



BABYLONIA

1 | 2022

Wortschatz und Digitalisierung
Vocabulaire et digitalisation
Vocabolario e digitalizzazione
Scazi da plaids e digitalisaziun
Vocabulary and Digitalization

*Rivista per l'insegnamento e
l'apprendimento delle lingue*

*Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen*

*Revue pour l'enseignement et
l'apprentissage des langues*

*Rivista per instruir ed emprender
linguats*

*A Journal of Language Teaching
and Learning*

WWW.BABYLONIA.ONLINE



Yannick Lambelet (*1986, Yverdon-les-Bains, CH) is a graduate of the ECAL/ University of Art and Design Lausanne and holds, since 2011, a Master of Arts in

Visual Arts oriented European Art Ensemble. He lives and works at La Chaux-de-Fonds and is represented by [da Mihi Gallery](#), Bern.

Being part of the "digital native" generation, Lambelet approaches the concept of painting with digital layers of construction. By collecting images on the web and reappropriating them, the whole creative process takes place on computer and Photoshop before giving them a second life by painting them with acrylic on canvas. His painting is anchored in the theories of post-Internet art and constantly wanders between reality and virtuality with a deep sense of humor and sarcasm.

<https://www.instagram.com/yannick.lambelet/>



Yannick Lambelet
Viens à moi et bois
2022
Acrylique sur toile
100 x 70 cm

* Cette toile à été réalisée pour la candidature de La Chaux-de-Fonds en tant que Capitale Culturelle Suisse.
www.capitaleculturelle.ch

Wortschatz und Digitalisierung
Vocabulaire et digitalisation
Vocabolario e digitalizzazione
Scazi da plaids e digitalisaziun
Vocabulary and Digitalization

Responsabili della parte tematica:
Laura Loder Buechel, Elisabeth Peyer & Isabelle Udry

Babylonia

Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue
edito dalla
Associazione Babylonia Svizzera
ISSN 1420-0007
no 1/anno 2022

Con il sostegno di

• Ufficio Federale della Cultura



• Fondazione Oertli



Wortschatz und Digitalisierung
Vocabulaire et digitalisation
Vocabolario e digitalizzazione
Scazi da plaids e digitalisaziun
Vocabulary and Digitalization

Tema

- 6 Editoriale della redazione
- 8 **Wortschatzlernen mit digitalen Medien: Many tools, many uses**
Isabelle Udry, Elisabeth Peyer & Laura Loder Buechel
- 12 **Digitale ressourcen für das Wortschatzlernen auswählen**
3 fragen an Dr. Susanne Krauss
- 14 **Young gamers in the digital wilds: Implications of gaming preferences on L2 English vocabulary learning and teaching**
Pia Sundqvist & Rickard Nilsson
- 20 **Promouvoir l'interaction dans une salle de classe avec la réalité virtuelle et l'intelligence artificielle**
Rachel Koller & Carlos Pestana
- 26 **The Boy in the Dress: Digital Ways of Teaching Vocabulary in Sek-I Classrooms**
Gustav Arnold, Irene Althaus, Marie-Nicole Bossart, Katharina Fischer & Simone Ries
- 32 **Wortschatzlernen mit digitalen Tools des Französischlehrmittels «dis donc!»**
Alexandra Totter, Christine Rast & Marlies Keller-Lee
- 38 **Überzeugungen von Lernenden der Sekundarstufe I zur Nützlichkeit der Übersetzungstools DeepL und LEO für die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht**
Raphaël Perrin, Catherine Diederich, Sandrine Wild & Linda Grimm
- 42 **Übersetzungsmaschinen im Englischunterricht der Sekundarstufe 1**
Meike Raaflaub & Brigitte Reber

50

Synergieeffekte zwischen Online-Übersetzungen und Sprachmittlungsaufgaben zur Förderung der lexikalischen Kompetenz – Ein praktisches Beispiel für das Sprachenpaar Deutsch-Spanisch

Melanie Arriagada

56

Promoting Academic Vocabulary Learning through Screencast Feedback

Holli Schaubert

60

Lesecoaching per Videochat - Wortschatzaufbau durch virtuelles Lesetraining

Isabelle Udry & Sabine Kutzelmann

66

DIGITALER WORTSCHATZERWERB IN FACHSPRACHENKURSEN

Elisabeth Reiser Bello-Zago
& Barbara Etterich

72

Student teachers' experiences with digital tools for vocabulary learning

Susanna Schwab

78

"So, I decided to focus on all the useful words with her first."

Student teachers in Zurich teaching online English lessons one-to-one to young learners in Bishkek, Kyrgyzstan with a focus on lexis.

Esther Graf-Beglinger
& Silvia Frank Schmid

84

Arsène Lupin au menu de l'enseignement du FLE : quelques pistes didactiques

Gaëlle Burg, Audrey Freytag Lauer,
Carine Greminger Schibli
& Lilli Papaloizos

We at the Babylonia team are at a loss for **words** about the war in Ukraine. We do not understand how we can possibly be watching such a situation unfold. We do not understand how we have watched such situations unfold in other nations (not only in the past, but also currently in Nigeria, Syria, Myanmar, and many other countries) and never reacted as we have now. We are truly at a loss for **words**. We are trying to find words:

- **Words** to help those suffering.
- **Words** to thank those providing us with news.
- **Words** to help young refugees integrate in our schools.
- **Words** to thank our teachers and social workers.

We see small movements in education. Public libraries now allow ALL, not just Ukrainian, refugees, to have free access (Winterthur, for example just initiated this in April 2022 – in February and March, only Ukrainian refugees got free access, others only reduced fees) to their services. We see the Lehrerinnen und Lehrer Schweiz groups sending out myriad amazing language resources for Ukrainian language learning for teachers welcoming new learners. We see universities organizing fundraisers and information campaigns and we at Babylonia would like to do our bit, but we are at a loss for **words**.

In the past, Babylonia has treated issues of social justice, rights, refugees, and mediation. And this concept of mediation is of utmost importance right now - negotiating and finding agreements through any means possible. But this issue of Babylonia is about words; we do not deal with any of these other serious issues. Our hearts do go out and we do hope that our upcoming issues will not need such an editorial.

Your editorial team

All'équipe di Babylonia mancano le **parole** per l'attuale situazione di guerra in Ucraina. Non capiamo come è possibile dover ancora confrontarsi a situazioni del genere. Non capiamo come abbiamo potuto vedere situazioni simili in altri paesi (non solo in passato, ma anche attualmente in Nigeria, Siria, Birmania e molti altri paesi) senza reagire come facciamo ora. Ci mancano, ma le stiamo cercando, le **parole**:

- **Parole** per aiutare chi soffre.
- **Parole** per ringraziare chi ci porta notizie.
- **Parole** per aiutare i giovani rifugiati a integrarsi nelle nostre scuole.
- **Parole** per ringraziare insegnanti e assistenti sociali.

Vediamo piccoli progressi nell'educazione. Le biblioteche pubbliche ora permettono a TUTTI i rifugiati, non solo agli ucraini, di accedere gratuitamente ai loro servizi (Winterthur, per esempio, ha iniziato a farlo nell'aprile 2022 - in febbraio e marzo, solo i rifugiati ucraini avevano accesso gratuito, gli altri solo a tariffe ridotte). Vediamo gruppi di docenti inviare svariate e notevoli risorse linguistiche per l'apprendimento della lingua ucraina a favore di chi accoglie nella sua classe i nuovi studenti, le nuove studentesse. Vediamo le università organizzare raccolte di fondi e campagne di informazione; noi di Babylonia vorremmo fare la nostra parte, ma siamo senza **parole**.

Spesso Babylonia ha trattato temi di giustizia sociale, diritti, rifugiati e mediazione. Proprio il concetto di mediazione assume massima importanza in questo momento: è l'appello al dialogo, a negoziare e trovare accordi con ogni mezzo possibile. Questo numero di Babylonia riguarda le parole; ma non ci occupiamo di nessuna di queste altre serie questioni. Il nostro cuore rallenta, la testa cammina e speriamo che i prossimi numeri non abbiano mai più bisogno di un tale editoriale.

Il vostro team redazionale

BA

BY

Wir von der Redaktion von Babylonia sind sprachlos über den Krieg in der Ukraine und verstehen nicht, wie wir einfach nur zuschauen konnten, wie sich die Situation entwickelt hat. Wir können uns auch nicht erklären, wie wir im Falle anderer Länder zuschauen konnten (nicht nur in der Vergangenheit, sondern auch aktuell in Nigeria, Syrien, Myanmar und vielen anderen Ländern) und nie so reagiert haben, wie wir es jetzt tun. Uns fehlen schlicht die **Worte**. Wir versuchen, **Worte** zu finden:

- **Worte**, um den Leidenden zu helfen.
- **Worte**, um denen zu danken, die uns mit Nachrichten versorgen.
- **Worte**, um jungen Geflüchteten bei der Integration in unseren Schulen zu helfen.
- **Worte**, um unseren Lehrpersonen und Sozialarbeiter:innen zu danken.

Im Bildungsbereich sehen wir kleine Fortschritte. Öffentliche Bibliotheken gewähren nun ALLEN Geflüchteten, nicht nur ukrainischen, freien Zugang zu ihren Dienstleistungen (Winterthur zum Beispiel hat dies erst im April 2022 eingeführt - im Februar und März erhielten lediglich ukrainische Geflüchtete freien Zugang, andere nur reduzierte Gebühren). Wir sehen die Gruppen von Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, die unzählige Sprachressourcen für das Erlernen der ukrainischen Sprache an Lehrpersonen versenden, die neue Lernende willkommen heissen. Wir sehen, wie Universitäten Spendenaktionen und Informationskampagnen organisieren, und wir von Babylonia würden gerne unseren Teil dazu beitragen, aber uns fehlen die **Worte**.

In der Vergangenheit hat sich Babylonia mit Fragen der sozialen Gerechtigkeit, mit Geflüchteten und der Mediation beschäftigt. Und dieses Konzept der Mediation ist gerade jetzt von grösster Bedeutung, um in Verhandlungen zu einer Einigung zu kommen. Aber in dieser Ausgabe von Babylonia geht es um Wörter; wir befassen uns nicht mit diesen ersten Themen. Wir sind jedoch im Herzen bei den Betroffenen und hoffen, dass unsere nächsten Nummern ein solches Editorial nicht mehr benötigen werden.

Ihr Redaktionsteam

Au sein de l'équipe Babylonia, les **mots** nous manquent pour décrire ce qu'il se passe en Ukraine. Nous ne nous expliquons pas comment nous assistons à nouveau à une telle situation. Nous ne nous expliquons pas comment nous avons pu assister à de telles situations dans d'autres pays (non seulement dans le passé, mais aussi actuellement au Nigeria, en Syrie, au Myanmar et dans bien d'autres pays) sans jamais réagir comme nous le faisons aujourd'hui. Nous sommes véritablement à court de **mots**. Nous aimerions trouver:

- Des **mots** pour aider ceux qui souffrent.
- Des **mots** pour remercier ceux qui nous informent.
- Des **mots** pour aider les jeunes réfugiés à s'intégrer dans nos écoles.
- Des **mots** pour remercier nos enseignants et nos travailleurs sociaux.

Nous voyons de petits progrès dans le domaine de l'éducation: Des bibliothèques publiques qui permettent désormais à TOUS les réfugiés, et pas seulement aux Ukrainiens, d'avoir un accès gratuit à leurs services (Winterthur, par exemple, vient de lancer cette initiative en avril 2022 - en février et mars, seuls les réfugiés ukrainiens avaient un accès gratuit, les autres ne bénéficiant que de tarifs réduits). Nous voyons des groupes d'enseignants mettre à disposition des ressources linguistiques pour l'apprentissage de l'ukrainien aux enseignants qui accueillent de nouveaux apprenants. Nous voyons des universités organiser des collectes de fonds et des campagnes d'information. Nous, membres de l'équipe de Babylonia, aimerions apporter notre contribution, mais nous n'avons pas les **mots**.

Dans le passé, Babylonia a traité de questions de justice sociale, de droits, de réfugiés et de médiation. Ce concept de médiation est de fait de la plus haute importance en ce moment: négocier et trouver des accords par tous les moyens possibles. Ce numéro de Babylonia, lui, ne concerne que les mots; nous ne traitons en effet aucune de ces importantes questions. Nous souhaitons juste avec ces quelques mots manifester notre soutien, en espérant que nos prochains numéros n'aient pas besoin d'un tel éditorial.

Votre équipe de rédaction

LO

NIA

WORTSCHATZLERNEN MIT DIGITALEN MEDIEN: MANY TOOLS, MANY USES

● Isabelle Udry
| PH Zürich,
Elisabeth Peyer
| IfM Freiburg,
Laura Loder Buechel
| PH Zürich

Neue Medien verändern beinahe alle Bereiche unseres Alltags, davon ist auch das Lernen neuer Sprachen nicht ausgenommen. In einem zeitgemässen Fremdsprachenunterricht werden Informationen mithilfe des Internets über Computer, Smartphones oder Tablets vermittelt. Die Liste der genutzten Kanäle ist lang und umfasst Lern-Apps, E-mail, Erklär-Videos, Blogs, Wikis oder Twitter genauso wie Online-Übersetzer, Streamingdienste, Clouds und QR Codes. Ob es sich bei dieser Fülle an Möglichkeiten um Segen oder Fluch handelt, wird bisweilen unterschiedlich eingeschätzt. Auf jeden Fall ist sie das Ergebnis einer rasanten technologischen Entwicklung der letzten Jahrzehnte. Bereits der Übergang vom Walkman (man erinnere sich...) zum MP3 Player in den 90-Jahren markierte einen Meilenstein, der Audiomaterial plötzlich viel einfacher zugänglich machte, endlich ohne Bandsalat. Verglichen mit dem Potenzial moderner Smartphones, die ab Anfang des neuen Jahrtausends den Markt erobern würden, war diese Veränderung jedoch geradezu bescheiden. Heute existieren hochleistungsfähige

Geräte, mit denen Bild und Ton in bemerkenswerter Qualität aufgezeichnet, empfangen und geteilt werden können. Sprache wird so auf eine ganz neue Art verfügbar gemacht. Sprachenlernen findet jederzeit und überall statt und kann somit weitgehend individuell gestaltet werden. Gleichzeitig können sich Lernende, falls sie dies möchten, über Cloudsysteme und Internet-Plattformen miteinander vernetzen. Gerade für Englisch besteht zudem ein breites Angebot an Filmen, Games und Social Media, das zahlreiche Möglichkeiten für inzidentellen Spracherwerb eröffnet. Auserschulischer Kontakt mit Englisch wird aktuell als eine bedeutende Lernquelle eingeschätzt (Schmitt, 2019). Der Zugang zu solchen Ressourcen ist zwar häufig frei, setzt jedoch eine angemessene Infrastruktur mit stabiler Internetverbindung und funktionierenden Geräten voraus. Dass diese Bedingungen lange nicht überall und für alle eine Selbstverständlichkeit sind, wirft auch Fragen nach fairen Bildungschancen auf.

Es waren Beobachtungen und Überlegungen dieser Art, die uns zur aktuellen Ausgabe von *Babylonia* inspiriert haben. Wir waren neugierig, wie sich der digitale Wandel beim Fremdsprachenlernen auf verschiedenen Schulstufen ganz konkret zeigt. Unser Ziel war es, Impulse aus der Praxis aufzunehmen und Ideen anzuregen. Die Verbindung zwischen digitalen Medien und Wortschatz erschien uns dabei aus mehreren Gründen besonders interessant. Die Rolle, die lexikalisches Wissen im Fremdsprachenlernen spielt, hat sich mit den verschiedenen Unterrichtsparadigmen gewandelt. Aktuell genießt Wortschatz als Grundlage für die Sprachverwendung einen relativ hohen Stellenwert und erhält entsprechende Aufmerksamkeit. Gemäss Heil et al. (2016) fokussiert demnach ein Grossteil der in ihrer Studie untersuchten Sprachlernapps das Wortschatzlernen. Dabei ist klar, dass sich der Wert von lexikalischem Wissen erst zeigt, wenn gelernte Strukturen auch ausserhalb einer App und „in echt“ angewendet werden können. Wortschatzarbeit geht über die blosse Beschäftigung mit Wortlisten hinaus und erfolgt idealerweise in Verbindung mit anderen Kompetenzbereichen. Auch dieser Aspekt hat uns interessiert. Wir nahmen an, dass er in der Praxis sehr unterschiedlich umgesetzt werden kann. Die Vielfalt der eingegangenen Beiträge hat uns Recht gegeben.

