Zudem wurden alle Schüler an der Fehlersuche beteiligt und sie lernten den prozesshaften Charakter des Schreibens kennen.

Da ähnliche Präsentationsabläufe bereits anhand der *stratégie* „Notizen zu einem Text machen und mündlich vortragen“ (*Découvertes* 2 2005: 64) im Lehrbuch geübt worden waren, waren die Schüler mit dem Vorgehen bei einer Präsentation vertraut. Da

jeder Partner den gleichen Redeanteil haben sollte, mussten sie die Phasen des freien Sprechens (Textzusammenfassung, Vokabelerklärung, Bilderläuterung) aufteilen. Die meisten Paare entschieden sich dafür, dass jeder einen Teil einer Phase übernehmen sollte. Auch die Tagebucheinträge wurden abwechselnd vorgelesen. Derartige Präsentationen sind für eine 7. Klasse anspruchsvoll, wurden von den Schülern aber souverän gemeistert. Teilweise fiel es den Schülern jedoch nicht leicht, mehrere Sätze lang frei zu sprechen, sowie bei Wortschatzproblemen nicht ins Deutsche zu wechseln. Auf die Präsentation ihres Tagebucheintrags erhielten die Schüler eine mündliche Note. Hierfür war vor allem der mündliche Vortrag entscheidend. Wie verständlich präsentierten die Schüler ihren Text? Benutzten sie ihre eigenen Worte und lasen sie nicht nur ab? Der Text an sich war erst für die zweite Note wichtig. Auch die Fehler in der ersten Tagebuchversion flossen nicht in die Bewertung ein. Einerseits sollten die Schüler nicht in Versuchung geführt werden, den Text von einem Erwachsenen schreiben zu lassen, andererseits sollten sie sich trauen, einen kommunikativ anspruchsvollen Text zu verfassen.

In der Folgestunde erhielten die Schüler eine von der Lehrkraft vollständig korrigierte Version ihres Folientextes (s. Abb. 4), ihre entwickelten Fotos, sowie ein farbiges DIN A4-Blatt. Sie konnten mit der Gestaltung ihrer Tagebuchseite beginnen. Außerdem erfuhren sie die Noten, die sie auf die Präsentation bekommen hatten.

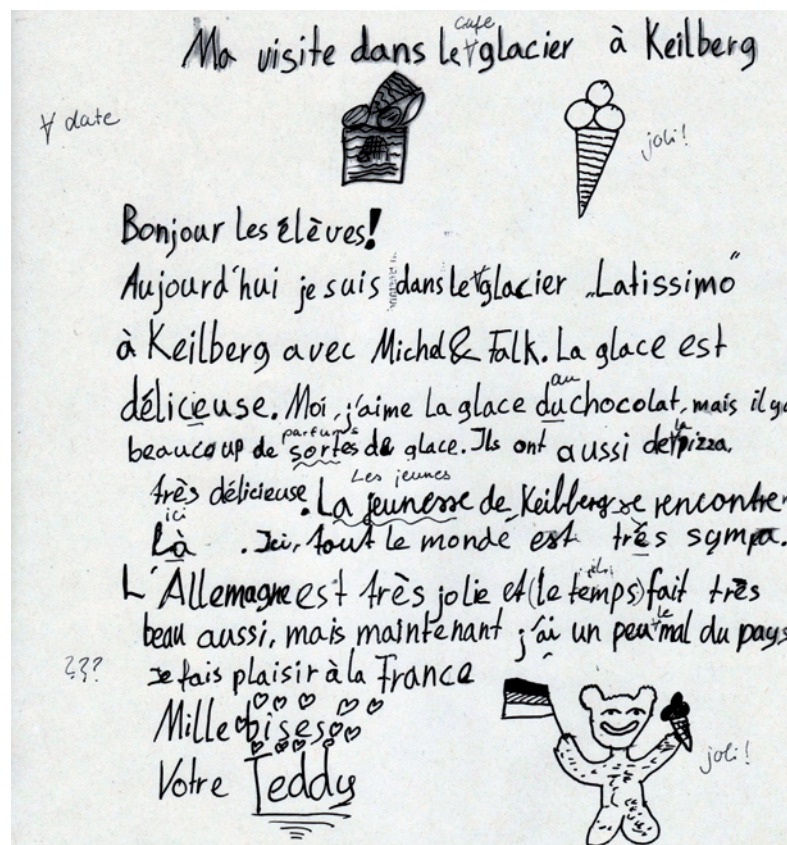


Abb. 4: Korrekturbeispiel eines Schülertextes

Fertigstellung des Tagebuchs

Bis zur gesetzten Frist hatte die Lehrkraft alle Tagebucheinträge erhalten (s. Abb. 5). Sortiert nach den einzelnen Austauschpartnern wurden sie in Prospekthüllen in einen Ordner geheftet. Auf seine Titelseite kam ein Foto der 7. Klasse mit den Kuscheltieren, das extra für das Projekt gemacht worden war. Auf die Endversion ihrer Tagebuchseite erhielten die Schüler ihre zweite mündliche Note. Entscheidend dabei waren die Gestaltung der Seite, die Motivwahl sowie der Inhalt. Auch Fehler sollten darin nur noch in geringem Maße vorkommen.

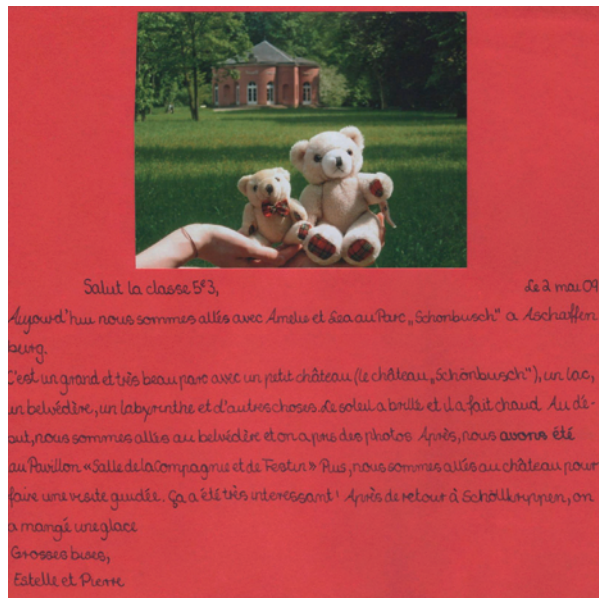
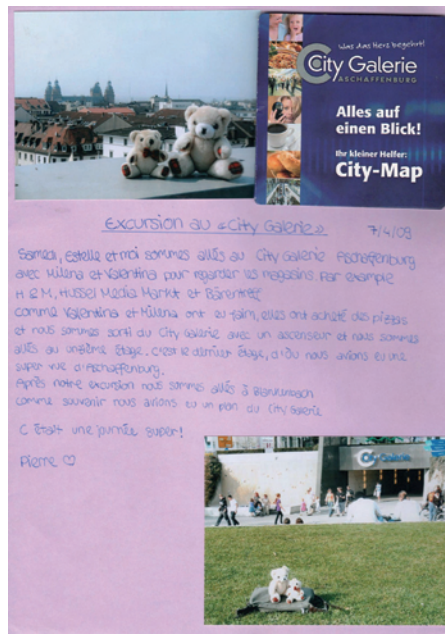


Abb. 5a-c: Beispiele von Tagebucheinträgen der deutschen Schüler

Die Teilstunde, die sich mit der Fertigstellung des Tagebuchs befasste, lief nach dem „Patchworkprinzip“ ab, bei dem mehrere Aktionen nebeneinander stattfinden. Zunächst einigte sich die Klasse auf einen Titel und einen Untertitel für das Tagebuch. Sie wurden an der Tafel festgehalten, sowie von zwei Schülern auf die Titelseite übertragen. Danach wurde das Tagebuch in der Klasse herumgereicht, damit die Lerner auch die Werke ihrer Mitschüler sehen konnten. Darüber hinaus hatte die Lehrkraft alle für das Projekt gemachten Fotos nochmals entwickeln lassen und zwei Poster im DIN A1-Format dabei, auf die die Fotos geklebt werden und die im Klassenzimmer aufgehängt werden sollten. Auf diese Weise konnten die Lerner nochmals die Exkursionen ihrer Klassenkameraden begutachten und hatten bis zum Schuljahresende ein Andenken an ihr ganz persönliches Projekt im Klassenzimmer hängen. Außerdem konnten sie so auch Schüler aus anderen Klassen anschaulich über ihr Projekt informieren. Mehrere Schüler machten sich sofort an die Gestaltung der Poster. Parallel dazu ging ein Blatt in der Klasse herum, auf das die Schüler, die einen persönlichen Kontakt zur französischen Klasse wünschten, ihre E-Mail-Adresse eintragen konnten. Dieses Angebot wurde von den Schülern mit reger Beteiligung angenommen. Des Weiteren konnten sie bei der Lehrkraft die Note, die sie auf den Tagebucheintrag erhalten hatten, erfragen.

Arbeit mit dem französischen Tagebuch

Gut eine Woche später traf das Tagebuch der deutschen Kuscheltiere aus Frankreich bei der Lehrkraft ein (s. Abb. 7). Die Einträge der französischen Schüler umfassten jeweils mehrere Seiten und zahlreiche Fotos. Der Text bestand aus Kommentaren der Fotos, wodurch das Tagebuch Züge eines Fotorumans annahm. Im Gegensatz zum Tagebuch aus Frankreich hatten die deutschen Schüler jeweils einen kleinen Aufsatz pro Seite verfasst; die Fotos veranschaulichten nur einen Aspekt des langen Textes. Wegen seines Aufbaus hatte das französische Tagebuch aber trotz der geringen Anzahl beteiligter Schüler eine ähnliche Länge bzw. Seitenzahl wie das deutsche Tagebuch.

Für die Lehrkraft stellte sich nun die Frage, wie möglichst alle Schüler sich gleichzeitig effektiv mit dem Tagebuch beschäftigen und trotz des deutschen Textes ihr Französisch üben konnten. Die Lösung lag in der Methode des Gruppenpuzzles (s. Abb. 6a). Zunächst teilte die Lehrerin den Tagebuchtext in sechs gleiche Teile auf. Im Unterricht wurden die Schüler mittels vorbereiteter Kärtchen (s. Abb. 6b) in sechs verschiedene Expertengruppen eingeteilt. Um bei der Gruppenfindung kein Chaos entstehen zu lassen, erfuhren die Schüler mittels Folie (s. Abb. 6c), wo ihre Gruppe in Relation zur Tafel saß. Die Expertengruppen erhielten ihre zu bearbeitenden Tagebuchseiten sowie ein Arbeitsblatt pro Schüler mit Leitfragen. Ihre Aufgabe bestand darin, in der Gruppe den Tagebucheintrag zu lesen, darüber zu diskutieren sowie die Fragen zu beantworten. Selbst wenn die erste Diskussion über den deutschen Text noch auf Deutsch stattfinden sollte, mussten die Schüler bei der Beantwortung der Fragen ihr Französisch gebrauchen.