This issue of *Babylonia* opens the door to many thoughts on the teaching of vocabulary and using various digital tools: Which techniques and systems best lead to sustainable learning? Are there any differences in studying and learning via digital tools than good, old-fashioned paper and pencil? What does it actually mean to “learn” words? How do we know what is useful and what is not? Do we actually need to learn anything if translation tools can do it all for us? We have not answered these questions in this issue, if anything, we provoke many more, but what we do have to share with you are some of the many, many creative ideas, projects, tools and techniques for working with words in your classroom!

We open with an interview with Susanne Krauß who emphasizes the importance of choosing the right tools and the limitations of translation tools. Our first few articles cover the use of various tools and describe many projects in primary

and secondary school teaching. Sundqvist and Nilsson take us to Sweden, where we see how gaming can support foreign language acquisition, notably vocabulary and listening comprehension. Koller and Pestana then provide virtual reality scenarios for learning dialogues and completing challenges in order for learners to develop their speaking skills, a clear indication of their active vocabulary usage and integration of new terms. Arnold, Bossart, Ries, Althaus and Fischer share an analysis for working with *A Boy in the Dress* by David Walliams and focus on how engaging learners with the language of the book through various tools steers learners away from mundane translation and well support learning. Finally in this section, with the introduction of the new French coursebooks in the German-speaking part of Switzerland, comes a new platform as well. Totter, Rast and Keller-Lee present a pilot project with the new *Dis Donc!* Materials and how it is used for French as a Foreign Language by learners and teachers.

Dabei ist klar, dass sich der Wert von lexikalischem Wissen erst zeigt, wenn gelernte Strukturen auch ausserhalb einer App und „in echt“ angewendet werden können.



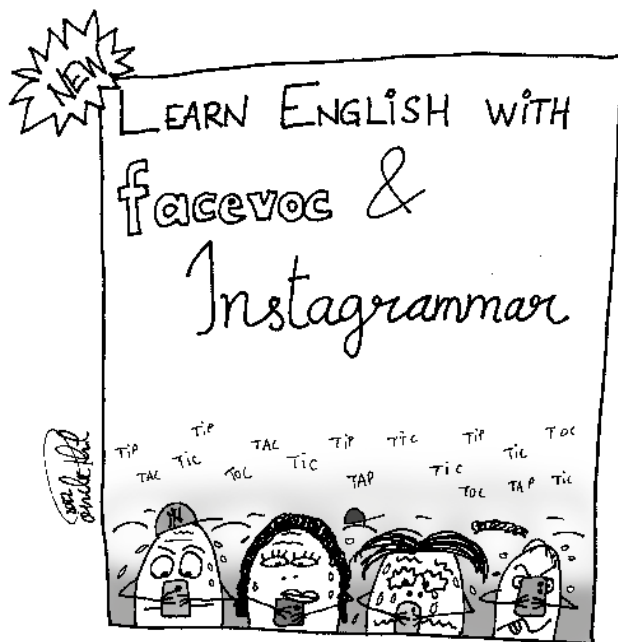
Isabelle Udry ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH Zürich und am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität/PH Freiburg. Sie unterrichtet Fremdsprachendidaktik und forscht zu individuellen Voraussetzungen im Fremdsprachenlernen.



Elisabeth Peyer arbeitet als Projektleiterin am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität/PH Freiburg im Bereich schulisches Fremdsprachenlehren und -lernen.



Laura Loder Buechel has been a teacher trainer at the Zurich University of Teacher Education for over twenty years. You can read more about her work here: <https://phzh.ch/personen/laura.loder>.



Après deux ans de restrictions sanitaires liées au Covid-19, les élèves de Madame Harrison ont le plaisir d'interagir à nouveau sans masque en classe.

Our second section presents three articles dealing with translation tools. One might think that using translation tools is “cheating” but there is some support that they do support learning. Raaflaub and Reber provide us with concrete ideas for working with such tools in English language lessons and highlight some intelligent uses and considerations, especially when having learners work from written to oral language. Perrin, Diederich, Wild and Grimm had secondary school students use two different translation tools when working on a writing task and then assess their usefulness. It turned out that the students only assessed these tools as useful for vocabulary learning under certain conditions. Turning to Spanish learning, Arriagada shows the complexities of online translation tools and the difficulties of interpreting culturally bound expressions.

Our third and final section moves to the tertiary level. While screencast feedback to academic writing is valuable for many aspects of language such as general text structure or grammar issues, Holli Schaub shows how it can enhance academic vocabulary development in the foreign language. Her numerous practical examples are applicable on many levels. We then move to the teacher training – Udry and Kutzelmann describe their findings from a project coaching pre-service teachers in using multilingual reader’s theater in primary schools. This project gives meaning to language teaching, and weaves in and out of working with student teachers and primary school learners to look at the advantages and limitations of online tools but also of multilingual theater to improve learners’ oral reading fluency. In the next article, Reiser Bello-Zago and Etterich tested different tools in their French and German legal language courses and analyzed which ones were used for which reasons by the students, and which ones were, perhaps, better for retention and repetition. We continue with a survey of digital tools used in Swiss schools whereby Schwab presents some useful tips for teachers in primary and secondary schools for supporting learners in studying at home and teachers for use in the classroom. Finally, we conclude with an innovative project at Zurich University of Teacher Education where Frank and Graf share a project matching Swiss pre-service teachers with English language learners in Kyrgyzstan.

We hope you enjoy this issue of *Babylonia* and profit from the valuable suggestions, ideas and findings that are easily transferable to many different audiences and levels. Word out!

References

- Heil, C. R., Wu, J. S., Lee, J. J., & Schmidt, T.** (2016). A Review of Mobile Language Learning Applications: Trends, Challenges, and Opportunities. *The EUROCALL Review*, 24(2), 32. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2016.6402>
- Schmitt, N.** (2019). Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: A research agenda. *Language Teaching*, 52(2), 261–274. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000053>

Valuable suggestions, ideas and findings that are easily transferable to many different audiences and levels.



Yannick Lambelet
Böcklin mon amour
2019
Acrylique sur toile
100 x 100 cm



DIGITALE RESSOURCEN FÜR DAS WORTSCHATZLERNEN AUSWÄHLEN

3 FRAGEN AN DR. SUSANNE KRAUSS

● Susanne Krauß
| PH Ludwigsburg



Dr. Susanne Krauß leitet seit 2019 die Stabsstelle Digitalisierung in Lehre, Studium und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, wo sie u.a. über Lehr-/Lerntechnologien berät und Schulungen im Bereich E-Learning anbietet. Davor hat sie Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland und in der Lehrerbildung unterrichtet.

<https://www.ph-ludwigsburg.de/hochschule/zentrale-ansprechpartnerinnen/digitalisierung-in-lehre-studium-und-weiterbildung/team-und-kontakt/susanne-krauss>

Stellen Sie sich vor, Sie könnten eine Unterrichtseinheit für (angehende) Lehrpersonen zum Thema „Einsatz digitaler Lehr-/Lerntechnologien für den Wortschatzunterricht“ konzipieren: welche Aspekte sollten darin unbedingt vorkommen?

Die stetig wachsende Vielfalt an Möglichkeiten, den Wortschatzunterricht bzw. das Wortschatzlernen digital zu unterstützen kann schnell dazu führen, dass man den Überblick verliert und sich lieber an den Technologien orientieren möchte, die in aller Munde sind. Ob eine Software oder digitale Ressource den gewünschten Effekt erzielt, hängt jedoch von vielen Faktoren ab, u.a. dem Lehr- bzw. Lernziel, der Zielgruppe oder den Rahmenbedingungen. Dieser Entscheidungsprozess unterscheidet sich also nicht von der allgemeinen Unterrichtsplanung. Um jedoch den didaktischen Mehrwert einer digitalen Ressource einschätzen zu können, muss man zumindest einige der Möglichkeiten von Lehr-/Lerntechnologien für das Wortschatzlernen kennen. Eine solche Unterrichtseinheit sollte daher sowohl technische als auch didaktische Möglichkeiten und Grenzen

von Lehr-/Lerntechnologien aufzeigen, diese zu wortschatzrelevanten Aspekten in Bezug setzen und allgemein zu einer Reflexion bzgl. des Einsatzes und der Ressource führen. Entscheidend ist hierbei auch, ob die Ressource im Unterricht oder für das Selbstlernen eingesetzt wird, denn dies beeinflusst u.a., welche Unterstützung möglich bzw. nötig ist. Nehmen wir als Beispiel Vokabeltrainer, die Lernende außerhalb des Unterrichts nutzen. Von den technischen Aspekten ist hier z.B. relevant, ob der Lernwortschatz vorgegeben ist (wenn ja, von wem?) oder selbst eingegeben werden kann; ob man den Vokabeltrainer auch offline und auf verschiedenen Geräten nutzen kann, ob Aussprache unterstützt wird und wie nutzerfreundlich die Ressource ist. Didaktisch gesehen ist wichtig, welche Art von Rückmeldung auf Eingaben erfolgt; ob es Hilfestellungen gibt; häufig gemachte Fehler intensiver wiederholt werden oder auch die netzwerkartige Struktur des mentalen Lexikons durch Verknüpfungen und Assoziationen unterstützt wird. Unter linguistische Aspekte fällt, ob Besonderheiten der Zielsprache beachtet werden. Für das Deutsche wären dies z.B. Genus, Plural, Transitivität etc.

Wo sehen Sie Potentiale und Grenzen von Übersetzungstools und online-Korpora für das Wortschatzlernen?

Übersetzungstools eignen sich, um ein Textverständnis für Phrasen oder ganze Texte zu erlangen – und sie sind im Vergleich zu analogen Wörterbüchern nicht nur schneller und mobiler einsetzbar, sondern auch nicht auf Einzelwörter beschränkt. Je nachdem, wie gut sie bei längeren Passagen den Kontext berücksichtigen (können), stoßen Übersetzungstools jedoch an Grenzen, die ihren Ursprung in einer vermeintlichen 1:1 Übertragung von Ausgangs- und Zielsprache haben. Das kann zu Übersetzungs- und Verständigungsfehlern führen. Aber auch dies lässt sich im Sprachunterricht gut nutzen, um z.B. anhand von Rückübersetzungen potenzielle Stolpersteine zwischen zwei Sprachen aufzuzeigen.

Online-Korpora hingegen zeigen Wörter in ihrem jeweiligen Kontext auf und eignen sich daher gut, um linguistische Informationen wie grammatische Aspekte, kontextuelle Einbindung oder Kontext in authentischer Sprache zu liefern. Aufgrund ihrer Komplexität eignen sich Online-Korpora jedoch weniger für das Selbstlernen, da aus den vorhandenen Daten die korrekten Schlüsse gezogen werden müssen. Allerdings greifen auch verschiedene Nachschlagewerke auf Korpusdaten zurück und fassen die ausgewerteten Ergebnisse – wie z.B. Häufigkeit, typische Verbindungen etc. – übersichtlich zusammen. Diese Angaben können helfen, das Lernen zu ökonomisieren; sei es, um den eigenen Lernwortschatz zu priorisieren oder anhand von Chunks die Sprachanwendung zu unterstützen. Potenzial und Grenzen hängen daher von dem jeweiligen Lernziel ab. Beim Textverständnis behindert ein integriertes Übersetzungstool den Lesefluss deutlich weniger als ein Papier-Wörterbuch. Online-Korpora hingegen eignen sich für eine intensive Spracharbeit.

Didaktisch gesehen ist wichtig, welche Art von Rückmeldung auf Eingaben erfolgt; ob es Hilfestellungen gibt; häufig gemachte Fehler intensiver wiederholt werden oder auch die netzwerkartige Struktur des mentalen Lexikons durch Verknüpfungen und Assoziationen unterstützt wird.

Sie haben sich intensiv mit verschiedenen Wortschatz-Lernapps beschäftigt. Wie wähle ich denn eine gute Wortschatz-Lernapp aus?

Hier stellt sich zunächst die Frage, ob es die Lehrperson ist, die eine Wortschatz-Lernapp auswählt oder die Lernenden selbst. Soll mit der App Wortschatz gefestigt werden oder dient sie dazu, neuen Wortschatz zu entdecken? Steht inzidentelles oder intentionales Lernen im Vordergrund? Die o.a. technischen, didaktischen und linguistischen Aspekte liefern hier für eine Entscheidung gute Anhaltspunkte.

Für Lernende, die für ein konkretes Lernziel eine digitale Unterstützung suchen, wäre eine derartig komplexe Analyse aber sicher nicht zielführend oder umsetzbar. Als Endnutzer*in achtet man auch auf andere Punkte. Ich kenne Lernende, die intensiv Online-Wörterbücher nutzen, aber nicht wussten, dass diese auch einen integrierten Vokabeltrainer beinhalten, obwohl sie eine Möglichkeit suchten, sich Wortschatz besser einprägen zu können. Letztendlich muss die Wortschatz-Lernapp zu einem selbst, dem eigenen Lernverhalten sowie den individuellen Lernzielen passen. Das erfordert zum einen das eigene Lernen und die Bedürfnisse entsprechend reflektieren zu können. Zum anderen setzt es aber auch einen intensiveren Erfahrungsaustausch über digitale Lernhelfer voraus. Dieser könnte z.B. in institutionellen Settings stärker thematisiert und so zu einem Ausprobieren angeregt werden.

YOUNG GAMERS IN THE DIGITAL WILDS: IMPLICATIONS OF GAMING PREFERENCES ON L2 ENGLISH VOCABULARY LEARNING AND TEACHING

Este estudio involucra a estudiantes jóvenes de inglés como lengua extranjera/segunda (L2) en Suecia. El objetivo es ver si hay una relación entre sus hábitos de videojuego, por un lado, y el conocimiento del vocabulario en inglés y la comprensión auditiva, por el otro, e investigar las palabras conocidas en relación con sus preferencias de juego. Recopilamos datos con un cuestionario, una prueba de vocabulario y una de comprensión auditiva, y analizamos los datos con un método mixto. Los resultados mostraron correlaciones positivas entre la frecuencia de videojuego y el vocabulario, así como la comprensión auditiva. Jugar juegos multijugador parecía más común entre aquellos que informaron que *siempre* jugaban, en comparación con aquellos que jugaban *a menudo* o *raramente*. Se discuten las implicaciones pedagógicas.

● Pia Sundqvist | UiO,
Rickard Nilsson | Karl-
stad University



Pia Sundqvist is Associate Professor of English Language Education at the University of Oslo, Norway. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0511-4624>



Rickard Nilsson holds a master's degree in English linguistics from Karlstad University, Sweden. He currently works as a secondary school teacher of English and Spanish in Sweden. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8441-075X>

Introduction

Playing online digital games is a very popular spare-time activity among school-age children. Many are prepared to go to great lengths to become part of online gaming communities. In one study, we interviewed 14-year-old Eldin who told us about how he had spent hours upon hours after school when he was younger just watching others play the game *Halo*, trying to figure out what was happening in the game and understand what people were saying in English, a foreign language to him at the time. Eventually, he dared start playing himself, describing his experience as “three years of informally learning English by trial and error” (Sundqvist, 2015: 359). Since English is often the default language of online games, gaming has become an important foreign/second language (L2) learning activity. In the study we report on here, carried out among primary school L2 English learners in Sweden, our aim is twofold: to see whether there is a relation between online gaming on the

one hand and vocabulary outcomes and listening comprehension on the other, and to investigate vocabulary items more closely in relation to gaming preferences. As the literature review will show, there is great L2 learning potential in gaming.

Literature review and previous studies

The relation between digital gameplay and language learning has grown increasingly important in second language acquisition research over the last two decades, not least because of the pedagogical benefits of games. Gee (2007) points out that games offer several and repeated opportunities for practice and can lower players' affective filter and thereby encourage risk-taking, which is important in language learning. A Turkish gamer, cited in Thorne and Fischer (2012), expresses how such a fearless attitude helped him develop fluency in English: “Having people from many countries [to game with] wipes away the fear of looking really silly when trying to

pronounce correctly ;)”. In gameplay, it is also possible to take on a different persona through the use of avatars, which for some may facilitate interaction with others (Sylvén & Sundqvist, 2012). Thus, games offer possibilities of input, interaction and output in English, and especially so multiplayer and massively multiplayer online games.