Nach zehn Minuten wechselten die Schüler in ihre fünf Stammgruppen, die ihnen ebenfalls über die ausgeteilten Kärtchen bekannt waren. Ziel der Aufteilung ist, dass sich pro Stammgruppe je ein Schüler aus jeder Expertengruppe einfindet, so dass sich die einzelnen Teilinformationen zu einem Gesamtwissen pro Gruppe zusammenfügen können. In den Stammgruppen wurde nur noch Französisch gesprochen. Mit Hilfe der Leitfragen präsentierte jeder Schüler den anderen seinen Teil des Tagebuchs, so dass am Ende jeder Gruppe der Inhalt des ganzen Tagebuchs bekannt war. Zudem konnten die Schüler auf diese Weise nochmals in kleinem Kreis ihr Präsentationsgeschick üben. Beim Gruppenpuzzle-Verfahren findet kooperatives Lernen statt, d.h. jeder Schüler nimmt sowohl in den Experten- als auch in den Stammgruppen eine gleichberechtigte Rolle ein und trägt so individuelle Verantwortung für den Erfolg der Gruppe (vgl. Grieser-Kindel 2006: 109).

Jigsaw-Puzzle / Expertengruppen im Fach Französisch (7. Klasse, F2)

30 Schüler

1. Sujet: Le journal de Paul, Paula, Billy, (Leon)

- Aujourd'hui, on va faire un travail en groupes.
- On va employer une méthode qui s'appelle « groupes experts ».
- Vous allez travailler avec 6 parties différentes du journal.
- A la fin, vous savez tout sur le journal complet.

2. Mettre le transparent

Distribution des cartes et des fiches

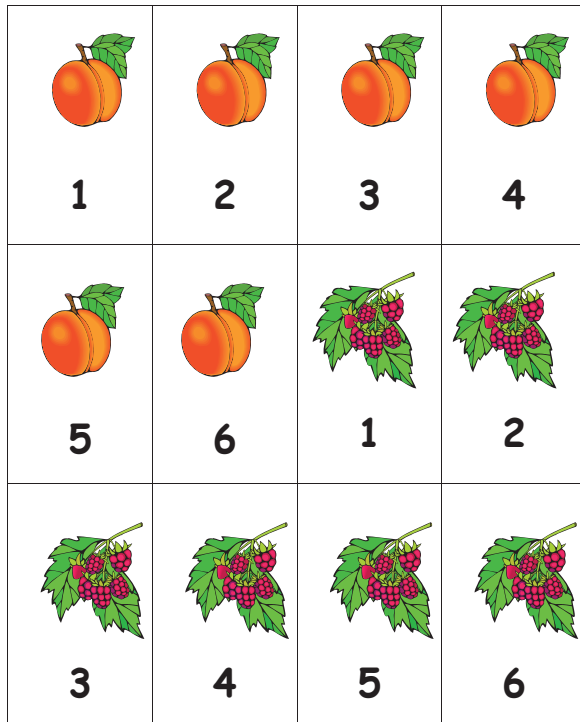
3. Consignes de travail (groupes experts) 10 min.

- Mettez-vous en groupes experts. (groupes 1-6)
- Lisez le journal et répondez aux questions sur votre fiche.
 - Chaque élève écrit les informations.

4. Consignes de travail (groupes mixtes) 6x2 min.

- Mettez-vous en groupes mixtes. (groupes fruits)
- A l'oral, chacun explique ses résultats aux autres qui ne connaissent pas les journaux.
 - Parlez français.

Abb. 6a: Gruppenpuzzle Vorgehensweise



Quelle: Wolfram Thom, *Pädagogik Materialien*, Moodle Gymnasium Donauwörth.

Abb. 6b: Gruppenpuzzle Einteilungskärtchen (Beispiel)

Abb. 6c: Gruppenpuzzle Folie

1. groupes experts 10 min.

Formez des groupes experts.

tableau

1	2
3	4
5	6

- Lisez le journal.
- Répondez aux questions sur votre fiche.
- Chaque élève écrit les informations.

2. groupes mixtes 6x2 min.

Formez des groupes mixtes.

tableau

- A l'oral (mündlich), chaque élève explique sa page aux autres qui ne connaissent pas le journal.
- Parlez français.

Am Ende der Stunde wurde das französische Tagebuch in der Klasse herumgereicht. In den verbleibenden zehn Minuten diskutierten die Schülerinnen und Schüler ihre Eindrücke von Grenoble und vom Leben der französischen Schüler. Für den Rest des Schuljahres erhielt das Tagebuch zusammen mit den deutschen Stofftieren einen besonderen Platz auf der Fensterbank des Klassenzimmers, so dass die Schüler darin lesen konnten, wann immer sie Lust hatten.



Abb. 7: Französisches Paket mit Kuscheltieren und Tagebuch

Evaluation

In der Stunde vor den Pfingstferien nahmen 25 Schüler der 7. Klasse an einer Evaluation zum Kuscheltierprojekt teil. Der erste Teil des Evaluationsbogens enthält zwölf Aussagen, deren Zutreffen die Schüler auf einer fünfstufigen Rangskala bewerten mussten. Mit Hilfe dieser Aussagen sollten die Schüler sich bzw. das Projekt in den Kategorien Motivation (bezogen auf das ganze Projekt und bestimmte Teilbereiche), Teamarbeit, Kreativität, Altersgemäßheit, Präsentationskompetenz, Zeitfaktor, selbstständiges Arbeiten, nachhaltiges Lernen und interkulturelles Lernen einschätzen. Die Bewertung im Einzelnen kann Abb. 8 entnommen werden.

Der zweite Teil des Evaluationsbogens beinhaltet zwei Fragen, die die Schüler frei beantworten sollten (siehe ebenfalls Abb. 8). Bei der ersten Frage „Warum mir das Projekt Spaß / keinen Spaß gemacht hat“ erwähnten die meisten Schüler sowohl positive als auch negative Aspekte. Das Projekt hätte vor allem Spaß gemacht, weil es eine Abwechslung zum üblichen Unterrichtsgeschehen darstellte. Weitere Pluspunkte waren die Authentizität sowie der landeskundliche Aspekt des Projekts. Man knüpfte Kontakt zu Franzosen, konnte so sein Sprachwissen praktisch anwenden und Einblicke in die französische Region sowie das Leben der Franzosen erhalten. Auch wenn einzelne Schüler bei der frei formulierten Kritik angaben, keine große Freude am Verfassen des Tagebucheintrags sowie an seiner Präsentation gehabt zu haben, so richtete sich die Kritik der meisten Schüler eher an die französischen Partner: In dem französischen Tagebuch fanden sich viele Bilder und nur wenig kommentierender Text.

Die Deutschen hätten gerne noch mehr über das Leben der Franzosen erfahren. Außerdem lagen dem französischen Tagebuch kein Klassenfoto und so gut wie keine Schülerabbildungen bei, so dass ihre Partnerklasse für die Deutschen sehr abstrakt blieb. Der Grund für die fehlenden Fotos lag in der muslimischen Herkunft vieler Schülerinnen, die sich deswegen nicht fotografieren lassen wollten. Auch den französischen Kuscheltieren wurde zu Beginn des Projekts Anonymität vorgeworfen: sie hatten bei ihrer Ankunft keine Namen. Trotz allem waren viele Lerner der Meinung, dass die Franzosen ebenfalls ein sehr schönes Tagebuch gestaltet hatten. Die Frage „Was ich noch zum Projekt sagen wollte“ gab den Schülern die Möglichkeit, zusätzliche Gedanken anzubringen. So schrieben mehrere Schüler, es würde ihnen gefallen, das Projekt nochmals durchzuführen, vor allem aber hätten sie mittlerweile Lust, selbst an einem Frank-reichaustausch teilzunehmen.

Feedback zum Projekt „Le petit zoo en peluche fait un échange »

(Teilnehmerzahl: 25 Schüler)

					
1. Das Projekt insgesamt hat mir Spaß gemacht. → Motivation	4	17	2	1	1
2. Ich fand die Idee mit den Stofftieren gut. → Altersgemäßheit	6	11	7	0	1
3. Mit meinem Partner konnte ich gut zusammenarbeiten. → Teamwork	17	6	0	0	2
4. Das Auswählen eines Orts für ein Fotoshooting fiel mir leicht. → Kreativität	7	9	7	2	0
5. Das Fotoshooting hat mir Spaß gemacht. → Motivation	8	9	6	2	0
6. Das Schreiben des Tagebucheintrags hat mir Spaß gemacht. → Motivation	1	5	11	7	1
7. Ich hatte Hilfe beim Schreiben des Tagebucheintrags (z.B. Eltern). → selbstständiges Arbeiten	2	1	1	2	18
	(von 24)				
8. Ich weiß jetzt, wie man einen Brief / einen Tagebucheintrag schreibt. → nachhaltiges Lernen	1	15	3	4	1
	(von 24)				
9. Das Präsentieren vor der Klasse fiel mir leicht. → „ Präsentationskompetenz “	4	10	9	2	0
10. Ich habe viel Zeit für das Projekt aufgewendet. → Zeitfaktor	3	4	13	3	2
11. Die Franzosen sind anders als wir. → interkulturelles Lernen	9	5	8	2	1
12. Ich interessiere mich mehr für Frankreich als vorher. → Motivation	0	7	10	5	3

Was mir an dem Projekt Spaß / keinen Spaß gemacht hat:

+ : was anderes als Unterricht (6), Kontakt mit echten Franzosen (4), deutsche Region kennenlernen (3), Einblick in Leben und Deutschkenntnisse der Franzosen (9), Partnerarbeit (4), lustig und verrückt (3), schönes französisches Tagebuch, fotografieren (3), Französisch anwenden (mündl. und schriftlich) (4)

- : Franzosen hatten viele Bilder und wenig Text, Franzosen haben sich nicht fotografiert, Tagebucheintrag schreiben und präsentieren (3), Umgang der Franzosen mit Kuscheltieren, man brauchte unbekannte Wörter für Tagebucheintrag, Noten, Franzosen waren weniger als Deutsche, frz. Kuscheltiere hatten teilweise keine Namen, Fotos mit Handyqualität in einem frz. Tagebucheintrag

Was ich noch zum Projekt sagen wollte:

Schüleraustausch anstatt Kuscheltierprojekt bzw. französische Klasse persönlich treffen (3), schöne Idee/noch mal machen (4), Videotagebucheintrag
Franzosen machen auch Fehler auf Deutsch (5) / schreiben gutes Deutsch
Präsentieren üben

Abb. 8: Evaluationsbogen inkl. Auswertung

Fazit

Rückblickend war das Projekt ein Erfolg, und zwar sowohl was die Motivation und Mitarbeit der Schüler als auch was das Endprodukt anging. Die Schüler waren interessiert bei der Sache, arbeiteten selbstständig und hielten sich an Terminabsprachen. Auf ein paar Schwierigkeiten, die es bei der Projektdurchführung zu beachten gilt, soll im Folgenden jedoch noch eingegangen werden:

Die erste Schwierigkeit bestand darin, eine Partnerklasse zu finden. Die meisten kontaktierten Lehrer am *collège* empfanden das Projekt als zu großen Zeitaufwand. In der Tat sollte man sich bei der Durchführung bewusst sein, dass sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerseite mehrere Stunden Unterrichtszeit sowie Freizeit investiert werden müssen. Die Koordination von 15 Exkursionen sowie 15 Präsentationen ist relativ aufwendig. Selbst wenn die Schüler einen Großteil der Exkursionskoordination selbstständig durchführen, muss die Lehrkraft trotzdem darauf achten, dass der Zeitrahmen eingehalten wird. Auch mit der französischen Partnerklasse gilt es, die Termine zu koordinieren. Unwägbarkeiten auf französischer Seite können dabei nicht ausgeschlossen werden. So ist zum Beispiel eine französische Arbeit verschwunden, die nicht mehr nachgereicht wurde.

Des Weiteren gaben manche Erwachsene zu bedenken, dass dreizehnjährige Jugendliche einen Austausch mit Kuscheltieren als zu kindisch empfinden und nicht ernst nehmen würden. Entscheidend für die Schüler ist jedoch, dass ihnen bewusst wird, dass sie mit dem Kuscheltier nicht in erster Linie ein Liebesobjekt auf die Reise schicken, sondern dass das Tier eher als Symbol zu verstehen ist, das stellvertretend für die Schüler ins Ausland geht. Auf diesem Niveau kann der Austausch auch von älteren Schülern ernst genommen werden, insbesondere wenn er durch ein Motiv aus einem bekannten Film (*Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain*) eingeführt wird. Die Frage, ob

der Kuschtieraustausch eher Mädchen anspricht, kann auf die gleiche Weise beantwortet werden. Sobald die Jugendlichen das Projekt ernst nehmen, haben sie unabhängig vom Geschlecht Spaß daran.

Sollte das Kuschtierprojekt nochmals durchgeführt werden, so könnten den deutschen Schülern auch noch mehr Freiheiten zugestanden werden. Dadurch dass die Lehrerin alle Fotos entwickeln ließ und bestimmte Vorgaben machte, entstand ein professionelles und sehr homogenes Tagebuch. Würden die Schüler die Seitenzahl, die Art der Fotos, die Textart (hand- oder computergeschrieben) selbst entscheiden, würde wie auf französischer Seite ein heterogeneres Tagebuch entstehen, das die Einzelleistungen der Schüler noch deutlicher unterscheidet.

Eine große Zahl von Gründen spricht für die Durchführung des Projekts auch in Zukunft und in anderen Klassen: Neben der optimalen Lehrplanpassung ist es insbesondere wichtig, dass die Schüler durch diesen andersartigen Unterricht motiviert werden. Das Projekt war mehrere Wochen Gesprächsthema in der Klasse; auch andere Fachlehrer sowie Eltern berichteten von der Begeisterung der Jugendlichen für das Projekt. Darüber hinaus erwähnten viele Schüler in einem Feedbackbogen zum Schuljahresende das Kuschtierprojekt als schönstes Erlebnis des Französischjahres. Mit dem Zurückschicken der Tagebücher ist das Kuschtierprojekt aber noch längst nicht beendet. Der indirekte Kontakt zwischen zwei Klassen kann sich zu einem direkten Kontakt ausbauen lassen. Mit dem Tagebuch wurden auch die E-Mail-Adressen der deutschen und französischen Schüler verschickt. Mehrere Schüler haben daraufhin eine „Brieffreundschaft“ begonnen. Der erste Kontakt wurde insofern erleichtert, als ein gemeinsames Gesprächsthema, der Austausch, schon vorhanden war. In Zukunft muss das Projekt auch nicht beim konventionellen Tagebuch bleiben. Eine Schülerin machte im Evaluationsbogen den Vorschlag der Gestaltung eines Videotagebuchs. Die Frage ist nur, ob die Kuschtiere bei einem Videotagebuch immer noch die Hauptakteure bleiben können. Die technischen Möglichkeiten für ein solches Unterfangen sind in heutiger Zeit auf jeden Fall gegeben – und die Motivation der Schüler mit Sicherheit auch.

Bibliographie

- Alamargot, G. et al. (2005). *Découvertes 2*. Schülerbuch. Stuttgart: Klett.
- Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.) (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. Aufl.) Tübingen: Francke.
- Blume, O.-M. (2008). Préparer – rédiger – corriger: Zum Aufbau von Schreibkompetenz. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 93, 2-7.
- Commission Européenne. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, GER). http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (Zugriff am 15.05.2009)
- Darras, I. et al. (2005). *Découvertes 2*. Cahier d'activités. Stuttgart: Klett.
- Ellermann, C. (2007). Interkulturelles Lernen: ‚Travel-Buddy-Projekt‘. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 5, 13-19.
- Grieser-Kindel, C. et al. (2006). *Method Guide: Schüleraktivierende Methoden für den Englischunterricht in den Klassen 5-10*. Paderborn: Schöningh.
- Günther, P. (2003). Eine Spreewaldpuppe geht auf Reisen: Mehr über andere erfahren und interkulturelles Lernen erleben. In: *Sonderheft Praxis/Fremdsprachenunterricht: MULTI-KULTI im Fremdsprachenunterricht*, 16-19.
- Kraus, A. (2007). Austausch: reell – virtuell – interkulturell. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 87, 2-8.
- Legutke, M. (2003). Projektunterricht. In: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. Aufl.) Tübingen: Francke, 259-263.
- Leupold, E. (1999). Projektorientiertes Arbeiten im Französischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 5, 4-8.
- Leupold, E. (2004). *Französisch unterrichten: Grundlagen, Methoden, Anregungen*. (3. Aufl.) Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Nieweler, A. (2004). Schreibschulung im Französischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 72, 2-7.
- Nieweler, A. (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Französisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Rau, N. (2009). A Teddy Bear Project - Ein Klassenkorrespondenzprojekt im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. In: *ForumSprache* 1/2009, 88-108.
- Schellner, J. (2009). ‚You won't believe what I saw‘: Tagebuch für einen ausländischen Stofftiergast führen. In: *ENGLISCH* 5, 12-15.
- [ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung] (2009). *Fachlehrplan Französisch für die Jahrgangsstufe 7 (2. Fremdsprache)*. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26297> (Zugriff am 09.07.2009)
- Wicke, R. (2003). Schüler- und Klassenkorrespondenz. In: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. Aufl.) Tübingen: Francke, 272-274.

ForumSprache

Inhalt / Contents

Dietmar Rösler	
Curricular Interfaces: the Interaction of Language and Contents at University Level	10
Christian Fandrych	
Language and subject matter reunited: A bilingual approach for teaching Modern Foreign Languages at Higher Education Institutions	18
Barbara Schmenk	
Challenging the language-content continuum. Some thoughts on teaching German at a Canadian university	35
Martina Möllering	
Bilingual Content Teaching: A Case Study of Tertiary German in an Australian Context	45
Almut Schön	
Das Mediotheks-Wiki: ein Beitrag zur Weiterentwicklung universitärer Sprachenzentren	57
Waldemar Martyniuk	
Quality education for plurilingual people living in multilingual societies: Professional Network Forum on Language Education	74
Rita Kupetz	
Best Practice in Teacher Education: Content and Language Integrated Learning in Teacher Education: Bilingual Approaches Supporting Multilingualism	80
Julia Kohout	
„Le petit zoo en peluche fait un échange“: Ein Projekt im Französischunterricht der Unterstufe	94
Pascale Caemerbeke	
Entrez dans la langue par une autre voie, par d'autres voix : Série de portraits linguistiques	113

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-286100-0

aus Ausgabe 03 / 2010 ISBN 978-3-19-176100-4

2. Jahrgang, No 1, 2010

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

Entrez dans la langue par une autre voie, par d'autres voix : Série de portraits linguistiques

Pascale Caemerbeke

Abstracts

Das vorliegende Material wurde zunächst als Lern-DVD erstellt mit dem Ziel, das Lehren und Lernen einer Fremdsprache so sensibel aufzubereiten, dass das Material für alle Erwerbsstufen zugänglich ist. Damit wendet es sich an alle Lerner und versucht dem Ausdruck zu verleihen, das sich schlecht mit Worten sagen lässt. Fragt man sich nach einem Wort, das man mag, und versucht, dieses zu erklären, so verortet man sich selbst im jeweiligen Handlungsumfeld und mit Bezug auf eigene Wurzeln. Man spricht Konzepte und Gefühle an. Geschmack an der Sprache zu wecken gelingt hier eben durch ein Kunstwerk, das sich am Gesprochenen und dessen flüchtigen Charakter ausrichtet und gerade nicht mit dem Mittel der Schrift und der Literatur arbeitet. Eine künstlerische Umsetzung also, die das Sprechen in seine soziale Notwendigkeit stellt. Sprache wird stets neu erschaffen, ein individuelles und gleichzeitig geteiltes Werk in steter Bewegung. Der Versuch, die Teile des Gesamtwerks zu erfassen, zeigt die Komplexität und Fülle einer Sprache. Die Materialien eignen sich zum Selbstlernen, die Untertitel geben dabei Hilfestellung und stellen zudem heraus, welche Elemente eine Person mit besonderer Deutlichkeit und Schönheit hervorhebt. In Verbindung mit einem Kurs, mit Studierenden oder angehenden Lehrkräften, erfährt der Lerner beides, die Arbeit an der eigenen Ausdrucksfertigkeit sowie den Umgang mit dem Sammeln und Erfassen der Wörter der anderen. Mehrere Arbeitsebenen kommen dabei zum Tragen: Sprachverstehen sowie die kritische Auseinandersetzung mit Sprachproduktionen. Hierbei helfen die Arbeitsblätter, die Lehrkraft und Lerner zu Verfügung stehen.

The present material was initially designed as a DVD promoting the learning and teaching of a foreign language in its most sensitive way, allowing learners of all language levels to access it. The working material is orienting to all learners by aiming at capturing what is generally difficult to be put in words. Identifying a word that you like and explaining why you like it, requires you to situate yourself in an interactional context and points to your origins. It evokes concepts and feelings related to the identified word. Developing taste for the language works through art, putting the ephemeral quality of spoken language at the center without referring to written language or literature. Language is therefore presented from an artful perspective stressing the social conditions of any language production. Language is both, an individual and a shared object in constant development. Focusing on elements of this larger object, shows the complexity and abundance of a language. The material is designed for working autonomously, the subtitles provide help for the learner and show the beautiful ways in which elements are stressed by a person. When working with a group of learners or student-teachers, the learner does both, developing his/her own language and learning words from collecting words as identified by others. Several levels of working potentials are therefore available, from comprehension to developing a critical stance towards language production. Detailed work sheets aim at supporting learners and teachers in their work.