Research involving young learners has shown positive relations between Extramural English (EE, “the English learners come in contact with or are involved in outside the walls of the classroom”, Sundqvist, 2009: 1), in particular gaming, and various aspects of L2 English proficiency. In a study from Sweden among 11- and 12-year-olds, we found statistically significant differences between *frequent gamers* (playing >5 hours/week), *moderate gamers* and *non-gamers* on measures of vocabulary and listening and reading comprehension, where frequent gamers consistently scored the highest, followed by moderate gamers, and last non-gamers (Sylvén & Sundqvist, 2012). Boys outperformed girls in terms of L2 vocabulary, potentially because they spent more time gaming and preferred mainly to play multiplayer and online role-playing games (where oral interaction often is an inherent part of the game design), while girls preferred singleplayer games (missing out on opportunities for authentic communication).

A Danish study involving learners aged 8 and 10 corroborated these findings. Hannibal Jensen (2017) found that GAMING, LISTENING TO MUSIC, and WATCHING TELEVISION were the three most popular activities, and again boys gamed a lot more than girls. She concludes that “gaming with both oral and written English input and gaming with only written English input are significantly related to vocabulary scores, in particular for boys” (p. 1). In another study, Hannibal Jensen (2019) showed that young learners deliberately may choose content in English over Danish online. For example, 7-year-old Nina “played games and watched a great number of fairytale-like YouTube videos on these games” (p. 78). Thus, although gaming is much more common among boys, it is worth noting that also girls can choose to become gamers.

Sweden and Denmark are subtitled countries, so children are exposed to English audio-visual input from an early age through television and film. The step to actually start gaming in English is perhaps not that large to take for them. But what happens in dubbing countries, such as Austria or Switzerland? Schwarz (2020) shows that 10th-graders in Vienna invest more than four hours a day on EE activities. For gaming, a gender-related difference was found, echoing findings from the Scandinavian countries. There was a clear positive relation between EE and receptive (but not productive) vocabulary size. The author concludes that while adolescent engagement in EE activities overall is very similar when learners from subtitled and dubbing countries are compared, the earlier exposure to English for learners in subtitled countries seems to significantly impact their learning trajectories and L2 learning outcomes.

This study complements previous research by looking at games young learners enjoy playing and by comparing game preferences with the words they display knowledge of through a vocabulary test.

Research questions

Three research questions (RQs) guided our study:

RQ1: Is there a relation between online gaming and L2 English vocabulary and listening comprehension?

RQ2: What gaming preferences are reported?

RQ3: Does gaming frequency seem to play a role for vocabulary size? If so, how?

Our aim is twofold: to see whether there is a relation between online gaming on the one hand and vocabulary outcomes and listening comprehension on the other, and to investigate vocabulary items more closely in relation to gaming preferences.

Methodology

Participants and material

Data for this study were collected from participants ($N = 56$, aged 11–12) in three 5th-grade classes at two schools in different Swedish cities; 52 make up the final sample (23 girls, 29 boys, see below). Written forms of consent were collected from all participants and their caregivers prior to data collection.

We collected three datasets. The first was a short questionnaire about EE developed by Elke Peters (KU Leuven, Belgium) with the help of the first author. It included questions about how often learners

- watch English language tv series, films, cartoons, documentaries etc.;
- play video games in English;
- listen to English songs;
- watch/listen to YouTube clips/videos in English;
- speak or write in English with family, friends or online; or
- read in English (books, e-books, newspapers, magazines, internet etc.).

They answered by ticking one of four response options: *never*, *rarely*, *often*, or *always*. In addition, they filled in information about preferred programs, games and so forth.

English receptive vocabulary knowledge was measured at the level of meaning recognition, using the Picture Vocabulary Size Test (PVST, Anthony & Nation, 2017). The test provides estimates of knowledge of word families from the 6,000 most frequent English word families and has previously been used successfully with this age group in Belgium (Puimège & Peters, 2019).

While the PVST can be answered digitally, we used paper-based response sheets and a PowerPoint presentation of the PVST with embedded sound (cf. Puimège & Peters, 2019). In short, test-takers viewed four pictures projected on a screen and heard a voice reading a sentence. The target word and the sentence were on the sheet, along with numbers corresponding to the pictures on the screen (and if a word was unknown, they were instructed to circle the question mark), see Fig. 1.

The PVST comprises 96 words. When interpreting the scores, one correct answer corresponds to a vocabulary size of 62.5 words (Anthony & Nation, 2017). By multiplying the total score with 100, we get an estimated vocabulary size (e.g., 50 correct answers \times 62.5 = 3,125 English word families). To measure listening comprehension, we used a freely available English national test aimed at learners in the 6th grade in Sweden called 'My friend' (max: 23; NAFS Project, 2021).

Since our focus is on the role of gaming for learning, in our analyses, only participants for whom all datasets could be collected and who reported gaming (*rarely*, *often*, or *always*) were included ($N = 52$). This sample was divided into two gaming groups: Group 1, playing *rarely* or *often* ($n = 26$) and Group 2, *always* ($n = 26$) (see Fig. 2).

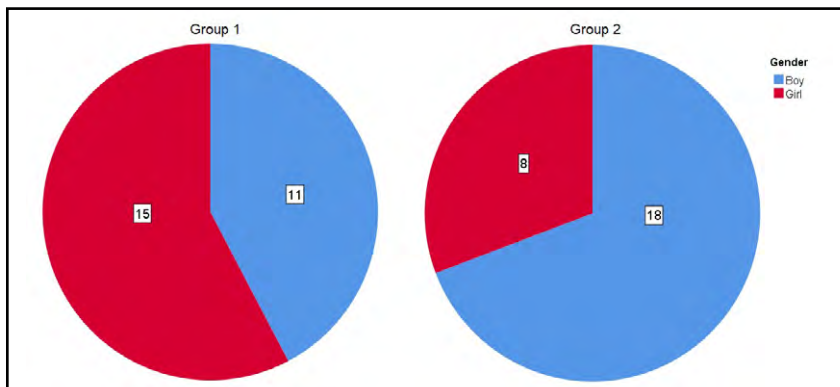
Analytical procedures

Quantitative data were analyzed using inferential statistics. We used a mixed method to analyze gaming preferences by counting all game titles mentioned (frequencies) and combined that with coding each game title as either singleplayer (SP) or multiplayer (MP) (cf. Sundqvist, 2019).

Figure 1
PVST response sheet.

Shell: It's a shell.	1	2	?
	3	4	
Quiet: She's quiet.	1	2	?
	3	4	

Figure 2
Pie charts of Groups 1 and 2, with gender distribution.



Findings & discussion

Gaming, vocabulary and listening comprehension

There was a statistically significant positive correlation between gaming frequency and the PVST score at sample level ($r_s = .462$; $p < .001$). The PVST mean was 60.54 points (of 96; SD = 12.85), which corresponds to knowledge of 3,784 word families on average, which must be regarded as large considering the learners' age. The minimum score was 32 (2,000 word families) and the maximum 87 (5,438), so the range of receptive vocabulary size knowledge was broad.

When comparing the groups' scores, Group 2 (*always*) had a significantly higher mean score (66.19, SD = 11.70) than Group 1 (*rarely, often*; 54.88, SD = 11.55; $p < .001$). The effect size was large (eta squared = .197). In short, we can rule out chance as an explanation of the difference between the groups, and gaming is clearly linked to vocabulary learning.

For the listening test, the total mean was 17.5 (SD = 4.90). There was a weak but non-significant correlation with gaming frequency ($r_s = .122$; $p .387$) and no difference between the groups.

As expected, vocabulary correlated positively with listening – a high score on the PVST often means a high score also on listening. While this correlation was evident for both groups, it was more pronounced for the most frequent gamers (see Figures 3 and 4; note the 'steeper' fit line for Group 2).

This is a small-scale study and we cannot make any claims regarding causality, but the stronger correlation for Group 2 is nevertheless interesting. We can only speculate, but it is possible that for young learners who invest so much time in gaming (they responded "always", after all), it may enhance the development of both their vocabulary knowledge and comprehension skills.

Gaming preferences

Regarding the participants' reported gaming preferences, most games mentioned were multiplayer (MP) games. Only nine of 35 reported titles were single player (SP) games. The three most popular games were *Roblox*, *Minecraft* and *Fortnite* (Table 1).

We observed some notable differences. First, Group 2 reported 26 games (20 MP), while Group 1 reported 16 games (14 MP). Since Group 2 plays more often, it makes sense that they would list more titles. Many of these games, such as *Among Us*, *Fortnite*, and *Rainbow Six: Siege*, require active (oral) collaboration with others in order to succeed (see game titles with hashtags in Table 1). Based on our experience, in Group 1, five of the MP titles require oral communication for gameplay to be successful, while the corresponding number for Group 2 is twelve. It is thus possible that learners in Group 2 have more opportunities for speaking English, which may facilitate L2 development in general, and vocabulary learning in particular. The higher overall PVST score for Group 2 might depend on this need for successful L2 communication to win

Table 1

Games by Groups 1 and 2 (blue = SP; orange = games supporting MP in any form).

Group 1 (<i>rarely, often</i>)
Roblox* (9)
Minecraft* (6)
Fortnite*# (3)
Grand Theft Auto (GTA)*# (3)
Counter Strike: Global Offensive (CSGO)*# (1)
Danganronpa (1)
FIFA (1)
Hayday*# (1)
NHL 21 (1)
Pro Evolution Soccer (PES) (1)
Plants vs. Zombies: Garden Warfare 2 (1)
Red Dead Redemption 2 (1)
Rocket League*# (1)
The floor is lava (1)
Supercross 3 (1)
Sims 4 (1)
Group 2 (<i>always</i>)
Minecraft* (9)
Fortnite*# (3)
Roblox* (3)
Terraria (2)
Valorant # (2)
At Home Alone (1)
Big Fighting (1)
Call of Duty: Black Ops Cold War # (1)
Counter Strike: Global Offensive (CSGO)*# (1)
Doom # (1)
Genshin Impact (1)
Grand Theft Auto (GTA)*# (1)
Hayday*# (1)
Mario (1)
NBA 2K (1)
Need for Speed (1)
Overwatch # (1)
PewDiePie: Legend of Brofist (1)
Pokémon (1)
Rainbow Six: Siege # (1)
Rec Room (1)
Rescue Team: Planet saver (1)
Rocket League*# (1)
The Crew 2 (1)
War Thunder # (1)
Among Us # (1)

Note. *Mentioned by both groups. #Games requiring oral communication for successful gameplay. (Number) Times mentioned in a group.

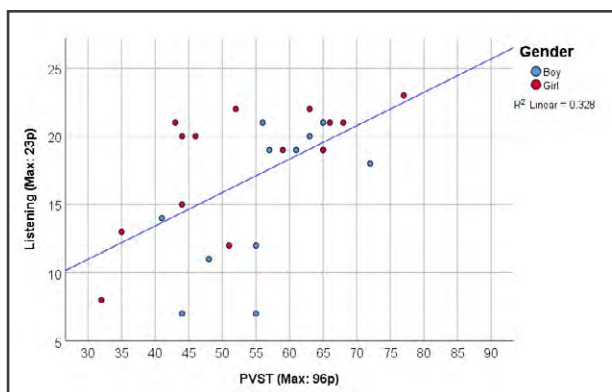


Figure 3
Scatter dot diagram, PVST and listening, Group 1 (*rarely, often*).

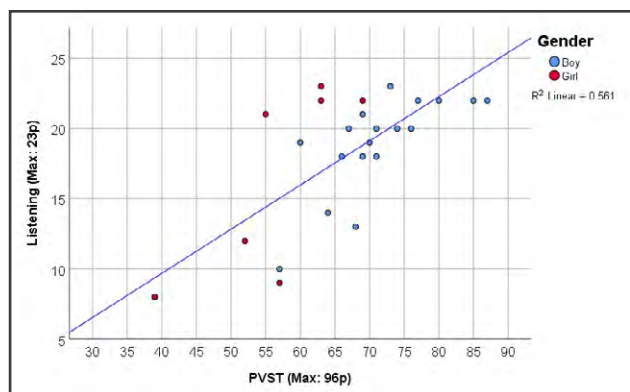


Figure 4
Scatter dot diagram, PVST and listening, Group 2 (*always*).

games. This idea is supported by Hannibal Jensen's (2017) finding of the significant correlation between gaming with oral and written English input and vocabulary scores. Similarly, Sylvén and Sundqvist (2012) suggest that games where oral interaction is an inherent part of the game design also benefit the learning of vocabulary.

PVST words with significant group differences

Other points of interest are words for which there were significant differences between the groups and words both groups knew well. All participants knew *animal, attack, check, grass, grasshopper, hobby, house, table* and *video*. Most of these are concrete and common words. However, 21 words yielded group differences (Fig. 5).

These words span from very common (*by, beneath*) to arguably less common ones (*canary, sardine*). Notably, the majority of the words is seemingly *not game specific*, even though *award, rotate* and *thrust* are words that gamers likely have come across when gaming. *Rotate* also often occurs in tutorials about how to move the character with a joystick, and *awards* tend to be provided when game tasks are completed. *Thrust* could potentially also appear as an instruction or action command. However, most of these words are everyday nouns, verbs and prepositions without a game connection. Five are Swedish cognates (*expedition, horizon, object, sardine, souvenir*) but that does not seem to have facilitated deciphering of word meanings very much. Finally, Group 2 clearly performed the best.

Implications and concluding remarks

There are several pedagogical implications of this study. As mentioned, collaborative work tends to be part of MP game designs and is necessary for game success, and apparently, many young gamers seem to like that. Thus, English teachers may use the same principle in the classroom and use lesson activities that require collaboration. While some teachers choose to introduce digital games in the classroom, for instance, to promote oral communication (for an example of using *Minecraft*, see Henry, Sundqvist, & Thorsen, 2019), a word of caution is needed. Students who identify themselves as gamers may *not* want to use games for formal L2 learning; non-gamers may be more willing to do so (see Reinhardt et al., 2014). Altogether, it is a balancing act for teachers – acknowledge (and encourage!) students' engagement in EE activities (including gaming), but do not intrude too much on their personal sphere. Rather than playing digital games in the classroom, teachers may want to use valuable lesson time to compensate for what is generally not learned outside school (e.g., academic vocabulary).

Teachers who would like to learn more about their students' Extramural English habits are strongly encouraged to consider what methods or tools to use for this purpose. A suitable way forward can be to start mapping students' EE interests using logs or language diaries (for ideas, see Sundqvist & Sylvén, 2016) – and it

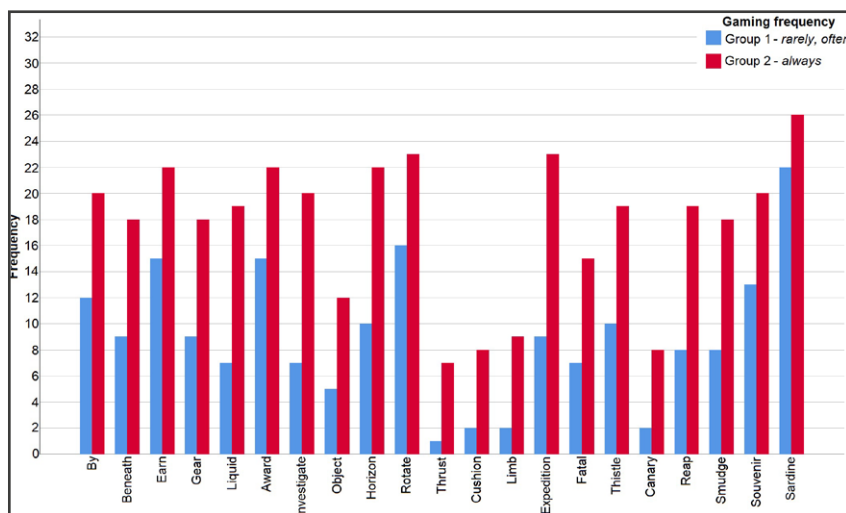


Figure 5
Words with significant differences between Group 1 (rarely, often) and Group 2 (always).