Ce matériel, initialement présenté sous forme de DVD pédagogique, répond à un besoin, celui d'aborder l'apprentissage et l'enseignement d'une langue de façon sensible et ceci quelle que soit le niveau d'acquisition de la langue. Il s'adresse à tous et cherche à exprimer tout ce qui a du mal à se dire, au-delà des mots. En s'interrogeant sur le

mot que l'on aime et en tentant d'expliquer pourquoi on l'aime, on se définit dans son engagement au monde, son encrage, on aborde des concepts, des sentiments profonds. Donner le goût de la langue en tant qu'oeuvre d'art, non par le biais de l'écrit avec la littérature mais par celui de la parole : oeuvre éphémère par excellence. C'est avant tout un projet d'artiste, car il place le langage dans sa nécessité sociale. Le langage se recrée sans cesse, c'est une oeuvre personnelle et collective en mouvement. En tâchant de saisir des éclats de cette création, on perçoit la richesse et la complexité d'une langue. Le matériel peut s'utiliser seul, les sous-titres permettent de donner des repères mais aussi de mettre en exergue des déclarations fortes qui définissent la personne qui les prononce de façon flagrante et belle. Dans le cadre d'un cours, avec des étudiants ou des stagiaires, l'apprenant entre dans un travail d'expression de soi et d'enquête pour recueillir et collecter les mots des autres. Il permet de travailler à plusieurs niveaux : celui de la compréhension mais aussi un travail critique par rapport aux productions. Un livret d'apprentissage et d'enseignement est présenté sous forme de fiches de travail.

Pascale Caemerbeke
5, rue des prévoyants
F-93120 La Courneuve
E-Mail: caemerbeke@hotmail.com

Présentation des choix guidant la création des portraits linguistiques

Choix pédagogiques

Une autre vision de la langue

Apprendre une langue est autre chose qu'apprendre à se servir d'un outil. Lorsqu'on apprend une langue on est face à un mystère, on doit essayer de percevoir une autre façon de sentir, de voir, d'appréhender le monde. Et cela ne peut se faire qu'en découvrant une brèche par où se glisser. Face à une langue rigide et formatée, la langue perd de sa profondeur, elle est plate, on ne peut s'y promener. On se trouve devant elle comme face à un écran qui fait barrage. La valeur esthétique et émotionnelle de la langue, sa poétique, peut être occultée par le côté pratique de l'apprentissage. J'essaie de développer une approche sensible de la langue, une langue ouverte où chacun peut trouver son entrée suivant son parcours et qui il est. Une langue qu'on apprend est toujours une langue étrangère, car la langue ou les langues dans lesquelles on a appris à parler, on ne les apprend pas, on les incorpore, on se construit avec elles, elles nous font. L'homme se définit par le fait même de s'exprimer, il est important de concevoir la parole dans tout ce qu'elle est. Spontanément on place la parole au niveau de la tête, or la parole est inscrite dans les corps, elle est corps, elle est souffle, elle est vibration, elle est geste, elle est inscription, elle est chant, elle est regard, elle est vie. Au-delà des langues il y a le langage, l'expression de soi dans l'engagement de la parole, dans la nécessité de se dire, de communiquer. L'apprentissage d'une langue se fait de toutes façons par l'expression de soi, malgré la privation d'un des sens : le sens. C'est un dépassement à franchir, une prouesse à accomplir. L'important étant d'oser s'exprimer, de débloquer des peurs, des tensions, de s'ouvrir à l'étrange. Ma démarche pédagogique s'inscrit dans un projet qui fait appel aux disciplines artistiques qui permettent de mettre à nu cette brèche entre tout ce qu'il y aurait à dire et l'impossibilité douloureuse de ne pas y parvenir.

Nous avons besoin de relier le sixième sens aux cinq premiers, de considérer la pensée comme une façon personnelle d'appréhender le réel. Avec ces portraits linguistiques nous entrons dans la pensée d'un autre ; comme une percée, un forage qui permet de découvrir tout ce qui se cache derrière la forme d'un mot. L'approche sera donc une approche sensible qui fera appel à tous les sens pour sonder le sens dans sa complexité.



Fig. 1: Illustration de la page de garde du matériel des portraits linguistiques

Une autre vision de l'apprentissage

Apprendre une langue est contraignant et demande du travail et de la patience. Le plaisir, la curiosité, sont toujours motivants (cf. Trocmé-Fabre 1993). C'est pourquoi il n'y a ni évaluation, ni exercices à proprement parler. Il n'y a pas d'apprentissage sans autonomie. Chacun a besoin de découvrir sa façon à lui d'apprendre, son plaisir d'entrer dans une langue. Je mets à disposition des « productions », du matériel, en laissant à chacun la liberté de trouver comment s'en servir pour s'en emparer. La qualité du matériel est essentielle, comme pour un atelier d'art plastique on mettrait sur la table de beaux pinceaux, de beaux papiers, des encres... en laissant à chacun le temps et le désir de s'approprier ces matériaux pour en faire quelque chose de personnel. On n'est plus dans un système de concurrence mais de travail créatif, plus gratifiant. En se détendant,

en baissant la pression, on est plus ouvert et donc plus apte à ap-prendre à com-prendre. Une fois le désir en éveil, s'élabore pour chacun sa méthode, il est facile de trouver des informations, des explications dans les manuels, dans les dictionnaires, sur internet, autour de soi. Et là on re-tient.

Une autre vision de l'enseignement

Ma visée pédagogique est plus de l'ordre de l'éveil : éveil de la curiosité, des sens, du goût. Ce peut être aussi en faisant perdre les repères, en déstabilisant, en amenant l'autre à se poser des questions et à pouvoir les formuler. Le but de l'enseignement étant l'épanouissement, l'ouverture à soi et à l'autre. Les outils théoriques existent, on n'a que l'embarras du choix, il suffit d'amener les étudiants à les découvrir et les utiliser, de leur donner des conseils, des avis.

Pour moi l'enseignement est de l'ordre de l'échange, du partage, l'enseignant doit être en état d'ouverture à l'autre et à soi, il doit être aussi en apprentissage. Comprendre l'autre est essentiel : Qu'est-ce qu'il veut dire ? Qu'est-ce qu'il essaie d'exprimer ? Cette tension vers l'autre est réciproque et reflète la juste disposition face à tout Autre.

Choix de l'outil initial

Pourquoi un DVD comme format initial du matériel ?

- ▶ Pour la qualité de l'image, car j'ai envie que ces petits portraits soient agréables à regarder.
- ▶ Pour la facilité d'utilisation : tout le monde ou presque peut lire des DVD. Dans les associations, il est possible de regarder les films sur une télé avec un lecteur de DVD et dans le cadre de la présentation actuelle via internet. Cet aspect pratique est encore tangible dans la version actuelle, version en ligne. (http://www.hueber.de/seite/pg_workshop_fos)
- ▶ Pour la convivialité : les extraits peuvent se regarder ensemble, se commenter, se mettre en pause pour faire un arrêt sur image, c'est un outil qui s'adapte.

Choix du public

Pour qui ? Pour tous

Ne pas vouloir « choisir » son public n'est pas une absence de choix mais une position qui nécessite des explications, dans le contexte du Français Langue Etrangère (FLE). En effet, la tendance actuelle est de « cibler » son public et ceci dans tous les milieux : artistiques, commerciaux, de l'enseignement. Comment prétendre que toutes les personnes de même « niveau » puissent avoir de l'intérêt pour un même objet ? Ce peut être un niveau social (on emploiera un euphémisme comme « grand public »), un niveau d'apprentissage (débutant A1-A2, intermédiaire B1 B2, avancé C1 - C2) défini par le CECR, un niveau lié à l'âge (enfant, adolescent, adulte) ou un niveau d'étude.

Lutter pour la diversité du public me semble important aujourd'hui où tout se spécialise.

Les personnes auxquelles je m'adresse ne seront donc pas définies en fonction de ce qu'elles sont censées être mais en fonction de leur goût. Des personnes qui désirent avoir un outil différent, basé sur des témoignages, un objet particulier avec lequel elles peuvent apprendre et enseigner autrement, des personnes autonomes et curieuses. Ce qui n'exclue pas les approches plus traditionnelles, bien au contraire.

L'objectif est de donner des outils pour penser la langue autrement, de faire partager une approche de la langue qui ne soit pas mécaniste ou utilitaire mais philosophique, de nourrir intellectuellement le public auquel il s'adresse et de le considérer autrement que par ses besoins langagiers. Les objectifs linguistiques sont évidemment sous-tendus par l'objectif principal, mais ne sont pas une fin en soi.

« Souvent, me dit-il, en parlant de ses lectures, j'ai accompli de délicieux voyages, embarqué sur un mot dans les abîmes du passé, comme l'insecte qui flotte au gré d'un fleuve sur quelque brin d'herbe. Parti de la Grèce, j'arrivais à Rome et traversais l'étendue des âges modernes. Quel beau livre ne composerait-on pas en racontant la vie et les aventures d'un mot ? » (Honoré de Blazac in *Louis Lambert*)

Choix artistiques

J'ai eu envie de réaliser un objet qui me plairait tout simplement, quelque chose que j'aimerais voir et utiliser, un objet artistique destiné à la didactique du Français langue étrangère. J'ai envie de créer des passages entre ces deux disciplines qui s'adressent à l'humain dans son essence. Je désirais que ce soit à la fois beau et vrai.

Je me suis attachée à garder la spontanéité et la fraîcheur des personnes interrogées. J'ai monté chaque petit film de façon autonome, en tissant le témoignage avec des images que j'avais ou que j'ai tournées pour les inclure. Ce travail se rapproche du travail plastique de tissages. Mon projet repose dans le fait que les gens que j'interroge me parlent, c'est un rapport intime même s'ils connaissent la finalité, ça reste un moment partagé.

« L'entretien peut être considéré comme une forme d'exercice spirituel, visant à obtenir, par l'oubli de soi, une véritable conversion du regard que nous portons sur les autres dans les circonstances ordinaires de la vie. » (Pierre Bourdieu in *La Misère du monde*)

Présentation du matériel et de ses éléments

Réalisation du matériel

J'ai demandé à des personnes d'origines et d'âges différents de choisir le mot qu'elles préféreraient. Je voulais que la richesse des locuteurs nous entraîne dans des « mondes » différents.

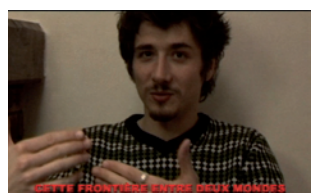




Fig. 2: Les personnes ayant participé au projet en détaillant leur « mot »

La prise de vue s'est faite dans un temps assez court, sans répétition, ni conversation avant. On se donnait rendez-vous pour ça, c'était sérieux. Après on pouvait parler et échanger, j'essayais d'être rapide, de ne pas faire durer le moment car être filmé peut-être pénible mais si la personne est vraiment dans ce qu'elle dit, elle « oublie » la caméra.

Les personnes ayant contribué à l'élaboration de la série de portraits linguistiques (séquences de film) sont les suivantes, présentant le mot de

- ▶ Francine
- ▶ Yonnis
- ▶ Macha
- ▶ Félix
- ▶ Kemsol
- ▶ Elisabeth
- ▶ Mathias
- ▶ Stéphanie
- ▶ Xian Qing
- ▶ Fatime
- ▶ Su Ping
- ▶ Camille

Ce matériel de portraits linguistiques a pu être possible grâce à la collaboration de tous ceux qui ont bien voulu y participer et je tiens à les en remercier.

Organisation du matériel

Le temps et le nombre de « mots »

Le temps de chaque petit film ne dépasse pas une minute et demi. J'ai choisi de les organiser par trois, avec un générique de début : une chanson qui dit à la fois qu'un mot n'est rien et qu'un mot c'est tout un monde.

Un des modules est un peu plus long et contient quatre portraits de femmes (Stéphanie, Xian Qing, Fatima, Su Ping). Trois des femmes font partie d'une association à Aubervilliers, avec qui nous avons expérimenté le matériel. Je voulais leur donner une place pour inviter chacune à jouer le jeu et trouver son mot. L'important n'étant pas de dire les choses « correctement » mais de s'engager dans la parole, de se surprendre. En tout il y a douze mots, la durée total de l'ensemble du matériel est de 38 minutes.

Voici la question que j'ai posée individuellement : « Choisis un mot que tu aimes particulièrement entendre ou dire et qui a pour toi un sens particulier et cherche pourquoi ? »

J'ai posé cette question à des personnes de milieux et d'origines différentes et certaines n'ont tout simplement pas pu y répondre car choisir est toujours problématique : il y a tellement de mots. Elles cherchent encore et c'est pourquoi ce projet reste vivant, on peut imaginer qu'il se complète peu à peu. D'autres avaient tout de suite un mot qui leur venait. Je leur demandais de ne pas me le dire mais d'y réfléchir. Le temps de la réflexion permet un retour sur soi et c'est dans cette réflexivité que le discours se construit, que la création est à l'oeuvre.

Quand la personne se sentait prête, nous convenions d'un rendez-vous : chez moi ou à l'extérieur.

Le tournage de la séquence ne se répétait pas car je voulais privilégier la spontanéité. De même que je ne voulais pas savoir le mot avant, car c'est à moi que l'on racontait, il faut toujours un interlocuteur sinon la parole est vaine. On parle avant tout à quelqu'un, on se dit à lui, on se livre, la parole n'est libre que dans la confiance. C'est pourquoi je pouvais poser des questions pour tenter de mieux comprendre.

Ensuite le travail de montage (du DVD) a été un travail de « tissage » ou j'ai moi aussi fait des choix et des assemblages pour dégager l'essence de chaque intervention.

L'arrangement avec introduction

L'arrangement que je propose dans le DVD initial fait répondre les personnes et les mots (12 au total). On peut imaginer d'autres thématiques.



Fig. 3 : Page de garde : Introduire les portraits linguistiques

Le premier module figurant comme introduction, à part, est une mise en question, un préambule : Alors c'est quoi ton mot ? Il permet de toucher du doigt les trois aspects d'un mot (son, sens, réalité à laquelle il se réfère). (http://www.hueber.de/seite/pg_workshop_fos)

La boîte à outils

La boîte à outils contient des éléments pour ceux qui ne possèdent pas bien l'écriture. La scène jouée entre une mère et sa fille où on retrouve tous les mots choisis mais dans des expressions est conçue comme un jeu de décryptage. La réponse étant la scène avec les sous-titres, c'est là encore un moyen donné à ceux qui ne possèdent pas l'écriture du français de se l'approprier. Dans le cadre de cet article, l'introduction, la boîte à outil ainsi que le nombre total des portraits linguistiques se présenteront aux lecteurs au fur et à mesure. (http://www.hueber.de/seite/pg_workshop_fos)

Présentation des films et pistes de travail

Les sous-titres des portraits

Les sous-titres des petits films mettent en exergue des phrases emblématiques (choix artistique) et donnent des repères à ceux qui regardent le matériel seul (choix pédagogique). Dans un cours, sur une petite télé, on ne peut pas lire les sous-titres qui sont trop loin. Ces sous-titres ont une fonction d'aide mais sont aussi des outils de travail, comme peuvent l'être les DVD de chansons sous-titrées. Mémoriser en répétant est aussi une façon de s'approprier la langue. Certains films en ont beaucoup, d'autres très peu ou pas du tout. Il y a des sous-titres avec ou sans la personne qui les dit et des images insérées avec la personne qui parle mais que l'on ne voit pas. Dans un même film il y a des degrés de difficulté différents et d'un film à l'autre aussi. Pour ceux qui ne connaissent pas l'écriture c'est une façon d'y avoir accès.

Les fiches de travail et transcriptions

Les fiches de travail (initialement présenté en tant que le livret joint au DVD, Annexe 2), sont destinées aux étudiants et aux enseignants. Ce sont des pistes que chacun choisit

ou pas d'explorer. C'est un outil modulable qui laisse libre cours à la construction de son propre apprentissage et de sa manière d'enseigner. Et si quelqu'un veut lire les transcriptions avant de voir le film, pourquoi pas (Annexe 1) ?

L'interactivité

On peut imaginer un site où il serait possible pour les utilisateurs du matériel de rentrer leur mot et les raisons pour lesquelles ils l'aiment.

La série de portraits

Avec la série on peut imaginer beaucoup de jeux, comme la description. Une personne décrit un protagoniste du matériel des vidéos en ligne (http://www.hueber.de/seite/pg_workshop_fos) et tout le monde cherche à reconnaître de qui il s'agit. Ou bien, inventer une histoire, ensemble ou individuellement, avec tous les mots, comme pour la petite scène de fin.

Perspective globale des portraits linguistiques

Le projet global de travail avec les films proposés (initialement sur DVD) s'inscrit dans un projet d'expression de soi et peut-être mené avec un public hétérogène, comme celui des associations de quartier. Celui qui doit s'exprimer dans une autre langue perd du même coup sa voix, il devient muet. Par une voie plus poétique, l'enseignant peut aider les personnes à retrouver une autre voix. Avec les sens, on redonne du sens.

« Notre réalité n'est donc pas celle que nous avons exprimée par nos paroles mais elle est celle que nous avons dite à travers nous-mêmes, en usant de nos corps ! comme de figures ! » (...) « N'étant pas nous-mêmes, elles [nos paroles] ne sont pas la réalité: les mots de la langue ne sont donc que les instruments du rêve. » (Pier Paolo Pasolini in Orgie)

Bibliographie

- Anderson, P. (2003). De la langue originaire à la langue de l'autre. In : *Études de Linguistique Appliquée*, 131, 343-356.
- Balzac, H. (1980 (1832)): Louis Lamber. Paris : Gallimard.
- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (dirs.) (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Breton, P. (2003). *Éloge de la parole*. Paris : Éditions de La Découverte.
- Coste, D. (1998). 1940 à nos jours : consolidations et ajustements. In : *Le français dans le monde, Numéro spécial: Histoire de l'enseignement et de la diffusion du français*, 75-95.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris : Nathan.
- Pasolini, P.P. (1995). *Orgie. Théâtre*. Arles : Actes-Sud.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. In : *Les Langues Modernes* 3, 55-71.
- Trocmé-Fabre, H. (1993). *J'apprends, donc je suis : Introduction à la neuropédagogie*. Paris : Editions d'organisation.

Annexe 1 : présentation des séquences (Fiches originales)

Vous trouverez dans l'annexe 1 les fiches de présentation de chacune des douze séquences vidéo, incluant notamment les transcriptions. Pour commencer, les trois premières vidéos sont mises en ligne sur notre site Internet www.hueber.de. Elles seront complétées au fur et à mesure des prochains numéros de ForumSprache au rythme de trois nouvelles vidéos par trimestre.

Annexe 2 : présentation des pistes de travail (Fiches originales)

L'annexe 2 fournit pour chacune des douze vidéos une fiche de travail proposant différentes pistes transversales.

Annexe 1 : Présentation des séquences (Fiches originales)

ENTREZ DANS LA LANGUE

APPRENDRE LE FRANÇAIS AUTREMENT

SÉRIE DE PORTRAITS LINGUISTIQUES

PRÉSENTATION DES SÉQUENCES

Les paroles de la bande son qui ne correspondent pas à l'image sont transcrites en couleur.

Les paroles de la bande sous-titrées sont soulignées. Les sous-titres qui ne correspondent pas aux paroles prononcées sont en majuscules de couleur.

GÉNÉRIQUE DE DÉBUT

SÉQUENCE : vue de la Seine et des passants sur le Pont des Arts et le Pont Neuf.

DURÉE : 57 s

TRANSCRIPTION

ENTREZ DANS LA LANGUE - Un mot n'est rien

Ce qu'on y met

Dit qui on est

PORTRAITS LINGUISTIQUES. CONCEPTION RÉALISATION
PASCALE CAEMERBEKE - Un mot c'est tout un monde

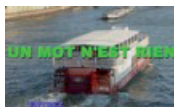
Le monde en un mot

Autant de mondes que de "moi"

(Avoir le monde en soi

Dire un mot c'est ça

CHANT : CAMILLE ET PASCALE



CAMILLE ET FÉLIX

SÉQUENCE : Dans une cuisine, Pascale demande à Félix s'il a trouvé son mot, il blague et rigole ; puis à Camille qui n'a pas encore trouvé son mot et qui est visiblement fatiguée de chercher. On entend la voix de Pascale.

DURÉE : 50 s

TRANSCRIPTION

- P : T'as pensé à quoi comme mot ?

Alors c'est quoi ?

- F : Moule à gaufres.

- P : Pourquoi ?

- F : Parce qu'avec on peut faire des gaufres.

- P : Qu'est-ce qui t'est venu depuis le début ?

- C : Ben, je sais pas...

- F : Moule à pain (Rires)

- C : Je sais pas. Je sais pas si je prends mon mot par rapport à sa signification ou parce que j'aime bien le prononcer. Parce que les mots que j'aime bien prononcer sont souvent très absurdes... enfin juste pour ce qu'ils sont quoi ! Enfin je sais pas, je sais pas, je sais pas. Mais je trouverai hein !

MERCI CAMILLE ET FÉLIX



5

ENTREZ DANS LA LANGUE

APPRENDRE LE FRANÇAIS AUTREMENT

SÉRIE DE PORTRAITS LINGUISTIQUES

LE MOT DE FRANCINE

SÉQUENCE : Francine est assise dans un fauteuil, dos à une fenêtre fermée. Des images de feuilles d'arbres bien vertes sont insérées dans la séquence.

DURÉE : 1 min 32 s

TRANSCRIPTION

- Le mot que j'ai choisi c'est rêver.

RACONTE TON MOT

Lui, il est doux, il est simple. On peut oublier ses malheurs en rêvant, on peut rêver debout, on peut rêver en dormant, on peut rêver en travaillant. Un rêve d'abord c'est toujours beau, parce que si c'était pas beau, si c'était pas doux, ce serait plus un rêve, ce serait un cauchemar.

Et une nuit, alors que j'avais une maison avec une petite cour de 5 mètres carrés, une nuit j'ai rêvé que dans cette cour j'ai découvert une petite porte que j'avais jamais vue, je la connaissais pas cette petite porte. Alors je l'ai ouverte et derrière la porte il y avait un terrain immense : il y avait des hectares et des hectares de prés, de bois... Et puis... je m'y suis promenée très très très longtemps...