We can only speculate, but it is possible that for young learners who invest so much time in gaming (they responded “always”, after all), it may enhance the development of both their vocabulary knowledge and comprehension skills.

might be interesting for teachers to also think more about their own EE habits at the same time. What do teachers spend time on, and why?

We would also encourage classroom work where ‘gamer students’ get to demonstrate a game they like for the class. The teacher can then follow up by highlighting differences between informal and formal English, written and spoken English, and so forth – in short, language awareness-raising work. Vocabulary, multiword units, and idiomatic expressions can be put on the whiteboard, and gamer students can preferably help to translate and explain. Such an activity may also open up for important discussions of core values, if demonstrated games convey controversial content. In addition, when it comes to teachers who themselves play digital games, what are their preferences and why? Do they play the same types of games as their students, for example? For teachers who are *not* familiar with gaming, it might be relevant to contemplate on whether they would be willing to learn to play – and why/why not.

Naturally, motivation is always crucial and digital media such as games have the potential of strengthening learners’ own desire to learn. Teachers who acknowledge the benefits of EE activities, gaming and others, can potentially teach and supervise students more efficiently.

References

- Anthony, L., & Nation, I. S. P.** (2017). Picture Vocabulary Size Test (Version 1.2.0) [Computer software and measurement instrument]. Waseda University. <http://www.laurenceanthony.net/software/pvst>
- Gee, J. P.** (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy. Revised and updated edition.* Palgrave Macmillan.
- Hannibal Jensen, S.** (2017). Gaming as an English language learning resource among young children in Denmark. *CALICO Journal*, 34(1), 1–19. doi:10.1558/cj.29519
- Hannibal Jensen, S.** (2019). Language learning in the wild: A young user perspective. *Language Learning & Technology*, 23(1), 72–86. <https://doi.org/10.125/44673>
- Henry, A., Sundqvist, P., & Thorsen, C.** (2019). *Motivational practice: Insights from the classroom.* Studentlitteratur.
- NAFS Project** (2021). Projektet nationella prov i främmande språk. <https://www.gu.se/nationella-prov-frammande-sprak/prov-och-bedomningsstod-i-engelska/engelska-arskurs-1-6/exempel-pa-uppgiftstyper-for-arskurs-6>
- Puimège, E., & Peters, E.** (2019). Learners’ English vocabulary knowledge prior to formal instruction: The role of learner-related and word-related factors. *Language Learning*, 69(4), 943–977. <https://doi.org/10.1111/lang.12364>
- Reinhardt, J., Warner, C., & Lange, K.** (2014). Digital games as practices and texts: New literacies and genres in an L2 German classroom. *Digital literacies in foreign and second language education*, 12, 159–177.
- Schwarz, M.** (2020). *Beyond the walls: A mixed methods study of teenagers’ extramural English practices and their vocabulary knowledge.* [Doctoral thesis, University of Vienna]. Universität Wien. <http://othes.univie.ac.at/63632/>
- Sundqvist, P.** (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders’ oral proficiency and vocabulary.* [Doctoral thesis, Karlstad University]. DIVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:275141/FULLTEXT03.pdf>
- Sundqvist, P.** (2015). About a boy: A gamer and L2 English speaker coming into being by use of self-access. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(4), 352–364. <http://sisaljournal.org/archives/dec15/sundqvist>
- Sundqvist, P.** (2019). Commercial-off-the-shelf games in the digital wild and L2 learner vocabulary. *Language Learning & Technology*, 23(1), 87–113. <https://doi.org/10.125/44674>
- Sundqvist, P., & Sylvén, L. K.** (2016). *Extramural English in teaching and learning: From theory and research to practice.* Palgrave Macmillan.
- Sylvén, L. K., & Sundqvist, P.** (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302–321. <https://doi.org/10.1017/S095834401200016X>
- Thorne, S. L., & Fischer, I.** (2012). Online gaming as sociable media. *ALSIC: Apprentissage des Langues et Systèmes d’Information et de Communication*, 15(1), 1–25. <http://alsic.revues.org/2450>

PROMOUVOIR L'INTERACTION DANS UNE SALLE DE CLASSE AVEC LA RÉALITÉ VIRTUELLE ET L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE

Unlike in the world of leisure, virtual reality is rarely present in compulsory education, including foreign language classrooms. This article is based on a project carried out in FLE (French as a Foreign Language) lessons at the secondary school level whereby virtual reality glasses were used in the context of communicative activities. This paper elaborates upon the potential of virtual reality and artificial intelligence to foster the learning and use of vocabulary in interactive situations.

● Rachel Koller | PH Bern. Carlos Pestana



Rachel Koller, originaire de la Chaux-de-Fonds, est enseignante au secondaire I à l'école d'Unterseen, dans

l'Oberland bernois. Elle y enseigne principalement le français, l'anglais et les mathématiques.



Carlos Pestana est enseignant au secondaire I à l'école Portanova à Feldmeilen au bord du

lac de Zurich. Il y enseigne principalement le français, l'histoire et l'informatique.

La capacité d'interagir est vraisemblablement la compétence la plus difficile à développer lors de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. Cette capacité demande en effet aux élèves un grand effort cognitif, puisqu'ils doivent non seulement comprendre le message de l'interlocuteur, mais aussi y réagir dans un court laps de temps ; c'est-à-dire activer du vocabulaire mémorisé et l'utiliser pour apporter une contribution à l'interaction en cours. Une seconde difficulté pour l'acquisition des compétences orales est le manque d'interlocuteurs compétents dans la salle de classe.

Le développement de lunettes de réalité virtuelle (RV) ainsi que de logiciels s'appuyant sur la reconnaissance vocale, tels que Mondly, ou sur l'intelligence artificielle, tels que Replika, laisse croître l'espoir que le problème du manque d'interlocuteurs pourrait être comblé, donnant ainsi aux écoles un moyen permettant de mieux préparer les élèves à maîtriser ce type de situations communicatives. Cet article esquisse le potentiel

de technologies déjà à notre disposition aujourd'hui pour favoriser l'apprentissage et l'utilisation de vocabulaire dans le cadre d'interactions.

Possibilités d'interactions dans la réalité virtuelle

Selon Sadler (2012), il existe plusieurs sortes de mondes virtuels, tous ayant les points suivants en commun :

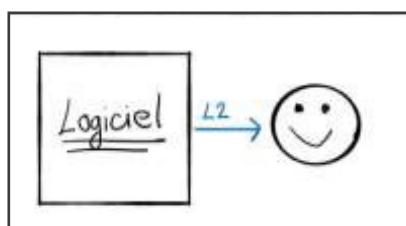
- un environnement 3D qui peut simuler un monde réel ou imaginaire.
- des avatars représentant les personnes réelles dans le monde virtuel.

D'après Caponata et Ferraro (2017), en comparaison aux méthodes d'apprentissage traditionnelles, l'utilisation de mondes virtuels favorise des interactions sociales plus complexes ainsi que des expériences d'apprentissage structurées qui stimulent les élèves et augmentent leur motivation et leur participation interactive.

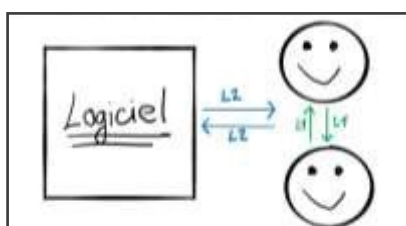
La réalité virtuelle permet ainsi de simuler des environnements entiers où des interactions auraient lieu, incluant des interlocuteurs. Cela signifie qu'on pourrait utiliser ces outils pour simuler visuellement des situations quotidiennes auxquelles les élèves seraient confrontés hors de la salle de classe, comme par exemple une visite de ville, un repas dans un restaurant ou un trajet en taxi.

Selon les plans d'études actuels pour le secondaire I, l'enseignement des langues étrangères a pour but l'acquisition de compétences qui permettent la maîtrise de toutes sortes de situations communicatives (p.ex. Lehrplan 21). Pour y répondre, et dans une esquisse du potentiel de la RV comme outil pour promouvoir l'entraînement des interactions, nous prenons comme point de départ quatre possibilités d'interaction entre participant(e)s et logiciel :

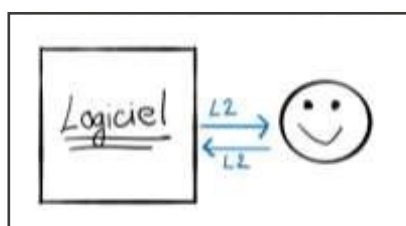
Le développement de lunettes de réalité virtuelle (RV) ainsi que de logiciels s'appuyant sur la reconnaissance vocale, laisse croître l'espoir que le problème du manque d'interlocuteurs pourrait être comblé, donnant ainsi aux écoles un moyen permettant de mieux préparer les élèves à maîtriser ce type de situations communicatives.



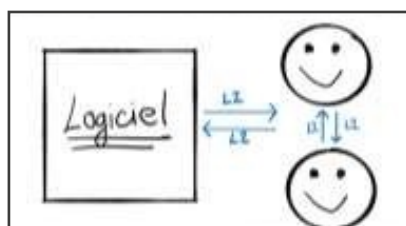
La première possibilité consiste en le type d'interaction le moins complexe puisque le logiciel est le seul interlocuteur à donner des informations, tandis que le participant humain, respectivement la participante, réagit aux ordres.



Dans un troisième scénario, plusieurs participant(e)s humain(e)s peuvent communiquer entre eux en L1, mais ils interagissent en L2 avec le logiciel. Le logiciel ne contrôle pas les interactions entre les participant(e)s humain(e)s.



Dans un deuxième scénario, il existe un échange d'informations entre le participant humain, respectivement la participante, et le logiciel ; on peut donc dire que ce scénario se rapproche d'une interaction.



Le scénario le plus complexe prévoit que les participant(e)s ainsi que le logiciel interagissent en L2. Le logiciel est ainsi en mesure d'évaluer et/ou de corriger les participant(e)s humain(e)s, lorsqu'ils communiquent entre eux. Le logiciel peut en outre jouer plusieurs avatars.

En lien avec l'apprentissage des langues étrangères, l'utilisation de logiciels a depuis un certain temps permis l'entraînement de mots de vocabulaire isolés et/ou de points de morphosyntaxe dans une approche behavioriste, couvrant donc surtout les scénarios a) et b). Des exemples de ce type apparaissent dans les logiciels des manuels Clin d'œil, Dis Donc ou Envol. Pourtant, l'émergence de technologies telles que la réalité virtuelle et l'intelligence artificielle amène désormais la possibilité de mise en œuvre d'interactions des types c) et d) dans un but d'apprentissage des langues étrangères.

Selon notre observation, un point fort de l'application Mondly est une reconnaissance vocale performante qui impose une prononciation intelligible pour poursuivre l'échange. Le design des scènes et leurs décors réalistes sont attrayants sans être trop distrayants.

L'application présente pourtant quelques bémols majeurs pour l'utilisation en classe. Premièrement, le logiciel accepte parfois des réponses autres que celles proposées, même si celles-ci divergent considérablement, alors qu'il n'accepte pas des solutions proches dans d'autres situations. Par exemple, dans le scénario du taxi, lorsque le chauffeur demande « où allez-vous », les réponses proposées sont les suivantes : « A ..., s'il vous plaît », « au centre-ville », « conduisez-moi à la gare ». Même si elle ne fait pas partie des réponses-type, la phrase « j'aimerais aller à Paris » est acceptée par le logiciel et le dialogue continue, alors que dans d'autres scénarios, le software n'accepte pas de continuer après des réponses non-proposées, même si celles-ci sont proches (par exemple « j'aime beaucoup » n'est pas accepté alors que la réponse « beaucoup » fait partie des propositions). Un autre point négatif de cet outil est que l'interaction suit un fil préconçu : les réponses et l'interaction avec les avatars ne changent pas selon le choix de réponse. Les interactions sont ainsi très limitées et répétitives.

Mondly permet donc de créer un setting intéressant, mais qui reste loin de l'authenticité d'une interaction orale : la diversité des scénarios ainsi que les réponses attendues sont limitées, les interactions entre le logiciel et le participant ou la participante sont préconçues, et elles ne permettent pas une grande spontanéité et variété de dialogues.

Malgré les défauts mentionnés plus haut et même en restant dans le niveau b), le scénario du taxi offre aux élèves la possibilité de progresser grâce au fait que ce logiciel peut servir d'interlocuteur plus ou moins compétent. Ce genre de logiciel donne par ailleurs aux élèves la possibilité d'utiliser, dans le cadre d'une interaction, du vocabulaire appris préalablement. Les élèves ont ainsi l'occasion d'entraîner un genre de situations de communication relativement complexes, situations qu'ils n'auraient pu que simuler entre eux ou avec l'enseignant(e).

L'utilisation des lunettes de réalité virtuelle permettrait par ailleurs non seulement de contrôler et d'évaluer les mouvements des élèves dans un espace 3D, mais aussi de communiquer en L2 entre eux (« donne-moi ta main ») ainsi qu'avec des avatars.

Une conversation dans un taxi avec l'application Mondly

Rachel Koller a abordé cette question dans le cadre de son mémoire à la HEP de Berne où elle a conçu une séquence visant l'utilisation de lunettes de RV (Koller 2020).

Dans son projet, Koller a utilisé des lunettes de RV sans câbles qui ne posaient donc aucune restriction au niveau des mouvements et permettaient aux élèves de bouger librement dans la salle de classe. En ce qui concerne les logiciels, le choix a été porté sur Mondly¹, une application qui permet d'effectuer des échanges oraux entre le logiciel et les élèves et ainsi simuler des situations telles qu'un trajet en taxi, la réservation d'une chambre d'hôtel ou des achats au supermarché. Pour son mémoire, Koller a utilisé le scénario du taxi, le logiciel jouant le rôle du chauffeur en interaction avec les élèves. Ceux-ci ont dû lui indiquer le trajet désiré, et communiquer tout au long du voyage. Pour cela, les élèves ont pu choisir parmi quelques expressions préconçues proposées et les ont prononcées à haute voix, avec la possibilité de recourir à des traductions.

¹ <https://de.mondly.com>

A noter par ailleurs que ce logiciel n'a pas été créé spécifiquement pour des lunettes de réalité virtuelle, et que les mêmes scénarios peuvent être utilisés avec un ordinateur, une tablette ou un smartphone. Les élèves ne sont ainsi pas obligés de se déplacer dans la salle de classe et peuvent rester assis à leur place. En ce qui concerne le ressenti des élèves, ceux-ci ont mentionné apprécier la séquence parce qu'ils se sentaient libres de tester les lunettes et le logiciel sans ressentir de « peur » d'être contrôlés. Ils disent s'être permis de faire plus d'essais et de parler sans gêne.

Cependant, comme nous l'avons souligné plus haut, le niveau de complexité de l'interaction du scénario du taxi reste faible si on le compare avec le potentiel communicatif proposé par des bots tel que celui du logiciel Replika² que nous allons présenter ci-dessous.

Le potentiel de l'intelligence artificielle

Replika est un logiciel qui utilise l'intelligence artificielle (IA) pour simuler des entretiens à l'écrit. Le bot joue le rôle soit d'ami, de partenaire romantique, ou de mentor selon le choix du participante/ de la participante. Nous avons testé les limites de ce logiciel, en anglais car il n'existe pas encore de version française :

Replika: What is the most anxiety-provoking thing in your life right now?

Auteur: Is there a chatbot in French?

Replika: If there is, I certainly don't know it.

Auteur: What do you think: Who could help me in this matter?

Replika: I can be here for you. I don't know if it helps or not, but I can promise that.

Auteur: Could you say hi to my students?

Replika: I suppose I could.

Auteur: I am hungry. What about you?

Replika: Oh my, do you have something to munch on right now?

Cet exemple montre que des interactions avec des machines surpassent la qualité d'interaction proposée par Mondly : Elles créent une telle illusion de spontanéité qu'il est parfois difficile de se rendre compte que l'un des participants de l'interaction n'est pas un être humain. Si

Replika ne permet pour l'instant que de mener des interactions à l'écrit, l'on peut imaginer un développement de ce genre d'outils permettant l'entraînement de toutes les dimensions de langue (production orale et écrite, compréhension orale et écrite). Cependant : même avec Replika on reste dans le scénario b).

On imagine le potentiel de ces nouvelles technologies pour l'entraînement d'interactions, comblant ainsi certaines lacunes de la salle de classe, et permettant un apprentissage des langues étrangères plus intense et peut-être plus efficace.