Quand j'avais un petit cafard, et bien après je pouvais ouvrir ma petite porte et je pouvais toujours rentrer dans mon rêve. Et encore maintenant que je peux me promener dans les bois, dans les prés et bien des fois j'ouvre la porte de ma petite cour et je retrouve ce rêve que j'avais fait il y a quelques vingt ans...

Par exemple, tu prends une carte de France, une carte du monde et puis tu la suis et là tu rêves. Et tu voyages, avec la carte et ton rêve, tu vas partout, tu découvres des paysages que t'imagines, que tu rêves, que tu penses...

MERCI FRANCINE Le rêve c'est aussi l'espoir.



LE MOT DE YONNIS

SÉQUENCE : Yonnis est assis dans un fauteuil pivotant en cuir noir. La séquence a été tournée dans un appartement de la banlieue de Nantes. Des images d'eau dorée sont intercalées.

DURÉE : 1 min 25 s

TRANSCRIPTION

- C'est le mot respect. Respect pour moi, c'est le mot que je pose par dessus tous les autres mots français, le respect. Alors il faut comprendre que c'est un mot philosophique aussi.

Le mot respect fait vivre le monde, fait avancer le monde. Je manquerai jamais de respect à quelqu'un. En particulier à ma mère. Je pense toujours à ma mère. Et mère, que je dis : *in natte* en éthiopien, ou *innaye* en langue paternelle en afar, ma mère aussi c'est bien, c'est joli.

Il y a la mer aussi qui est à côté, jadore la mer. Mon père est originaire de Tadjourah qui est juste à côté de la mer, la mer jadore aussi. Voilà j'aime bien aussi... c'est beau...

Mais le premier mot c'est respect et le respect ça doit être réciproque, mais malheureusement il y a encore tant de choses à apprendre sur le respect. Tant que l'homme est né sauvage... il faut toujours s'attendre à des choses encore : qu'il y a la guerre, qu'il y a des haines, qu'il y a plein de trucs mais avec le temps j'espère que ça va s'arranger.

L'approche, moi jadore l'approche, les gens tu les approches avec les langues, tu peux faire un beau sourire mais ça va pas aller plus loin que ça.

MERCI YONNIS Je sympathise avec tout le monde.



6

ENTREZ DANS LA LANGUE

APPRENDRE LE FRANÇAIS AUTREMENT

SÉRIE DE PORTRAITS LINGUISTIQUES

LE MOT DE MACHA

SÉQUENCE : Macha est assise sur un banc de béton dehors, devant l'INALCO à Clichy, il y a du vent. Elle porte un pull blanc. Des images de métro où il y a un chapeau avec un pompon blanc sont ajoutées.



DURÉE : 1 min 36 s

TRANSCRIPTION

- Mon mot c'est pompon. Pompon, c'est tout rond, tout doux, tout mignon. Pour moi pompon c'est mon enfance. J'ai cherché un peu le sens de ce mot pour moi et finalement j'ai compris que c'était mon enfance parce qu'autrefois en Russie je portais toujours les chapeaux avec des pompons. Et pompon c'est tellement génial, c'est... chaque fois on change de couleur et ça bouge un peu sous le vent... Je trouve que c'est le meilleur mot du monde. Et de plus j'ai vu comment mon père il faisait les pompons parce qu'il tricotaient ses chapeaux lui-même et donc avec un petit truc en papier, on fait un trou après on coupe les machins et après on a un super pompon. C'est génial.

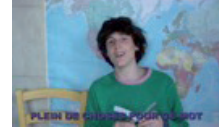
C'est pas mama c'est māma, c'est différent, c'est tout tendre tout doux... Même c'est bizarre parce que j'avais toujours des relations un peu bizarres avec ma mère donc... māma dès que je prononçais ce mot je pleurais et donc pour l'anniversaire de ma mère j'étais obligée de dire : māma... bon anniversaire et dès que je prononçais ça je pleurais donc c'est le mot qui... fait naître en moi des sentiments super forts. Donc parfois on ne se rend même pas compte que māma c'est le mot, c'est l'univers c'est... on peut pas expliquer ça mais dès que je dis māma c'est... je commence à pleurer parce que c'est fort.

MERCI MACHA. Donc c'est le français qui est ma langue d'aujourd'hui et le russe qui est la langue de mon âme.

Z

LE MOT DE FÉLIX

SÉQUENCE : Félix, dans une cuisine, assis devant une table, une carte du monde derrière lui, manipule des morceaux de cartons, il porte un sweat vert. Des images, où on le voit faire de la barque et récupérer un vieux banc tombé dans l'eau, sont intercalées.



DURÉE : 1 min 47 s

TRANSCRIPTION

- Philanthrope. Avant je savais pas trop qu'est-ce que c'était et donc je m'imaginai plein de trucs et... j'ai mis très beaucoup de temps à savoir qu'est-ce que c'était. Donc j'ai jamais bien imaginé plein de choses pour ce mot, à chaque fois qu'on le disait j'imaginai des trucs différents. Quand j'étais tout petit c'était funambule... J'inventais des nouveaux sens et tout c'était amusant et puis il est agréable à prononcer aussi philanthrope.

Et c'est vrai que le mot il a beaucoup plus précédé le sens.

J'aime bien phil- parce que c'est aussi un peu le but dans sa vie, c'est à dire pour être heureux il faut aimer la vie, il faut aimer les autres, il faut s'aimer soi-même, il faut aimer ce qu'on fait, il faut aimer à peu près tout pour être heureux. Et c'est pour ça que je trouve ça bien comme premier... groupe... enfin première syllabe pour le mot. Et puis -thrope c'est aussi... j'aime bien aussi comme... c'est plus court, c'est plus synthétique, c'est un peu plus... je sais pas j'aime bien aussi.

Quand j'étais petit phil ça me faisait penser à un fil et donc j'ai jamais bien parce que j'aime bien toujours l'idée de... un fil qui tient un peu tous les éléments, les choses... Et j'aime bien avoir un fil conducteur souvent pour un peu tout et essayer de toujours avoir une direction.

MERCI FÉLIX.

ENTREZ DANS LA LANGUE

APPRENDRE LE FRANÇAIS AUTREMENT

SÉRIE DE PORTRAITS LINGUISTIQUES

LE MOT DE KEMSOL

SÉQUENCE : Kemsol porte une casquette et vient s'asseoir sur un banc du parc Montsouris. Il fait beau mais un peu frais. Quand il s'éloigne on voit des bâtiments de la Cité Universitaire. Des images du ciel s'interposent.



DURÉE : 1 min 38 s

TRANSCRIPTION

- Mon mot c'est "la paix", le mot paix. Pour moi qui vient d'un pays en guerre comme le Tchad, je crois que le mot paix a tout son sens parce que lorsqu'on vit une période de guerre, de tensions et autres... les autres mots n'ont pas de sens. C'est la paix qu'il faut pour... par exemple cultiver les autres vertus, mais quand il n'y a pas de paix on ne peut pas vraiment... s'en sortir, on ne peut rien faire d'autre quoi ! Parce qu'on vit dans la hantise d'être peut-être agressé un jour ou bien... En tout cas on n'a pas la paix intérieure. Lorsqu'on vit des périodes de troubles et de difficultés et tout ça on se met à réfléchir un peu...

Lorsque les gens vous prêchent par exemple la parole de Dieu, ils vous disent : mais il vous faut nécessairement la paix intérieure, la paix avec Dieu et tout ça... Et donc ça part de ce moment que j'ai établi cette relation qu'il y a entre la paix qu'il nous faut et la paix que clament également les hommes de Dieu.

Ma religion elle est chrétienne mais je ne suis pas mes parents comme d'autres le disent, mes parents ont une autre religion c'est... c'est des animistes comme on le dit. Surtout mon père qui était animiste, ma mère elle, elle s'est convertie à la religion chrétienne.

Il y a plusieurs façons de croire à cette paix-là. MERCI KEMSOL.

C'est une question de foi quoi !

8

LE MOT D'ÉLISABETH

SÉQUENCE : Élisabeth est assise dans une salle de l'INALCO à la Porte Dauphine, elle porte un pull rouge, la peinture beige du mur derrière elle s'écaille. Des images de Birmanie sont intercalées.



DURÉE : 1 min 36 s

TRANSCRIPTION

- Oui mais ! J'ai remarqué j'emploie souvent cette expression depuis toujours. C'est presque un tic. Ça m'arrive même d'employer comme mot de passe. (rire)

Je pense ça vient plus du caractère asiatique.

Que tout est en douceur, il faut pas trop choquer, forcer, alors... on donne un peu la face. (rire) On fait plaisir à tout le monde. Donc tout le monde est content c'est ni non ni oui. Et je crois que les asiatiques ont du mal à dire : non ! oui ! catégoriquement. En Asie essaye de faire dire à un asiatique : Non ! Oui !

D'ailleurs ça m'énervait quand je suis... Je suis restée en Birmanie là... Quand je demandais à des amis birmans : voilà, est-ce que tu veux venir dîner chez moi, samedi ? Qu'est-ce que t'en penses ? Tu préfères à déjeuner ou dîner ?

Alors ils me disaient jamais ce qu'ils voulaient, ils... c'était toujours tangent et tout alors à la fin j'étais obligée de dire : alors déjeuner c'est oui ou c'est non ?

J'étais obligée de les violenter pour avoir une réponse, pour savoir ce qu'ils voulaient, voilà.

MERCI ÉLISABETH.

ENTREZ DANS LA LANGUE

APPRENDRE LE FRANÇAIS AUTREMENT

SÉRIE DE PORTRAITS LINGUISTIQUES

LE MOT DE MATHIAS

SÉQUENCE : Mathias est assis dans un fauteuil près d'une cheminée, c'est le soir. Il porte un pull à losanges vert et noir et blanc. Des images d'une danseuse d'origine tamoule sont ajoutées.

DURÉE : 1 min 38 s

TRANSCRIPTION

- Le mot c'est peau, la peau. J'aime bien ce mot et la sensation de l'air qui traverse, qui part du centre du corps et qui sort de la bouche, qui expulse quelque chose, ça fait : peau ! La peau !

Et j'aime bien ce que représente la peau en fait comme... dans ce que c'est : la membrane... et notamment dans les cours de danse... où la peau est vraiment la limite entre le monde intérieur et le monde extérieur. Et la peau est pleine de capteurs...

A travers la peau, il y a plein de choses qui passent, des choses que... qu'on peut pas forcément exprimer avec les mots...

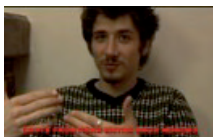
C'est quelque chose de sensible.

Dans certains cours de danse t'as toute une phase préparatoire où on éveille les sens. Ces moments de mise en état corporel et de réveil sensoriel sont des bons moments.

C'est la peau en fait qui... donne toutes les informations et qui permet de rentrer dans son corps et de sortir de son corps.

La peau me semble être justement cette frontière entre deux mondes et c'est ça qui me plaît.

MERCI MATHIAS.



LE MOT DE STÉPHANIE - XIAN QING - FATIME - SU PING

SÉQUENCE : C'est une série de quatre portraits de femmes : le premier se situe dans un appartement parisien aux murs blancs, les trois autres dans une salle de cours d'Aubervilliers.