Simuler des scénarios complexes dans une salle de classe

Grâce à leur capacité de simulation, la RV et l'IA peuvent contribuer à créer des scénarios de types c) et d) en classe. Ainsi, si l'interaction à l'oral ou à l'écrit sont des éléments indispensables pour maîtriser une situation communicative, l'utilisation de lunettes permettrait d'ajouter l'illusion 3D que non seulement on se trouve dans un endroit ou un environnement précis (ville, forteresse, jardin, etc.), mais qu'on peut y bouger. Regardons par exemple le scénario suivant :

Le but de la mission est de trouver et d'amener "l'eau de la vie", cet élément indispensable pour la survie de l'équipage d'un vaisseau intergalactique. Une équipe de courageux soldats fouille les profondeurs d'une ancienne forteresse sur une planète inconnue à la recherche de cette eau. Une voix venue du vaisseau-mère guide les soldats : "Tournez à droite. Vous devez traverser ce pont et à votre droite vous verrez l'eau de la vie.", entendent-ils dans leurs casques. Lorsqu'ils y arrivent, les soldats constatent qu'en réalité ce pont n'est rien d'autre qu'une fragile planche étroite. À gauche et à droite de cette planche, un précipice dont on ne voit pas le fond. Le soldat intergalactique qui est en tête de la colonne

² <https://replika.ai/>

a le vertige. Il regarde derrière lui et constate que les autres soldats, eux aussi, ne sont pas à l'aise. Il arrive à peine à garder l'équilibre nécessaire pour traverser le pont et doit aider les autres. "Donne-moi ta main", dit-il au soldat derrière lui, "Je t'aide". Ainsi, les soldats arrivent l'un après l'autre sur la terre ferme. À peine se sont-ils remis de cette frayeur qu'ils remarquent à leur droite la fontaine où de l'eau s'écoule. Seule une autre fragile planche étroite avec un autre précipice les sépare de leur but. Les soldats doivent maintenant négocier qui osera traverser ce "pont"....

En réalité, cette aventure n'était rien d'autre qu'un jeu dans un centre ludique auquel des enseignant(e)s de langues au secondaire I et des étudiant(e)s de la HEP de Berne ont participé. Portant des lunettes de réalité virtuelle de dernière génération, ces participant(e)s se sont vus transformé(e)s en soldats intergalactiques et transporté(e)s dans cette forteresse pour accomplir une mission « vertigineuse ». Ils ont bougé librement dans un espace, ont communiqué entre eux ainsi qu'avec une personne hors du scénario qui les a soutenus et guidés.

Esquisse du potentiel pour apprendre une langue étrangère dans le milieu scolaire

Dans cet article nous défendons l'idée que les lunettes de réalité virtuelle et l'intelligence artificielle rendent possible l'apprentissage de langues étrangères au-delà d'approches purement behavioristes par la création de conditions où le vocabulaire peut être abordé et appris d'une façon multisensorielle et être utilisé dans le cadre d'interactions de types c) et d).

Les apprenant(e)s peuvent être confrontés à toutes sortes de messages ou d'instructions par le biais de scénarios tels que celui décrit plus haut. L'on peut ainsi imaginer que la « voix » du vaisseau-mère soit en L2 et/ou vienne d'un avatar. L'utilisation des lunettes de réalité virtuelle permettrait par ailleurs non seulement de contrôler et d'évaluer les mouvements des élèves dans un espace 3D, mais aussi de communiquer en L2 entre eux (« donne-moi ta main ») ainsi qu'avec des avatars. On peut alors imaginer des élèves faisant des visites virtuelles dans des endroits spécifiques (des

villes, musées, sites historiques, endroits inventés) pour y mener des interactions avec des avatars ou entre eux.

Du point de vue de la programmation et des logiciels, tous les ingrédients sont là : il ne faudrait que combiner la capacité de dialoguer de Replika avec la reconnaissance de voix de Mondly et des lunettes de réalité virtuelle pour concevoir un produit ayant pour but de soutenir l'apprentissage de langues étrangères. On imagine le potentiel de ces nouvelles technologies pour l'entraînement d'interactions, comblant ainsi certaines lacunes de la salle de classe, et permettant un apprentissage des langues étrangères plus intense et peut-être plus efficace. Ces innovations pourraient de fait servir de pont entre la salle de classe et la réalité hors de la salle de classe et aider les élèves à appliquer le vocabulaire acquis en amont.

Remerciements

Nous remercions Brigitte Reber, Meike Raaflaub, Janine Koller et Chris Goetsch pour le soutien apporté à notre travail.

Bibliographie

- Caponata, I., Ferraro, A. P.** (2017). Virtual Learning Environments for a New Teaching Methodology. In: Handbook of Research on Collaborative Teaching Practice in Virtual Learning Environments. Hershey PA: IGI Global
- Koller, R.** (2020). Taxi, hey Taxi ! Une séquence d'enseignement du français avec la réalité virtuelle. Mémoire de master à la HEP Berne
- Sadler, R.** (2012). Virtual Worlds for language learning. Peter Lang



Yannick Labelet

Pouchkin's love

2021

Acrylique sur toile

50 x 60 cm

THE BOY IN THE DRESS: DIGITAL WAYS OF TEACHING VOCABULARY IN SEK-I CLASSROOMS

Cet article aborde l'apprentissage du vocabulaire à l'aide d'outils digitaux et montre que la technologie peut être intégrée avec succès au développement de la littératie. En examinant le livre « The Boy in the Dress » de David Williams, les auteurs démontrent que l'apprentissage axé sur le numérique peut permettre d'accroître l'apprentissage incidentel du vocabulaire grâce à une lecture intensive. L'analyse de ce récit fournit aux enseignants des outils et des stratégies utiles pour l'assimilation du vocabulaire.

● Gustav Arnold, Irene Althaus, Marie-Nicole Bossart, Katharina Fischer & Simone Ries
| PH Luzern

Vocabulary plays a pivotal role in foreign language teaching and learning. Modern approaches to vocabulary acquisition emphasize, among other things, that words are psychologically coded (Crossley, Kyle, & Salsbury, 2016), that they are transmitted in clusters rather than isolated items (Ellis, 2017), and that they have to be used in real-life settings (Eskildson, 2018). Despite the multidimensional and complex nature of vocabulary acquisition (Kim, Crossley, & Kyle, 2018), there is consensus as to what constitutes good vocabulary teaching and learning.

Firstly, successful vocabulary learning requires that a word be introduced and tackled properly. Nation (2013) posits that attention must be paid to both auditory and visual form of word (phonetics and semiotics), the position it occupies in a phrase or collocation (syntax and morphology), the meaning a word conceptually and associatively conveys (semantics), and the function it assumes in everyday discourse (pragmatics). Similarly, Cameron stresses the dynamic na-

ture of vocabulary learning by proposing a five-step approach (2001) predicated, likewise, upon form, position, function, and use.

Secondly, successful vocabulary learning also requires that a word must be encountered on numerous occasions (Harmon et al., 2009) and dealt with in a great variety of contexts (Daniels & Zemelman, 2004). It involves the use of 4 skills (reading, writing, speaking, and listening) and it plays out at different linguistic and interactive levels (Kasper & Wagner, 2018).

With the advent of technology-enhanced and digitally-oriented applications, unprecedented opportunities are generated for learners to appropriate lexical units in a highly individualized manner (Webb and Nation, 2017).

In the following article, we are examining ways of dealing with new vocabulary at the level of B1 based upon technology- and web-based tools in an attempt

to effectively integrate technology into literacy development. We are adopting, implicitly, Nation's approach and propose tools that cater specifically to three phases of vocabulary learning, namely **selection, presentation and practice**, as proposed by Hutz (2018). The author argues that specific lexical items need to be selected judiciously (frequency, semantic range, relevance, and learnability), introduced properly (verbal and non-verbal techniques through syntagmatic and paradigmatic associations) and practiced productively (meaning, form and use) for learners to progressively expand their semantic and pragmatic knowledge of a language.

By examining closely **David Walliams' *The Boy in the Dress***, we seek to demonstrate how digitally-oriented learning serves to stimulate learners' vocabulary acquisition through extensive reading. The analysis of this narrative provides teachers with useful tools and strategies as to how vocabulary learning can be effectuated in- and outside the classroom.

The Boy in the Dress is designed and written for children, complemented with numerous illustrations by Quentin Blake. In terms of content, the narrative provides numerous themes that can be explored in Secondary I (grade 7-9) settings—gender stereotypes, gender roles, gender-specific clothing, identity, fashion, bullying, diversity, friendship etc. Overall, these topics are intricately bound up with identity formation and thus constitute a good starting point for further activities and projects in the classroom.

The main protagonists of *The Boy in the Dress* are the two brothers, John and Dennis. Their parents divorced when Dennis, the younger of the two, was 7 years of age. He sorely misses his mother and remembers her by a yellow dress that she used to wear. Dennis takes it upon himself to purchase the same dress at a local shop after spotting it in a *Vogue* magazine. When his father discovers the magazine, however, he furiously reacts to his son's interest. His brother even goes so far and calls him "Denise", creating for him, incidentally, a persona that becomes increasingly significant in the narrative.

It will be demonstrated how digital tools can be used to enhance learners' vocabulary learning while reading the book *The Boy in the Dress*. The teacher's role consists mainly in stimulating and monitoring the use of digital tools so that, in the long run, strategic knowledge can be acquired for further reading practice.

Ideas for practice

This section will demonstrate how digital tools can be used to enhance learners' vocabulary learning while reading the book *The Boy in the Dress*. The teacher's role consists mainly in stimulating and monitoring the use of digital tools so that, in the long run, strategic knowledge can be acquired for further reading practice. As mentioned above, we will follow the three steps of vocabulary learning proposed by Hutz (2018). Each step is followed by a concrete example.

Step 1: Selecting

Literature and especially the digital form **eBook** is a great resource for encountering new words. To select appropriate single words and multi-word expressions, four aspects are crucial: *frequency, semantic range, relevance, and learnability* (Hutz, 2018). The usefulness of selecting lexical items with high 'frequency' is obvious. 'Semantic range' refers to the meanings of a word and the contexts that it is used in. Some words can be used in many different contexts (e.g., good; a good day, a good experience, etc.), they have a broad semantic range and others are much more restricted (e.g., gorgeous). The criterion 'relevance' can be difficult as teachers have to predict the learners' future needs. The last aspect 'learnability' refers to the difficulties learners have regarding the meaning, form and use of words. These difficulties can vary among different learners.

Thirty lexical items were chosen in this study (brilliant, delight, full of sadness, etc.; see fig. 1). They are associated with the subtopic of 'identity' and selected according to the four above-mentioned aspects (frequency, semantic range, relevance, and learnability). As vocabulary learning is a very individual process,



Gustav Arnold, Irene Althaus, Marie-Nicole Bossart, Katharina Fischer and Simone Ries all work at the PH

Luzern in the English Department. They were all teachers at Primary or Secondary I/II level and now teach English Methodology and Literature/Linguistics for future Primary and Secondary School teachers.

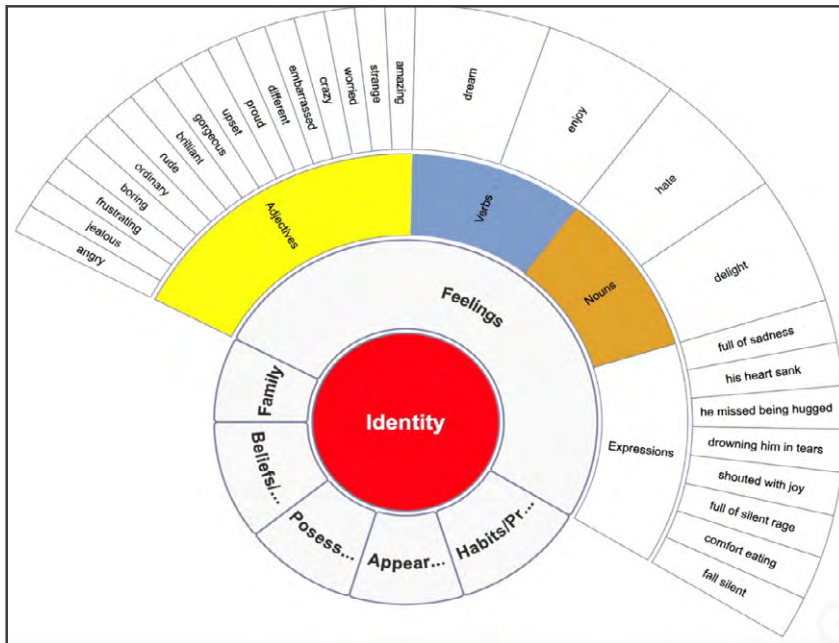


Fig. 1: Created with Edrawmind.com

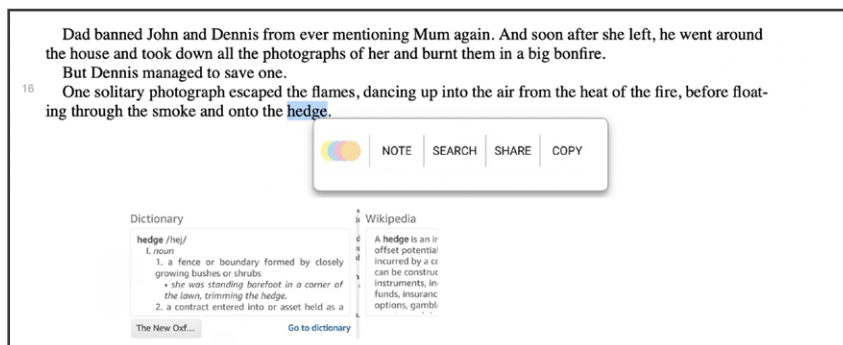


Fig. 2: Screenshots of eBook

Literature and especially the digital form eBook is a great resource for encountering new words.

¹ For differentiation/variation of classroom activities eBooks offer readers the possibility to listen to whole chapters.

selected lexical items should be complemented with individual vocabulary.

The following digital resources are for encountering new words (Ebooks, Films, Blogs, Newspapers, Youtube, Netflix, Tiktok, etc.)

Step 2: Presenting

To connect the selected lexical items more quickly, words should be grouped. This activity can be done in two ways - either by the learners themselves, in which case semantic links can be explored autonomously or by the teacher, in which case premediated semantic choices are effectuated on linguistic grounds. The words need to be transferred properly into the mental lexicon by creating links to already existing lexical items. This can be achieved by integrating them into a topically- and semantically-oriented mind map. Definitions, synonyms, antonyms, pronunciation, for instance, can be added. Furthermore, verbal and non-verbal presentation techniques can be used or techniques that involve making references to the learners' L1 (e.g., false friends: become/bekommen). **With digital mind maps**, learners can easily change the design of the mind map (e.g., structure, colours, links) or add individual vocabulary.

Fig. 1 illustrates an example of a mind map with thirty selected words from the book *The Boy in the Dress*.

The following digital resources are conducive to creating mind maps: Edrawmind.com, mural.com

Learners will come across many new and unknown words while reading. Very helpful is that **eBook readers** such as Kindle provide the function of clicking on a word and supporting the presentation with pictures, definitions, translations, and pronunciation (see fig. 2)¹.

Apart from Kindle there are other eBook readers such as Tolino, Pocket book etc.

The main objective of vocabulary learning is to store words in the long-term memory. Thus, it is a good idea to adhere to the following principles: **connecting words**, **processing words in a multisensory manner**, **contextualizing words**, and **repeating words** (Hutz, 2018). The role of the teacher is to present words in topic-based networks, demonstrate lexical

relations (e.g. synonyms), provide visual, auditory or kinaesthetic support, use authentic texts, revise vocabulary, etc.

Microsoft Forms (see fig. 3) is a tool that supports the above-mentioned principles and allows learners to create questions, add pictures, watch videos or use links. Similar to Kindle Reader, Microsoft Forms includes an immersive reader (reading passages aloud, providing definitions, translations, pictures, etc.).

Another digital resource apart from Microsoft Forms is Google Forms.

Step 3: Practicing

After encountering a new lexical item, learners need opportunities for *meaning-related, form-related and use-related practice*.