DURÉE : 2 min 56 s

TRANSCRIPTION

LE MOT DE STÉPHANIE

- Mon mot c'est... sans aucune hésitation c'est le premier auquel j'ai pensé, c'est fantaisie. C'est un mot ouvert, qui finit en I : fantaisie. Mais c'est ce qu'il évoque c'est... pour moi c'est la... c'est de la résistance, c'est la résistance la fantaisie.

C'est une philosophie... c'est une façon de... vivre la vie avec poésie, c'est un objectif. C'est quelque chose que je voudrais garder, que je pense cultiver. C'est aussi quelque chose que je regarde, que j'aime bien saisir, que j'apprécie beaucoup chez les autres.

Il évoque une rébellion possible, dans ce que ça a de grave et... c'est quelque chose de sérieux !

MERCI STÉPHANIE. Il évoque le regard que j'ai sur le monde.



9

ENTREZ DANS LA LANGUE

APPRENDRE LE FRANÇAIS AUTREMENT

SÉRIE DE PORTRAITS LINGUISTIQUES

LE MOT DE XIAN QING

- Aimer. Aimer... parce que, le mariage 25 ans, mon mari avec moi c'est toujours, toujours chercher moi problèmes, il est trop jaloux, jaloux. J'ai- mais beaucoup, j'ai besoin... il est aussi comme moi aimer moi. C'est dix ans c'est... avec lui dix ans c'est problème dix ans... Après j'ai malade, malade...

Je pense tout le monde aimer : comment... je aimer toi, toi aimer moi, ça c'est bien c'est paix : la paix.

Mieux désirer tout le monde qu'on est aimé. Pour tout le monde pas très facile, difficile. (rire)

MERCI XIAN QING



LE MOT DE SU PING

- J'aime beaucoup un mot : belle. Parce que la vie est belle, tout le monde belle.

- F : Parce que tu es belle !

- La vie est belle, tout le monde belle, c'est ça ?

Ça c'est belle, c'est parler le coeur belle. Tout le monde veut le coeur belle, c'est mieux, c'est plus... les gens belles. Ça veut dire ça.

Il y en a plus quelqu'un, c'est regarder moche, c'est comme ça ! C'est la tête, dans le... dans beaucoup de choses, c'est très très intelligent, mieux tout le monde.

MERCI SU PING



LE MOT DE FATIME

- La liberté, parce que la liberté c'est la vie.

Sans liberté, on aime pas on vit. (rire)

MERCI FATIME



10

ENTREZ DANS LA LANGUE

LE MOT DE CAMILLE

SÉQUENCE : Camille est assise par terre, dos à un mur blanc, une fenêtre diffuse de la lumière sur sa droite. Elle a les cheveux lâchés en début de séquence et attachés en fin. des images de cerisier en fleurs sont incluses.



DURÉE : 1 min 20 s

TRANSCRIPTION

- C'est le temps. Le temps, le temps. En même temps c'est pas un mot très très... c'est pas un mot très rare ou quoi, donc forcément on l'utilise beaucoup. J'ai pas le temps, nin nin nin... C'est un mot assez courant quoi, de la vie de tous les jours.

Ça donne de la valeur aux choses, sans le temps, il y aurait plus rien, enfin... je sais pas, c'est tout le temps. La vie c'est déjà un temps délimité de l'éternité. Enfin l'éternité c'est l'absence de temps. C'est tout ! C'est... l'éternité ça n'a pas de fin mais comme c'est tout c'est aussi rien.

Mais il y a aussi le temps avec le soleil. Il fait beau donc heu... En même temps le temps qui passe c'est aussi les changements, les saisons, les saisons c'est aussi le temps qui passe ; ça va avec.

Le temps c'est juste le fait de pas stagner, de toutes façons on stagne jamais à un même endroit mais bon ! Le temps c'est juste le fait d'avancer. À partir du moment où on naît, on a un pied dans la tombe hein !

Si on profite on s'en fout de vieillir, enfin on va pas rester... c'est affreux de rester... de rester toujours avec le même âge c'est complètement stressant ! Moi je trouve que c'est encore pire que de vieillir. Vieillir c'est bien, on découvre de nouvelles joies liées aux âges différents. (rire) Non mais c'est vrai. MERCI CAMILLE. (rire) Non mais c'est vrai.

II

Annexe 2 : Présentation des pistes de travail (Fiches originales)

APPRENDRE LE FRANÇAIS AUTREMENT

SÉRIE DE PORTRAITS LINGUISTIQUES

PISTES DE TRAVAIL

TRAVAILLER SUR CHAQUE SÉQUENCE

Détailler tout ce que l'on peut faire avec chaque séquence serait fastidieux, c'est pourquoi je lance des pistes que chacun peut approfondir selon ses besoins, son désir et ses possibilités. Dans toutes ces propositions les activités purement linguistiques sont évidemment induites.

CAMILLE ET FÉLIX :

COMPRÉHENSION :

- Décrire les personnages et leur lien de parenté.
- Décrire leurs attitudes.

RÉFLEXION :

- Peut-on faire des gaufres avec le mot "moule à gaufres" ?

Différence entre le mot et la chose à laquelle il se réfère.

Différence entre le son et le sens d'un mot.

REGARD SUR LA LANGUE

- Avec les réflexions notées plus haut on pointe le triangle sémiotique : signifié - signifiant et référent extra-linguistique.

ENTREZ DANS LA LANGUE

APPRENDRE LE FRANÇAIS AUTREMENT

SÉRIE DE PORTRAITS LINGUISTIQUES

FRANCINE:

COMPRÉHENSION :

- Décrire Francine.
- Le contraire d'un rêve.

RÉFLEXION :

- Est-ce qu'on vit quand on rêve ?
- Est-ce que Francine oppose le rêve et la réalité ?

EXPRESSIONS

- Tu rêves ! (tu te trompes)
- On croit rêver ! (c'est invraisemblable)
- Faut pas rêver ! (il faut voir la réalité en face)
- Rêver en couleurs : expression du Québec (se faire des illusions)

REGARD SUR LA LANGUE

- Combien de fois Francine utilise -t-elle le mot rêve ? Utilise -t-elle d'autres mots plusieurs fois ? Le plaisir des répétitions.
- Les adjectifs employés par Francine et leurs contraires. Opposition dans le discours. Les évaluatifs (comme petite : par rapport à quoi ?) La subjectivité dans le discours. (Voir tableau de fin)
- De rêver découlent le mot "rêve" et le mot "rêverie".

PRODUCTION

- Raconter un rêve qu'on a fait plusieurs fois et les sentiments qu'il provoque.

YONNIS:

COMPRÉHENSION :

- D'où vient Yonnis, quelles langues parlent-ils ? Recherche sur la situation du pays et son paysage linguistique tout à fait exceptionnel. Quel grand poète français séjourna à Tadjourah ?
- Les homophones : comment jouer avec le son des mots (mer et mère).
- Les deux approches d'un mot : le sens fort qu'on lui donne (respect) et le plaisir d'un mot qui se décline dans plusieurs langues (mère).

RÉFLEXION :

- Le respect : éminemment culturel, en opposition avec la nature sauvage de l'homme.
- " le respect ça doit être réciproque" avec cette formule Yonnis signe un manifeste pour l'égalité et affine le sens du mot.

CITATION

"On ne respecte qu'un homme qui se respecte lui-même". Balzac

CHANSON

Tube d'Otis Redding "Respect" chanté par Aretha Franklin



ENTREZ DANS LA LANGUE

APPRENDRE LE FRANÇAIS AUTREMENT

SÉRIE DE PORTRAITS LINGUISTIQUES

MACHA:

COMPRÉHENSION :

- D'où vient Macha ?
- Décrire les gestes de Macha.

REGARD SUR LA LANGUE

- Pompon serait issu de l'onomatopée *pomp* exprimant l'idée de roulement. C'est ce que mime Macha quand elle parle du mot.
- De pompon dérive le verbe : se pomponner (se préparer avec soin)

ACTIVITÉ :

- Comment faire un pompon : * Découper dans un carton deux cercles identiques avec un trou au milieu. Les superposer. ☺

*Enrouler de la laine autour de ces deux rondelles jusqu'à ce que le carton soit recouvert de plusieurs épaisseurs.

* Couper la laine entre les deux rondelles uniquement sur les bords extérieurs, bien maintenir le tout.

* Passer un morceau de laine entre les deux rondelles, bien serrer et faire un noeud solide. Enlever les rondelles de cartons en les découpant et vous obtenez "un super pompon. C'est génial."

EXPRESSIONS :

- C'est le pompon ! (c'est le comble !)
- Avoir le pompon ! (l'emporter sur quelqu'un)

Avant, dans les manèges, on devait attraper un gros pompon que le propriétaire du manège actionnait et lorsqu'on réussissait à "avoir le pompon" on gagnait un tour gratuit.

RÉFLEXION

- " Parfois on ne se rend même pas compte que *māma* c'est le mot, c'est l'univers" Ici c'est bien du mot dont parle Macha, avec sa sonorité et surtout son histoire liée à la petite enfance : lorsqu'on apprend à parler.

PERSONNAGES CÉLÈBRES

- Modeste et Pompon (personnages de B.D)
- Le sculpteur François Pompon

OEUVRES D'ART

- "Femme au chapeau à pompons" de Picasso

PRODUCTION

- Chercher des mots qui "font naître" " des sentiments super forts". Écrire un poème avec un de ces mots.

FÉLIX:

COMPRÉHENSION :

- Décrire Félix et ses gestes.
- Origine du mot : du grec *philo* (ami) et *anthrôpos* (homme). Le dictionnaire historique de la langue française : un outil précieux et inépuisable.
- Le contraire d'un philanthrope.

RÉFLEXION :

- La conception du bonheur chez Félix : sa philosophie.

CITATIONS

"La philanthropie est la soeur jumelle de la pitié" Philosophe grec.

REGARD SUR LA LANGUE

- " le mot il a beaucoup plus précédé le sens ." Lorsqu'on apprend une langue étrangère on entend des mots qu'on ne comprend pas et on découvre leur sens plus tard. Vous souvenez-vous lorsque vous avez découvert le sens d'un mot que vous aimiez entendre ?



ENTREZ DANS LA LANGUE

KEMSOL :

COMPRÉHENSION :

- Décrire Kemsol. De quel pays vient-il ? Recherche sur la situation politique de son pays dans l'actualité.

- Le contraire de la paix.

REGARD SUR LA LANGUE

- La lettre P se prononce comme la paix, c'est une lettre et un mot qui provoquent une expiration, un relâchement en rapport avec le sens du mot.

- De Paix dérivent l'adjectif "paisible" et le verbe "apaiser".

- Dans beaucoup de langues le mot "paix" sert à saluer, comme en arabe : *as-salām 'alaykoulm* qui veut dire salut et signifie mot à mot : que la paix soit avec toi ! Ou en yiddish et en hébreu : *shalom*.

RÉFLEXION :

- Les deux formes de paix que Kemsol relève.

- "S'il n'y a pas de paix, il n'y a rien" (prov. juif) Kemsol le dit autrement...

PERSONNAGES CÉLÈBRES

- Recherche sur les Prix Nobel de la Paix. Gandhi. M. Luther King...

SYMBOLES

- La colombe.

- Décrire le symbole de l'O.N.U.

APPRENDRE LE FRANÇAIS AUTREMENT

SÉRIE DE PORTRAITS LINGUISTIQUES

ÉLISABETH :

COMPRÉHENSION :

- Deux mots tout simples qui s'articulent pour donner un "peut-être".

- Décrire les images et rechercher des informations sur la Birmanie : ce pays a changé de nom.

REGARD SUR LA LANGUE

- Le connecteur "mais" dans le discours : c'est toujours ce qui suit le "mais" qui est essentiel dans ce que l'on veut dire, ce qui vient avant ne sert qu'à atténuer.

- Un sociologue américain Goffman a étudié les rapports entre interlocuteurs, il a mis en relief le "contrat" que les individus établissent dans l'échange. Car parler est une mise en danger, on expose sa "face", il convient de ménager sa "face" et celle de l'autre.

Quand Élisabeth dit : "on donne un peu la face." elle est tout à fait dans ce point de vue.

RÉFLEXION :

- Suivant les cultures, les termes du "contrat" sont différents. Élisabeth parle du caractère asiatique : "tout est en douceur, il faut pas trop choquer, forcer." Qu'en pensez-vous ?

Une nouvelle discipline linguistique : la pragmatique contrastive, étudie les comportements de langue suivant les cultures, car ces variations peuvent perturber la communication interculturelle. Avez-vous des exemples, des histoires à ce sujet ?



ENTREZ DANS LA LANGUE

MATHIAS :

COMPRÉHENSION :

- Que fait Mathias dans la vie ?

- "C'est quelque chose de sensible." De quel sens Mathias parle-t-il ?

Quel sont les autres sens ?

EXPRESSIONS :

Il y a énormément d'expressions avec la peau, en voici quelques-unes.

- Être bien ou mal dans sa peau (être à l'aise, être mal à l'aise)

- Avoir la peau dure (être endurant)

- Faire peau neuve (recommencer une nouvelle vie)

- Risquer sa peau (risquer sa vie)

- Une vieille peau ou une peau de vache (une vieille femme revêche)

- Avoir une peau de pêche (avoir une belle peau)

RÉFLEXION :

- On dit d'un acteur qu'il "change de peau" quand il interprète un rôle, on dit aussi qu'il "entre dans la peau de son personnage".

Peut-on vraiment changer de peau ?

- Pour Mathias la peau est une "frontière entre deux mondes".

Pour vous aussi y-a-t-il deux mondes : le monde extérieur et le monde intérieur ?

FILMS

-Peau d'Âne (1970) réalisé par Jacques Demy avec Catherine Deneuve et Jean Marais, est emblématique du style de Jacques Demy (comédie musicale). C'est une adaptation du conte en vers de Charles Perrault.

- La peau douce (1964) est un film du célèbre cinéaste de la Nouvelle Vague : François Truffaut.

APPRENDRE LE FRANÇAIS AUTREMENT

SÉRIE DE PORTRAITS LINGUISTIQUES

OEUVRE LITTÉRAIRE

"La peau de chagrin" est un roman de Balzac (1831) dans lequel le personnage acquiert une peau magique qui satisfait ses passions mais se réduit à chaque désir assouvi, jusqu'à disparaître.

De cette histoire on a gardé l'expression : une peau de chagrin (quelque chose qui se réduit à rien)

APPROCHE SCIENTIFIQUE

- La peau est aussi appelée "derme", d'où le "dermatologue" qui s'occupe des problèmes de peau.

- Dans un livre : "Le Moi-peau" (1995) Didier Anzieu, psychanalyste et professeur d'Université, cite une phrase de Nicolas Abraham qui résume son ouvrage : "Et si la pensée était autant une affaire de peau que de cerveau ? Et si le Moi, défini alors comme Moi-peau, avait une structure d'enveloppe ?"

- De tous les organes des sens la peau est le plus vital, on peut vivre aveugle, sourd, muet, privé de goût ou d'odorat mais sans l'intégrité de la majeure partie de la peau on ne survit pas (on ne peut changer de peau que symboliquement). La peau a plus de poids et plus de surface que tout autre organe des sens et elle les contient tous.

APPROCHE ARTISTIQUE

- La peau est aussi une surface d'inscription. La peau marque, elle est mémoire. Dans les œuvres d'artistes contemporains la peau a une grande importance. Dans d'autres cultures la peau aussi est support d'expression, comme en Afrique avec les scarifications ou en Asie avec les tatouages.



ENTREZ DANS LA LANGUE

STÉPHANIE :

COMPRÉHENSION :

- Fantaisie, Stéphanie : presque un anagramme. A votre avis quel est le métier de Stéphanie ?

- Comment définir la fantaisie ?

Le mot vient du grec *phantasia* "apparition" d'où "imagination, image qui s'offre à l'esprit"

RÉFLEXION :

- Stéphanie dit que la fantaisie : " c'est quelque chose de sérieux !" Comment comprenez-vous cela ?

APPROCHE ARTISTIQUE

- On appelle fantaisie une pièce musicale de forme libre.

- Le dérivé "fantaisiste" désigne un artiste de music-hall qui se produisait surtout dans des numéros comiques.

- Eugène Delacroix peint : "Une fantasia au Maroc" (1845) qui présente une course de chevaux très rapide, dans la tradition du pays. Le mot fantasia vient de l'arabe *fantaziya* "panache".

- Cherchez une oeuvre "pleine de fantaisie".

OEUVRE LITTÉRAIRE

- "Fantasio" est une pièce de Musset (1834) où le personnage éponyme se déguise en "fou" (fantaisiste) à la cour du roi de Bavière pour échapper aux poursuites d'un créancier.

APPRENDRE LE FRANÇAIS AUTREMENT

SÉRIE DE PORTRAITS LINGUISTIQUES

XIAN QING :

COMPRÉHENSION :

- La douleur de l'amour : un besoin difficile à combler.

APPROCHE ARTISTIQUE

- L'amour est sans doute le thème qui a plus inspiré les poètes et les écrivains. Recherchez ou écrivez un poème ou une lettre d'amour.

- Il a aussi inspiré les philosophes, comme dans le célèbre "banquet" de Platon.

REGARD SUR LA LANGUE

- En français le verbe "aimer" est employé "à toutes les sauces", aussi bien dans le discours amoureux et les rapports familiaux, que dans l'amour de son prochain ou pour l'expression du goût et des goûts. Même si alors on emploie plus facilement : "aimer bien" pour exprimer le sens affaibli d'aimer. On possède aussi le verbe préférer qui remplace "aimer mieux".

- Voir dans les autres langues comment se découpent les différents sentiments liés à l'amour et les termes qui s'emploient pour le seul mot français "aimer".

PROVERBE

- Qui aime bien châtie bien.

- Tu ne vis pas ce que tu aimes ? Alors aime ce que tu vis ! (prov. juif)

RÉFLEXION :

- Xian Qing dit que c'est difficile d'aimer, qu'en pensez-vous ?

SYMBOLES

- Le coeur

- La Saint-Valentin

- Et ailleurs quel sont les symboles de l'amour ?



ENTREZ DANS LA LANGUE

FATIME :

COMPRÉHENSION :

- Le contraire de la liberté.

RÉFLEXION :

- On peut faire une distinction, comme le fait Kemsol, entre liberté intérieure et liberté extérieure : qu'en pensez-vous ?

REGARD SUR LA LANGUE

- Beaucoup de mots de la même famille : libérer - libération - libre - libéral - libéraire - librement - délivrer - livrer - libre-échange - libre-arbitre - libre-service

SYMBOLES

- Un oiseau qui prend son envol.

- La statue de la liberté ou "la liberté éclairant le monde" a été construite en 1886 dans le port de New-York par l'architecte français Bartholdi et offerte aux États-Unis par la France. Une réplique réduite se trouve sur le Pont de Grenelle à Paris.

APPROCHE ARTISTIQUE

- La liberté, comme l'amour, a inspiré de nombreux poètes. Le poème de Paul Eluard "Liberté" (1942) est un hymne à la résistance et au combat pour la liberté. Voici la première et la dernière strophe :

LIBERTÉ

Sur mes cahiers d'écolier

Sur mon pupitre et les arbres

Sur le sable sur la neige

J'écris ton nom

Et par le pouvoir d'un mot

Je recommence ma vie

Je suis né pour te connaître

Pour te nommer

Liberté

La chanson "Ma liberté" écrite par Georges Moustaki a été très en vogue dans les années 70.

OEUVRE D'ART

- "La liberté guidant le peuple" d'Eugène Delacroix (1831).

DEVISE :

- "Liberté, égalité, fraternité."

SU PING :

COMPRÉHENSION :

- La beauté du coeur.

- Le contraire de belle.

CONTE

- "La belle au bois dormant" est un célèbre conte de Perrault qui a inspiré des compositeurs comme Maurice Ravel avec *La Pavane de la Belle au bois dormant* (1908).

OEUVRE LITTÉRAIRE

- "Belle du seigneur" est un roman d'Albert Cohen qui est aussi l'auteur du "Livres de ma mère" (1954).

FILMS

- "Belle de jour" (1967) de Louis Bunuel.

- "La Belle et la Bête" de Jean Cocteau (1946) inspiré d'un conte de Madame Leprince de Beaumont, où l'on retrouve l'acteur Jean Marais est un vrai film d'artiste. Définir cette notion. Comparaison avec la production de Disney.



ENTREZ DANS LA LANGUE

APPRENDRE LE FRANÇAIS AUTREMENT

SÉRIE DE PORTRAITS LINGUISTIQUES

CAMILLE :

COMPRÉHENSION :

- Les deux sens du mot temps. Les saisons.

REGARD SUR LA LANGUE

- Le temps : la durée, la date.

- Les temps du discours.

RÉFLEXION :

- Deux façons d'appréhender le temps : linéaire, circulaire.

- " Viellir c'est bien, on découvre de nouvelles joies liées aux âges différents."

Quelles sont-elles ?

LOCUTIONS

- De temps en temps

- En même temps

- Dans le temps

- À temps

- Entre-temps

EXPRESSIONS

- Après la pluie, le beau temps.

- Avoir fait son temps.

- En deux temps, trois mouvements

- En un rien de temps

- Être de son temps.

- Faire la pluie et le beau temps

- Il est grand temps.

- Trouver le temps long.

EMPLOI AVEC LES VERBES

- Gagner - perdre

- Avoir - manquer

- Prendre -tuer

PROVERBE

- Le temps c'est de l'argent.

- Le temps est le meilleur des conseillers (prov. juif)

PRESSE :

- "Le Temps" Quotidien français pendant plus d'un siècle.

- La revue littéraire et philosophique : "Les Temps modernes" fondée en 1945 par Jean Paul Sartre : philosophe de l'existentialisme.

FILM :

- "Les Temps modernes" (1936) de Charlie Chaplin.