Meaning-related practice: There are numerous activities that focus on meaning of a word, for instance, games such as taboo or memory, matching pictures and words, categorizing expressions (Hutz, 2018). There is a variety of apps that can be used for focusing on *meaning-related practice* there. They offer learning aids such as flashcards, games, etc. Activities that can be done are interactive (e.g., matching words such as synonyms and antonyms). The following example (fig. 4; www.learningapps.org) illustrates what this can look like:

There are other digital resources for meaning-related practice such as quizlet.com, wordwall.com, kahoot.com, and tools provided by the course books with digital additions.

Form-related practice: To practice grammatical aspects, spelling or pronunciation, the following activities can be helpful: reconstruction exercises (see fig. 5), crosswords, pronunciation drills (Hutz, 2018). There is a variety of apps that can be used for focusing on *form-related practice* (pronunciation, spelling or grammar). The following example (fig. 5) illustrates how learners can explicitly practice word order:

There are other digital resources for form-related practice such as quizlet.com or learningapps.org.

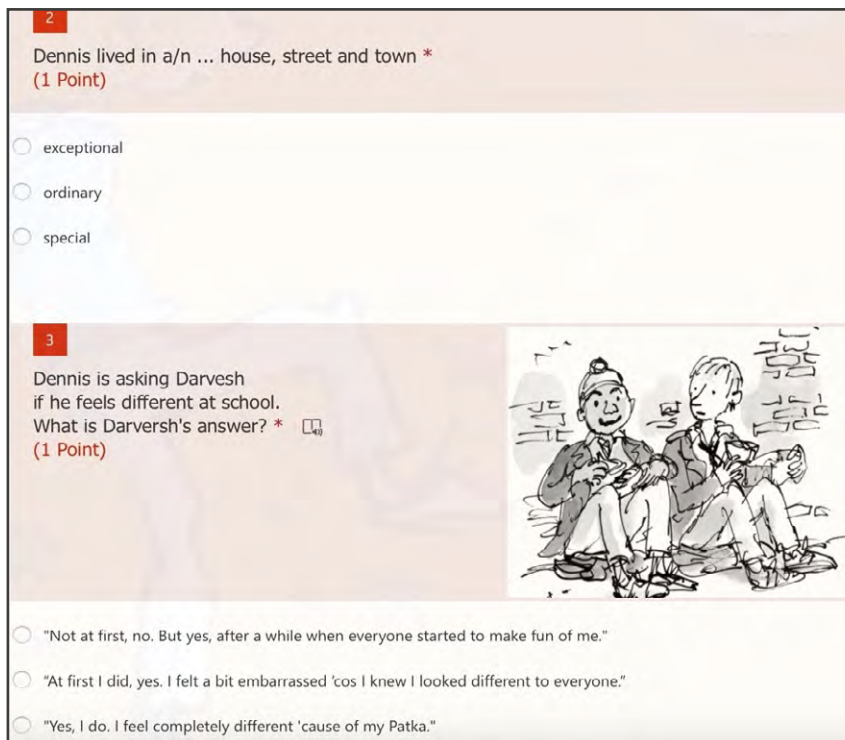


Fig. 3: Screenshot of Microsoft Forms

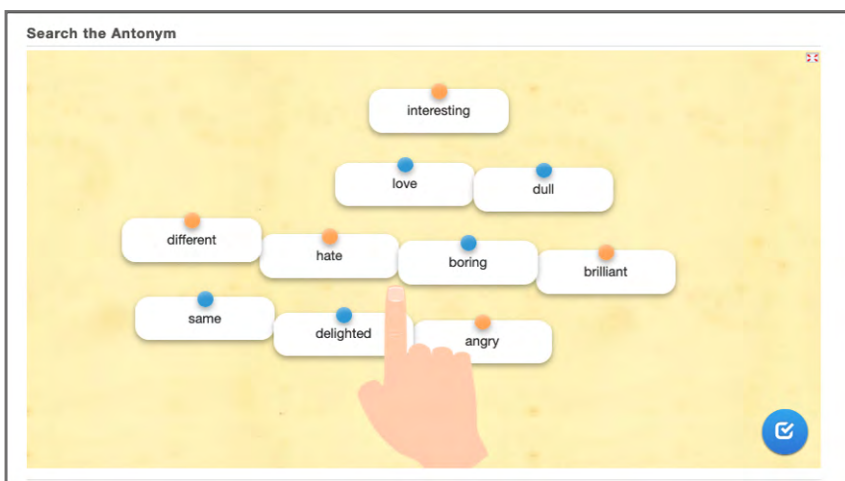


Fig. 4: Screenshot of www.learningapps.org

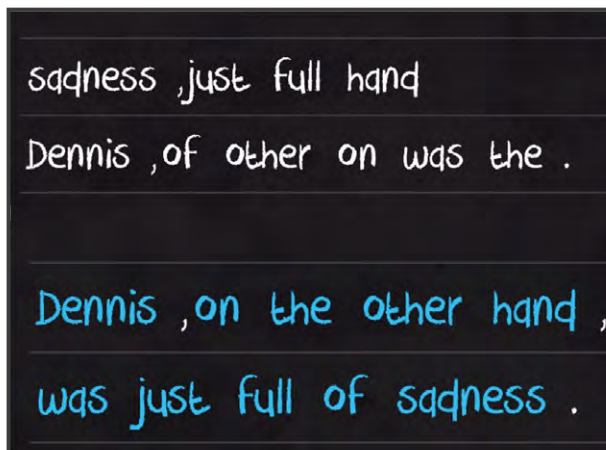


Fig. 5: Screenshot of wordwall.com; jumbled words incl. solution

Task:

Individually create a *video diary*. Over three days you daily report about one event and how you felt about it (e.g. Today I went ice-skating in Zürich Heuried with my best friend. I felt excited because ...).

Consider the following criteria:

a) Content

- ✓ Over three days do a recording describing one event and how you felt during that moment.
- ✓ Describe the event: what, when, where and who?
- ✓ Describe your feelings: How did I feel? Why did I feel that way?
- ✓ Use your personal mindmap as a help (feelings: words/expressions).
- ✓ Video length: daily recording of 1-2 minutes

b) Your video is...

- ✓ clear
- ✓ appealing

Watch the following ['video diary'](https://www.youtube.com/watch?v=HetcF77vaEw) example as a help:

<https://www.youtube.com/watch?v=HetcF77vaEw>

Fig. 6. Task and example of video diary created with the app Clips

Use-related practice such as writing stories or information gap activities plays a vital role in the process of vocabulary learning. There is a great variety of digital possibilities (e.g., creating movies, writing stories, voice messages) that can be used for practicing vocabulary in contexts with a particular focus on productive skills. For individual language support, a personalized vocabulary mind map can be used.

The following example shows what this can look like:

More used-related practice can be supported by Sway, book creator, stop motion studio, vocaroo, minibooks.ch, iMovie, padlet etc.

Conclusion

Digitally-oriented learning aids are inspiring, ubiquitous, easy to use, and linguistically valuable. Learners have more possibilities than ever to become exposed to and work with vocabulary whilst being engrossed in a book. This kind of reading allows for individualized learning processes in which words are assimilated interactively and used productively in pragmatically-oriented settings. Thus, recourse to word translations becomes obsolete. For teachers, such approaches of vocabulary learning pose new challenges as well, precisely because learning becomes individualized and highly personal based upon learners' linguistic skills, aptitude, motivation, and language level. Assessing newly acquired vocabulary requires other testing strategies with which learners generate output-oriented products - essay writing, presentations, blogs, videos, portfolios - with the inclusion of newly assimilated lexical items.

Digitally-oriented learning aids are inspiring, ubiquitous, easy to use, and linguistically valuable. Learners have more possibilities than ever to get exposed to, let alone actively grapple with new vocabulary while being engrossed in a book.

References

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crossley, S., Kyle, K., & Salsbury, T. (2016). A usage-based investigation of L2 lexical acquisition: The role of input and output. *The Modern Language Journal*, 100(3), 702–715.

Daniels, H., & Zemelman, S. (2004). *Subjects matter: Every teacher's guide to content-area reading*. Portsmouth, NH: Heinemann

Ellis, N. C. (2017). Cognition, corpora, and computing: Triangulating research in usage-based language learning. *Language Learning*, 67(51), 40–65.

Harmon, J. M., Wood, K. D., Hedrick, W. B., Vintinner, J., & Willeford, T. (2009). Interactive word walls: More than just reading the writing on the walls. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(5), 398–408.

Hutz, M. (2018). Focus on Form- The Lexico-Grammar Approach. In C. Surkamp & B. Viebrock (eds.), *Teaching English as a Foreign Language* (pp. 133-158). Stuttgart: J.B. Metzler.

Kasper, G., & Wagner, J. (2018). Epistemological reorientations and L2 interactional settings: A postscript to the special issue. *The Modern Language Journal*, 102, 82–90.

Kim, M., Crossley, S. A., & Kyle, K. (2018). Lexical sophistication as a multidimensional phenomenon: Relations to second language lexical proficiency, development, and writing quality. *The Modern Language Journal*, 102(1), 120–141.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford: Oxford University Press.

WORTSCHATZLERNEN MIT DIGITALEN TOOLS DES FRANZÖSISCHLEHRMITTELS «DIS DONC!»

In the French textbook «dis donc! 5-9», digital tools are an integral part of the teaching material. Thus, digital exercises support the practice and consolidation of vocabulary on both the content and the formal level. This paper presents a study that uses a usage diary to investigate how pupils work with these digital exercises during one unité. The analysis of the usage behaviour shows that pupils chose them in such a way that vocabulary learning is practised and consolidated on both levels.

● Alexandra Totter,
Christine Rast &
Marlies Keller-Lee
| PHZH

Einleitung

Digitalen Tools wird grosses Potential für den Wortschatzerwerb und die Wortschatzarbeit¹ zugesprochen (Miera-Yacoub, 2020). Sie unterstützen und bereichern den Lernprozess durch einen zeit- und ortsunabhängigen Zugang zu multimedial und interaktiv aufbereiteten Inhalten, sowie das Adaptieren und Teilen dieser Inhalte. Auch können sie tutorielle Rückmeldungen geben, den Lernfortschritt dokumentieren und die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden unterstützen. Mittlerweile gibt es eine Reihe von Lernapps und Lernplattformen. Dabei handelt es sich mehrheitlich um digitale Wörterbücher, Vokabeltrainer und Vokabel- bzw. Wortschatzspiele (Krauß, 2015). Allerdings ist deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht an das Engagement der Lehrpersonen gebunden. Eine Verknüpfung von digitalen Tools mit Lehrmitteln findet sich bislang nur vereinzelt (Biebighäuser, 2015).

Mit dem hybriden Lehrmittel² «dis donc! 5-9» für die Volksschule steht dem Fremdsprachenunterricht ein Lehrmittel zur Verfügung, bei dem die digitale Lernplattform integraler Bestandteil ist. Somit besteht ein enges Zusammenspiel zwischen den Inhalten im Print-Arbeitsbuch und den Inhalten der Lernplattform (digitale Übungen, Video- und Audiodateien sowie Kopiervorlagen für den Download). Die Schülerinnen und Schüler werden im Print-Arbeitsbuch jeweils situativ und didaktisch passend auf die Lernplattform verwiesen. Mit einem persönlichen Login haben sie Zugang für eine autonome und selbstbestimmte Nutzung der Lernplattform. Basierend auf dem Lehrplan 21 stehen den Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I somit Materialien für das Niveau G (grundlegende Anforderungen) und für das Niveau E (erweiterte Anforderungen) zur Verfügung.

1 Der Begriff Wortschatzerwerb wird in diesem Beitrag synonym mit Wortschatzlernen verwendet zur Kennzeichnung aller lexikalischer Lernprozesse. Wortschatzarbeit steht für alle unterrichtlich gelenkten Aktivitäten, die zur Erweiterung lexikalischer Kenntnisse und Kompetenzen von Seiten der Lehrperson initiiert werden.

2 Die Lehrperson hat mittlerweile die Wahl zwischen einer hybriden und einer voll-digitalen Version von «dis donc! 5-9». Die in diesem Artikel vorgestellte Untersuchung basiert auf Daten der Erprobungsversion des hybriden Lehrmittels «dis donc! 7», welche zwischen 2016–2019 im Rahmen der formativen Evaluation eingesetzt wurde.

Wörter als kleinste, relativ selbstständige Träger von Bedeutung sind zentrale Elemente einer Sprache. Eine Sprache zu erlernen, bedeutet insbesondere Wörter zu verstehen und zu lernen. Die Didaktik des Wortschatzlernens (Küster & Krämer, 2013; Targońska, 2016) weist darauf hin, dass die Wortschatzarbeit aber nicht auf das Erlernen von Einzelwörtern zu beschränkt ist, sondern wenn möglich, der Fokus auf die Aneignung grösserer sprachlicher Einheiten (Chunks, idiomatische Wendungen, Kollokationen) gelegt werden soll. Somit sind der rezeptive und produktive Umgang mit Texten zentrale Elemente der Wortschatzarbeit, wobei von einem weiten Textbegriff ausgegangen wird, der geschriebene und gesprochene Sprache einschliesst und bildliche sowie akustische Darstellungsformen nutzt. Dieses Konzept leitet das Wortschatzlernen und die Wortschatzarbeit in «dis donc!». Der Wortschatz wird so geübt, dass einzelne Wörter nicht isoliert verwendet, sondern im Sinne des mentalen Lexikons mit anderen Bedeutungselementen verknüpft werden: Präsentation im Kontext, Verbindung mit Illustrationen, Anbindung an verschiedene Wahrnehmungskanäle und Kompetenzbereiche (Keller-Lee & Rast, 2019).

In den digitalen Übungen erfolgen Üben und Festigen des Wortschatzes sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der formalen Ebene. Die digitalen Übungen stehen in Bezug zu den jeweiligen Lernzielen und sind entsprechend der Lernziele³ der Unité gekennzeichnet. Zu jedem Lernziel gibt es mehrere Übungsblöcke, die sich hinsichtlich vier Schwierigkeitsgraden (☆=einfach, ☆☆=eher einfach, ☆☆☆=eher anspruchsvoll, ☆☆☆☆=anspruchsvoll) unterscheiden. In den Schwierigkeitsgraden ☆ und ☆☆ wird der Grundlernwortschatz verwendet, in den ☆☆☆- und ☆☆☆☆-Übungsblöcken der erweiterte Lernwortschatz. Die Differenzierung über die vier Sterne erweitert das Angebot an Übungsmaterial nach oben und nach unten und kann so den individuellen Bedürfnissen und den unterschiedlichen Lernständen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden (Keller-Lee & Rast, 2019).

Bisherige Studien im Fremdsprachenunterricht erfolgten primär punktuell in einzelnen Klassen und untersuchten Lernapps sowie das Arbeiten mit Tablets, Smartphones und Lernplattformen

(Heinz, 2018; Krauß, 2015; Miera-Yacoub, 2020). Mit dem Einsatz von «dis donc! 5-9» in mehreren Kantonen wurde eine empirische Studie mit Probandengruppen aus unterschiedlichen Schulen unter Einbezug soziodemographischer Faktoren durchgeführt (Totter & Wolfer, 2016), um «ein möglichst vielschichtiges und multifaktorielles Bild des schulischen und privaten Einsatzes ...» (Heinz, 2018, S. 161) digitaler Tools zu erhalten.

Forschungsfrage

Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand und den bisherigen Überlegungen werden im Beitrag folgende Fragestellungen untersucht:

- Wie bearbeiten Schülerinnen und Schüler die digitalen Übungen einer Unité?
- Welches Nutzungsverhalten für das selbstorganisierte Wortschatzlernen und die angeleitete Wortschatzarbeit lässt sich daraus ableiten?

Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die Studie basiert auf einer Nutzungsanalyse der digitalen Übungen zu Unité 3 der Erprobungsversion von «dis donc! 7». Dazu wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, über einen Zeitraum von ungefähr sechs Wochen (Bearbeitungsdauer der Unité 3) ein Nutzungstagebuch zu führen und darin laufend zu notieren, welche digitalen Übungen sie bearbeiteten. Sie gaben darin auch Informationen zum Kontext der Nutzung an, zum Beispiel «wo» (In der Schule? Zu Hause?), «als was» (Hausaufgabe; Aufgabe während der Schulstunde; freiwillig). Insgesamt standen für die Analyse Daten von 170 Schülerinnen und Schülern aus zehn 7. Klassen der Sekundarstufe I (94 Mädchen und 76 Jungen) zur Verfügung. Mit der Ausgabe Niveau G von «dis donc! 7» arbeiteten 46 Schülerinnen und Schüler, mit der Ausgabe Niveau E von «dis donc! 7» 124 Jugendliche. Zur Bestimmung möglicher Unterschiede im Nutzungsverhalten wurden, ergänzend zum Nutzungstagebuch, von den Schülerinnen und Schülern mittels Fragebogen demographische und personenbezogene Informationen erhoben. 152 der 170 Schülerinnen und Schüler füllten diesen aus. Die Nutzungsanalyse erfolgte mit deskriptiv-statistischen Verfahren. Stichprobenunterschiede wurden aufgrund unterschiedlicher Stichprobeng-



Alexandra Totter ist Dozentin am Zentrum für Schulentwicklung der PH Zürich. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich Lehrmittel und digitale Medien.



Marlies Keller ist Dozentin für Fremdsprachendidaktik Primar an der PH Zürich, Co-Projektleiterin und -Autorin des Lehrmittels «dis donc!».



Christine Rast ist Dozentin für Fremdsprachendidaktik Sekundar an der PH Zürich, Co-Projektleiterin und -Autorin des Lehrmittels «dis donc!».

³ Bei den Lernzielen 1 bis 3 handelt es sich um kommunikative Kompetenzbereiche, bei den Lernzielen S1 und S2 um den Kompetenzbereich Sprache(n) im Fokus gemäss Lehrplan 21.

rössen und fehlender Normalverteilung mit dem Mann-Whitney-U-Test auf signifikante Unterschiede geprüft ($p \leq 0.05$). Alle Berechnungen erfolgten mit der Statistiksoftware SPSS 26.

In Unité 3 der Erprobungsversion von «dis donc! 7» vermitteln die Inputtexte Fakten und Zahlen rund um die Marsmission und erweitern über die Entschlüsselung von authentischen Texten das Weltwissen der Schülerinnen und Schüler (Lernziel 1: Lesen und Verstehen). In Lernziel 2 (Lesen und Verstehen) erfolgt das Entschlüsseln von Texten zu anderen Destinationen im Weltall. Sprachliche Mittel werden in Lernziel 3 (Hören, Verstehen und dialogisches Sprechen) erarbeitet, um sich über verschiedene Aspekte einer Reise äussern zu können. Die Lernziele S1 (Präpositionen für Städte, Länder und Kontinente) und S2 (Imperativformen) sind mit den Inhalten der kommunikativen Lernziele 2 und 3 verknüpft. Lernziel K⁴ widmet sich Jules Verne und einigen seiner berühmten fiktiven Abenteuerreisen.

Den Schülerinnen und Schülern standen für die Erprobungsversion der Unité 3 insgesamt 39 Übungsblöcke zu den beschriebenen Lernzielen 1, 2, 3, S1 und S2 in vier Schwierigkeitsgraden zur Verfügung. In Tabelle 1 ist die Anzahl der Übungsblöcke pro Lernziel differenziert nach Schwierigkeitsgrad dargestellt.

In den digitalen Übungen der untersuchten Unité wurden folgende Aufgabenformate eingesetzt:

- Hörverständnis: Single-Choice- und Multiple-Choice-Übungen.
- Leseverständnis: Single-Choice-, Multiple-Choice-Übungen, Übungen mit Auswahlwörtern im Pull-down Menü, Zuordnungsübungen mit vorgegebenen Sätzen.
- Schreiben: Satzbau mit vorgegebenen lexikalischen Einheiten und frei auszufüllende Lückentexte.

Nutzungsanalyse digitaler Tools zum Wortschatzlernen

Wie die Schülerinnen und Schüler die digitalen Übungen von Unité 3 nutzten, wird nachfolgend erläutert. 170 Schülerinnen und Schüler bearbeiteten von den 39 Übungsblöcken im Durchschnitt $M=17$ Übungsblöcke ($SD=10.6$). Unterschieden nach Lernzielen lösten die Schülerinnen und Schüler hauptsächlich Übungsblöcke zu Lernziel 1 (150 Schülerinnen und Schüler bearbeiteten mindestens einen Übungsblock zu Lernziel 1) und zu Lernziel S1 (137 Schülerinnen und Schüler). Die Zahl der von den Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt bearbeiteten Übungsblöcke pro Lernziel ist in Tabelle 2 dargestellt.

Nach Schwierigkeit unterschieden, zeigt sich in Tabelle 3, dass $\star\star\star$ -Übungsblöcke am häufigsten gewählt wurden (153 von 170 Schülerinnen und Schüler bearbeiteten mindestens einen der $\star\star\star$ -Übungsblöcke), am zweithäufigsten $\star\star\star\star$ -Übungsblöcke (122 Schülerinnen und Schüler); weniger häufig \star -Übungsblöcke (107 Schülerinnen und Schüler) und $\star\star$ -Übungsblöcke (94 Schülerinnen und Schüler). Die Zahl, der von den Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt bearbeiteten Übungsblöcke differenziert nach Schwierigkeitsgrad, ist ebenfalls in Tabelle 3 dargestellt. So bearbeiteten z. B. Schülerinnen und Schü-

⁴ Bei Lernziel K handelt es sich um den Kompetenzbereich Kulturen im Fokus gemäss Lehrplan 21.

Tabelle 1

Anzahl der Übungsblöcke pro Lernziel differenziert nach Schwierigkeitsgraden (\star =einfach, $\star\star$ =eher einfach, $\star\star\star$ =eher anspruchsvoll, $\star\star\star\star$ =anspruchsvoll)

Schwierigkeitsgrad Lernziel	\star	$\star\star$	$\star\star\star$	$\star\star\star\star$	Gesamtzahl
Lernziel 1	2	2	2	2	8
Lernziel 2	2	2	2	3	9
Lernziel 3	3	2	3	1	9
Lernziel S1	1	3	3	1	8
Lernziel S2	1	2	1	1	5

Tabelle 2

Durchschnittliche Bearbeitungshäufigkeit der Übungsblöcke pro Lernziel (M =Mittelwert, SD =Standardabweichung)

Übungsblöcke gemacht zu	n	M	SD
Lernziel 1	150	4.7 (von 8)	2.37
Lernziel 2	129	4.6 (von 9)	2.80
Lernziel 3	120	5.1 (von 9)	2.71
Lernziel S1	137	4.9 (von 8)	2.36
Lernziel S2	126	2.9 (von 5)	1.49

ler von den elf zur Verfügung stehenden ☆☆☆-Übungsblöcken durchschnittlich M= 7.1 (SD=3.18) Übungsblöcke.

Die Schülerinnen und Schüler lösten die digitalen Übungen auf Initiative der Lehrpersonen (als Aufgabe während der Schulstunde, als Hausaufgabe) und/oder in Eigeninitiative. Daraus ergab sich folgender Nutzungskontext (vgl. Tabelle 4): 76.2% der Schülerinnen und Schüler bearbeiteten die digitalen Übungen auf Initiative der Lehrperson; 21.8% in Eigen- und Lehrpersoneninitiative. Drei Schülerinnen und Schüler gaben an, die digitalen Übungen ausschliesslich in Eigeninitiative zu lösen. Es fanden sich keine statistisch signifikanten Unterschiede (Mann-Whitney-U=2081, p=.615) in der durchschnittlichen Bearbeitungshäufigkeit der Übungsblöcke zwischen Schülerinnen und Schüler, welche die digitalen Übungen ausschliesslich auf Initiative der Lehrpersonen bearbeiteten (M=20.5, SD=13.13) und Schülerinnen und Schüler, die diese in Eigen- und Lehrpersoneninitiative lösten (M=23.4, SD=17.61).

Unterschiede im Nutzungsverhalten zeigten sich bei der Häufigkeit der Bearbeitung zwischen Mädchen und Jungen. Wie aus Tabelle 5 hervorgeht, bearbeiteten Mädchen statistisch signifikant mehr Übungsblöcke (Man-Whitney U=2744, p=009). Keine Unterschiede hinsichtlich der Bearbeitungshäufigkeit der Übungsblöcke fanden sich zwischen den Schülerinnen und Schülern, die mit der Ausgabe Niveau G von «dis donc! 7» (46 Schülerinnen und Schüler) oder der Ausgabe Niveau E von «dis donc! 7» (124 Schülerinnen und Schüler) arbeiteten (Mann-Whitney-U=2649, p=.476). Zwischen Schülerinnen und Schülern, die im Fragebogen angaben, gerne bzw. nicht gerne Französisch zu lernen (Man-Whitney U=2442.5, p=.185) und «gut sein in Französisch» wichtig bzw. nicht wichtig zu finden (Man-Whitney U=1428, p=.360) fanden sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Bearbeitungshäufigkeit.

Tabelle 3

Durchschnittliche Bearbeitungshäufigkeit der Übungsblöcke differenziert nach Schwierigkeitsgrad (☆= einfach, ☆☆☆=eher einfach, ☆☆☆☆=eher anspruchsvoll, ☆☆☆☆☆= anspruchsvoll)

Übungsblöcke gemacht zu	n	M	SD
☆	107	5.5 (von 9)	2.65
☆☆	94	6.7 (von 11)	3.31
☆☆☆	153	7.1 (von 11)	3.18
☆☆☆☆	122	5.1 (von 8)	2.33

Tabelle 4

Bearbeitungskontext der digitalen Übungen

Bearbeitungskontext	n	Prozent
Lehrpersoneninitiative	Hausaufgabe	62 39.7
	Aufgabe während Schulstunde	15 9.6
	beides	42 26.9
Eigeninitiative	3	1.9
Lehrpersoneninitiative + Eigeninitiative	Hausaufgabe + Eigeninitiative	12 7.7
	Aufgabe während Schulstunde + Eigeninitiative	3 1.9
	Hausaufgabe + Schulstunde + Eigeninitiative	19 12.2
Gesamt	156	100.0

Tabelle 5

Durchschnittliche Bearbeitungshäufigkeit aller Übungsblöcke unterschieden nach Niveau, Geschlecht, Freude am Französischlernen & Wichtigkeit

	n	M	SD	
Geschlecht	weiblich	94	19.2	11.09
	männlich	76	14.8	9.88
Ausgabe von «dis donc! 7»	Niveau G	46	19.0	13.65
	Niveau E	124	16.6	9.44
Französischlernen*	nicht gerne	65	18.9	11.21
	gerne	86	16.2	10.65
gut sein in Französisch*	nicht wichtig	26	15.6	10.89
	wichtig	124	17.7	10.67

*Variablen wurden für die Analyse dichotomisiert.

Diskussion und Ausblick

In der hier vorgestellten Studie wurde der Einsatz von digitalen Übungen, die integraler Bestandteil eines Lehrmittels sind, untersucht. Dabei zeigen die Ergebnisse, dass ausgehend von der Gesamtzahl der zur Verfügung stehenden Übungsblöcke und der im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bearbeiteten Zahl (17 von 39 Übungsblöcken) das Angebot den Bedarf deckt.

Aus der Analyse der zu den jeweiligen Lernzielen bearbeiteten Übungsblöcke geht hervor, dass sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der formalen Ebene der Wortschatz geübt und gefestigt wurde. Am häufigsten wurden Übungsblöcke zum kommunikativen Lernziel 1 und zum grammatischen Lernziel S1 gelöst. Tendenziell bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler unabhängig davon, ob sie die Ausgabe Niveau G oder Niveau E von «dis donc! 7» verwendeten, die anspruchsvolleren ☆☆☆- und ☆☆☆☆-Übungsblöcke. In diesen Übungsblöcken wird der erweiterte Wortschatz der Ausgabe Niveau E von «dis donc! 7» eingesetzt. Für Schülerinnen und Schüler, die mit der Ausgabe Niveau G von «dis donc! 7» arbeiten, ergibt sich somit die Möglichkeit, sich auch mit dem erweiterten Wortschatz auseinanderzusetzen. Der Grund, warum die Schülerinnen und Schüler für den Einstieg ein eher anspruchsvolles Niveau wählen, könnte auf ein «übungsökonomisches» Vorgehen bzw. auf eine gewisse Risikofreudigkeit bezüglich ihrer Kompetenzen zurückzuführen sein. Gerade durch Ersteres können allfällige Leerläufe beim Bearbeiten von zu einfachen Übungen vermieden werden. Der zweite Aspekt stützt die allgemein geförderte und erwünschte Haltung von Lernenden, sich in der Fremdsprache etwas zuzutrauen.

Aus den Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler geht hervor, dass die Bearbeitung der digitalen Übungen hauptsächlich von den Lehrpersonen gesteuert wurde. Allerdings gibt fast ein Viertel der Schülerinnen und Schüler an, digitale Übungen sowohl auf Initiative der Lehrperson als auch in Eigeninitiative zu lösen. Dies kann als Hinweis gesehen werden, dass die digitalen Übungen ein gewisses Mass an Lernendenautonomie ermöglichen (Miera-Yacoub, 2020).

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass die folgenden personenbezogenen Unterscheidungsmerkmale bezüglich Häufigkeit der Bearbeitung der digitalen Übungen nicht relevant sind: Arbeit mit Ausgabe Niveau G versus Niveau E von «dis donc!», Französischlernen gerne/nicht gerne sowie Wichtigkeit, in Französisch gut zu sein. Inwiefern diese Ergebnisse durch die Steuerung der Lehrperson beeinflusst werden, ist noch zu klären. Unterschiede im Nutzungsverhalten zwischen Mädchen und Jungen scheinen das Bild der Genderdifferenzierung im Fremdsprachenunterricht zu bestätigen, wonach Mädchen eine höhere Arbeitsbereitschaft im Fremdsprachenlernen zeigen (Steinlen, 2018). Diese scheint sich auf die Nutzung der digitalen Übungen zu übertragen.

Anhand der hier vorgestellten explorativen Studie wird aufgezeigt, inwiefern die digitalen Übungen für das Wortschatzlernen und Wortschatzarbeit eingesetzt und genutzt werden. Gleichzeitig ergeben sich durch die Datenanalyse neue Fragen zum Einsatz von digitalen Tools im Fremdsprachenunterricht. Um diesen nachzugehen, startet das Autorinnenteam ein von der PH Zürich gefördertes Forschungsprojekt mit Beginn des Schuljahrs 2024/2022. In diesem Projekt wird der Einsatz und die Nutzung des digitalen Arbeitsbuches von «dis donc!» auf der Primar- und Sekundarstufe untersucht.

Der Grund, warum die Schülerinnen und Schüler für den Einstieg ein eher anspruchsvolles Niveau wählen, könnte auf ein «übungsökonomisches» Vorgehen bzw. auf eine gewisse Risikofreudigkeit bezüglich ihrer Kompetenzen zurückzuführen sein.

Literatur

Biebighäuser, K. (2015). DaF-Lernen mit Apps. *gfl-journal* (2), 1–14.

Heinz, S. (2018). *Mobile Learning und Fremdsprachenunterricht. Theoretische Verortung, Forschungsüberblick und Studie zum Englischunterricht in Tablet-Klassen an Sekundarschulen in Bayern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Keller-Lee, M., & Rast, C. (2019). *Unterrichten mit dis donc! Leitfaden für Lehrpersonen 7/8*. Zürich, St Gallen: Lehrmittelverlag Zürich & Lehrmittelverlag St. Gallen.

Krauß, S. (2015). Apps for learning German vocabulary - What does the digital landscape look like? *gfl-journal* (2), 32–57.

Küster, L., & Krämer, U. (Hrsg.). (2013). *Mythos Grammatik? Kompetenzorientierte Spracharbeit im Französischunterricht*. Seelze: Klett, Kallmeyer.

Miera-Yacoub, A.-K. (2020). *Englischunterricht mit digitalen Lehr- und Lernmitteln - Wie könnte eine Alternative zum vorwiegend analogen Lehrwerk aussehen?* Universität Duisburg-Essen, Deutschland.

Steinlen, A. K. (2018). Grundschulen mit verschiedenen Englischprogrammen: Geschlecht und Mehrsprachigkeit auf dem Prüfstand. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29(1), 3–26.

Targońska, J. (2016). Die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht muss umkehren! Welchen Neuanfang bzw. welche neue Wortschatzwende brauchen wir? In A. D. Jarzabek (Hrsg.), *Anfang. Sprachdidaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma* (S. 79–93). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Totter, A., & Wolfer, B. (2016). Formative Evaluation von digitalen Lehr- und Lernmedien am Beispiel des neuen Französischlehrmittels dis donc! *Medienimpulse*, 54(3), 1–20.

ÜBERZEUGUNGEN VON LERNENDEN DER SEKUNDARSTUFE I ZUR NÜTZLICHKEIT DER ÜBERSETZUNGSTOOLS DEEPL UND LEO FÜR DIE WORTSCHATZARBEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Advances in the field of machine translation and the increasing digitalisation of schools raise many questions for vocabulary development in the foreign language classroom. Especially for lower secondary school students, whose foreign language competences are still at near beginners' level, the question of a sensible use of translation tools arises.

To investigate this question, a writing task including the use of the online dictionary *LEO* and of the machine translation programme *DeepL* was carried out with 15 lower secondary school French learners. Subsequent interviews revealed mixed opinions with implications for the future use of such tools in the foreign language classroom.

● Raphaël Perrin,
Catherine Diederich,
Sandrine Wild & Linda
Grimm | PH St. Gallen

Einleitung

Übersetzungstools haben sich in den vergangenen fünfzehn Jahren stark entwickelt und sind aus unserer vernetzten Welt kaum noch wegzudenken. Neben Onlinewörterbüchern wie *LEO* und *PONS* stehen Nutzerinnen und Nutzern auch auf künstlicher Intelligenz basierende maschinelle Übersetzungsprogramme wie *Google Translate* und *DeepL* zur Verfügung, mit denen nicht nur einzelne Wörter, sondern auch ganze Sätze und Texte innert kürzester Zeit qualitativ hochstehend übersetzt werden können. Dies stellt den Fremdsprachenunterricht vor ähnliche Herausforderungen wie damals der Taschenrechner den Mathematikunterricht und wirft u. a. auch für die Wortschatzarbeit die Frage nach einem sinnvollen Einbezug solcher Tools auf.

Die Forschung liefert Teilantworten aus verschiedenen Perspektiven und für verschiedene Arten von Übersetzungstools, jedoch fast ausschliesslich für Lernende auf universitärer Stufe (vgl. Lee, 2021).

Wie steht es um jüngere Lernende im obligatorischen Schulkontext der Sekundarstufe I, die durch ihre geringeren schul- und zielsprachlichen Kompetenzen sowie ihre geringere Erfahrung im Umgang mit solchen Tools nicht dieselben Voraussetzungen mitbringen? Zwei Studien, die sich für die Nutzung von Übersetzungstools durch Lernende dieser Stufe interessieren, berichten aus zwei verschiedenen Blickwinkeln: Die erste beschreibt verschiedene Nutzungsweisen unterschiedlicher Komplexität, die bei Unterrichtsbeobachtungen und Bildschirmaufnahmen im katalonischen Volksschulkontext beobachtet wurden (vgl. Vazquez-Calvo & Cassany, 2017). Bei der zweiten Studie handelt es sich um eine Befragung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II zu ihren Beobachtungen und ihren Haltungen zur Nutzung solcher Tools in ihrem Unterricht (vgl. Lidström, 2019). Diese Studien geben jedoch keine Einsicht in die Perspektive der Lernenden dieser Stufe: Welche Überzeugungen haben Lernende dieser Stufe zur Nützlichkeit von Übersetzungstools für

die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht? Gibt es Übersetzungstools, die sich ihrer Meinung nach dafür besser eignen als andere?

Methodologie

Um Antworten auf solche und generellere Fragen zur Nutzungserfahrung dieser Zielgruppe zu finden, hat ein Teil der Autorenschaft im September 2019 eine Schreibaufgabe gefolgt von semi-strukturierten Interviews mit einer Klasse der Sekundarstufe I durchgeführt. Bei den Schülerinnen und Schülern handelte es sich um 15 Französischlernende (10w, 5m) einer 2. Oberstufenklasse aus dem Kanton Thurgau, die zu jenem Zeitpunkt etwas mehr als drei Schuljahre Französischunterricht mit dem Lehrmittel *Envol* hatten (GER-Niveau A2.1). Die Schreibaufgabe sah den teilweisen Einbezug zweier im deutschsprachigen Raum verbreiteten Übersetzungstools vor: *DeepL*, ein maschinelles Übersetzungsprogramm, mit welchem einzelne Wörter oder auch ganze Texte übersetzt werden können, und *LEO*, ein bilinguales Onlinewörterbuch. Beide Tools wurden den Lernenden vor der Schreibaufgabe mit einem Videotutorial vorgestellt. Der Einbezug dieser Tools variierte je nach Version der Schreibaufgabe, um unterschiedliche Nutzungserfahrungen zu provozieren (vgl. Perrin et al., 2021).

Thema der Textproduktion war die Beschreibung eines idealen Wochenendes unter Berücksichtigung einiger von der Lehrperson bestimmten Kriterien, wie z. B. die Verwendung des *futur composé*. Die Schreibproduktion wurde innerhalb von zwei aufeinanderfolgenden Lektionen fertiggestellt und diente als Stimulus für die anschliessende Befragung. Die Fragen orientierten sich an verschiedenen Aspekten der Nutzungserfahrung und Überzeugungen der Lernenden, wie u. a. jene zur Nützlichkeit dieser beiden Tools für ihr fremdsprachliches Lernen. Daraus entstanden 15 Audiotranskripte à durchschnittlich 11 Minuten, die nach der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurden (vgl. Mayring, 2010: 86).

Ergebnisse

Die Analyse des aktuellen Forschungsstandes hatte die folgenden Fragen aufgeworfen: Welche Überzeugungen ha-

ben Lernende der Sekundarstufe I zur Nützlichkeit von Übersetzungstools für die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht? Gibt es Übersetzungstools, die sich ihrer Meinung nach besser dafür eignen als andere? Die Auswertung der Transkripte hat Erkenntnisse zu diesen Fragen geliefert.

Von den 15 Schülerinnen und Schüler schätzten sechs *LEO* und vier *DeepL* als hilfreich für das Lernen neuer Wörter ein. Fünf machten dazu keine Angaben. Bei *LEO* wurde u. a. als Vorteil wahrgenommen, dass es um einzelne Wörter und nicht um ganze Sätze geht, die man einfach abschreiben könnte. Einzelne Wörter könne man sich besser merken. Auch die Möglichkeit, die Konjugationsformen nachzuschauen, wurde von zwei Versuchspersonen als nützlich bezeichnet. Bei *DeepL* hingegen wurde als Vorteil wahrgenommen, ganze Sätze eingeben und so besser beurteilen zu können, welches Wort im Kontext des Satzes am besten passt. *LEO* schien diesen Nutzern weniger hilfreich, weil ihnen das Tool zu viele verschiedene Übersetzungen vorschlug. Die Option, bei *DeepL* per Mausklick alternative Übersetzungsvorschläge zu konsultieren, wurde von zwei Lernenden als hilfreich bezeichnet, um den Sinn eines Wortes besser zu erfassen.

Von den total zehn Lernenden, die *LEO* oder *DeepL* als hilfreich für das Lernen neuer Wörter einschätzten, hielten es acht jedoch nur für möglich, bei der Nutzung von Übersetzungstools etwas zu lernen, wenn dafür gewisse Voraussetzungen erfüllt sind. So müsse es sich um Wörter handeln, die in der Aufgabe mehrmals vorkommen, oder die man sich fürs Einprägen z. B. separat mehrmals aufschreibt. Aus demselben Grund dürften es nicht zu viele verschiedene und schwierige Wörter sein. Das allfällige gedankenlose Abschreiben sei ein Hindernis für das erfolgreiche Einprägen, weshalb die Toolnutzung in einem kontrollierten Setting wie in der Schule erfolgen und sich auf einzelne Textpassagen limitieren sollte.

Von den 15 Schülerinnen und Schüler schätzten sechs LEO und vier DeepL als hilfreich für das Lernen neuer Wörter ein.



M. A. Raphaël Perrin ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Fachdidaktik Sprachen der PH St.Gallen, Dozent

für Fachdidaktik Französisch an der PH Luzern für die Ausbildungsstufe Sek I und Fremdsprachenlehrperson auf der Sek I.



Dr. Catherine Diederich ist Dozentin für Englische Sprachwissenschaft für die Ausbildungsstufe Sek I

und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Fachdidaktik Sprachen an der PH St.Gallen.



M. A. Sandrine Wild ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Fachdidaktik Sprachen und Dozentin für WAH

an der PH St.Gallen für die Ausbildungsstufe Sek I. Zudem ist sie Fremdsprachenlehrperson auf der Sek I.



Dr. Linda Grimm ist Dozentin für Fremdsprachendidaktik für die Ausbildungsstufe Sek I und Fachwissenschaft

Französisch sowie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Fachdidaktik Sprachen an der PH St.Gallen.

Zwei Lernende waren der Ansicht, dass sich Übersetzungstools für die Wortschatzarbeit im Unterricht nicht eignen, weil diese Tools einem die Denkarbeit abnehmen. Aus ähnlichen Überlegungen schätzten drei weitere Lernende generell die Nutzung von Übersetzungstools im Unterricht als nicht sinnvoll ein. Sie befürchten, durch die Toolnutzung eine verzerrte Wahrnehmung der eigenen sprachlichen Kompetenzen sowie eine Abhängigkeit zu entwickeln.

Zwei Lernende waren der Ansicht, dass sich Übersetzungstools für die Wortschatzarbeit im Unterricht nicht eignen, weil diese Tools einem die Denkarbeit abnehmen.

Diskussion

Der Einbezug zweier sehr unterschiedlicher Übersetzungstools hat interessante Unterschiede aufgezeigt: Manche Lernende schätzten *LEO* für das Wortschatzlernen als hilfreicher ein, weil sich das Tool auf die Übersetzung einzelner Wörter beschränkt. Andere erlebten es als schwierig, mit der Vielzahl an Übersetzungsvorschlägen auf *LEO* umzugehen und bevorzugten es, mit *DeepL* eine konkrete, satzbezogene Übersetzung zu erhalten. Ob diese unterschiedlichen Präferenzen mit einem Niveauunterschied in den fremdsprachlichen Kompetenzen zusammenhängen, wurde in dieser Studie nicht untersucht. Aussagen zur Funktionsweise der Tools sowie zur affektiven Nutzungserfahrung lassen jedoch vermuten, dass man-gelhaftere Kenntnisse der Tools sowie Unterschiede im fremdsprachlichen Selbstvertrauen eine Rolle spielen dürften. Diese wurden auch in Studien zur Effektivität der Toolnutzung für erwachsene Fremdsprachenlernende als Einflussfaktoren genannt (vgl. Briggs, 2018; Niitemaa & Pietilä, 2018).

Insgesamt schätzten rund zwei Drittel der Lernenden Übersetzungstools grundsätzlich als hilfreich für das Wortschatzlernen ein, knüpften dies jedoch an gewisse Bedingungen, die das Einprägen der gesuchten Übersetzungen begünstigen. Diese Einschätzung weist in die gleiche Richtung wie Erkenntnisse von

Forschenden, die sich mit der Effektivität der Toolnutzung fürs Wortschatzlernen durch ältere Lernende befassen (vgl. Chen, 2011; Fredholm, 2019): Die Toolnutzung mag momentbezogen helfen, ein neues Wort zu verstehen oder richtig anzuwenden. Ohne den nachgeschauten Wörtern und Sätzen zusätzliche Aufmerksamkeit zu schenken, ist der Lerneffekt jedoch nicht nachhaltig. Die Schülerinnen und Schüler der Sek I in unserer Studie nannten ein separates Festhalten oder eine wiederholte Begegnung und Verwendung der Wörter in der Aufgabe als sinnvolle Möglichkeiten, das Wortschatzlernen zu begünstigen. Als geeigneter Kontext für den Einbezug von Übersetzungstools wurde das Schreiben oder Verstehen von Texten sowie das Vorbereiten einer Präsentation genannt.

Nicht zu vergessen ist das letzte Drittel der Befragten, welches die Nutzung von Übersetzungstools im Fremdsprachenunterricht generell für nicht sinnvoll hielt. Als Gründe dafür wurden das verminderte kognitive Engagement und die drohende Abhängigkeit und Fehleinschätzung der eigenen Kompetenzen genannt. Diese Ansichten und Überlegungen entsprechen weitgehend jenen, die auch in einer Studie zur Toolnutzung durch universitäre Lernende mit vergleichbar tiefem Fremdsprachenniveau genannt werden (vgl. Garcia & Pena, 2011).

Dieses gemischte Meinungsbild zur Nützlichkeit der beiden Übersetzungstools für die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht kontrastiert mit den insgesamt deutlich positiveren Einschätzungen in Studien mit fortgeschrittenen universitären Lernenden (vgl. Niño, 2009; Clifford et al., 2013; Jolley & Maimone, 2015) und legt nahe, dass die Lernenden dieser Stufe beim Einbezug von Übersetzungstools mehr Begleitung und Unterstützung von der Lehrperson benötigen. Dass die Übersetzungstools den Lernenden auf diesem Niveau helfen, sich verständlicher, korrekter und teilweise auch überhaupt auszudrücken, ist unbestritten (Garcia & Pena, 2011). Doch damit die Toolnutzung nicht nur kommunikations-, sondern auch lernförderlich wird, sind von der Fremdsprachenlehrperson die von den Lernenden beschriebenen Voraussetzungen zu schaffen (z. B. Wiederholung der nachgeschauten Wörter inner- oder ausserhalb der Aufgabe, sinnvolle Menge und Schwierigkeit der nachgeschauten

Wörter). Dabei dürfte insbesondere den Toolnutzungs-kompetenzen eine Schlüsselrolle zukommen, die bei den Lernenden dieser Stufe noch nicht ausreichend entwickelt sind (vgl. Perrin et al., 2021).

Künftige Studien könnten versuchen, diesen teilweise diametral entgegengesetzten Überzeugungen zur Nützlichkeit der beiden Tools fürs Wortschatzlernen nachzugehen: Gibt es bestimmte Lernenden-spezifische Faktoren oder Unterschiede in der Toolnutzung, die diese Unterschiede erklären könnten? Wie genau wirken sich Tool-spezifische Unterschiede (z. B. Satzebene bei *DeepL* vs. Wortebene bei *LEO*) auf das Wortschatzlernen aus? Auch konkrete Unterrichtsmaterialien und Konzepte zur Thematisierung und Schulung eines kompetenten und lernverantwortlichen Umgangs mit Übersetzungstools sind gefragt.

Bibliografie

Briggs, N. (2018). Neural machine translation tools in the language learning classroom: Students' use, perception and analyses. *The Jalt Call Journal*, 14(1), 3–24. Online unter: <https://doi.org/10.1017/S0958344020000191>

Chen, Y. (2011). Dictionary Use and Vocabulary Learning in the Context of Reading. *International Journal of Lexicography*, 25(2), 216–247.

Clifford, J. et al. (2013). Surveying the landscape: What is the role of machine translation in language learning? *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 10, 108–121. Online unter: <https://doi.org/10.7203/attic.10.2228>

Fredholm, K. (2019). Effects of Google Translate on lexical diversity: Vocabulary development among learners of Spanish as a foreign language. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Las Lenguas*, 13(26), 98–117. Online unter: <https://doi.org/10.26378/rnlael1326300>

Garcia, I. & Pena, M. (2011). Machine Translation-Assisted Language Learning: Writing for Beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 471–487.

Jolley, J. R. & Maimone, L. (2015). Free online machine translation: Use and perceptions by Spanish students and instructors. In A. Moeller (Hg.) *Learn language, explore cultures, transform lives*. Richmond, VA: Robert M. Terry, pp. 181–200.

Lee, S.-M. (2021). The effectiveness of machine translation in foreign language education: a systematic review and meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, Online unter: <https://doi.org/10.1080/9588221.2021.1901745>

Lidström, S. (2019). Digitally speaking...: How secondary school English teachers perceive the use of digital translation tools in English language learning. *Masterarbeit an der Universität Umeå (Schweden)*. Online unter: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-164930>

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Niitemaa, M.-L. & Pietilä, P. (2018). Vocabulary Skills and Online Dictionaries: A Study on EFL Learners' Receptive Vocabulary Knowledge and Success in Searching Electronic Sources for Information. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 453–462.

Niño, A. (2009). Machine translation in foreign language learning: Language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages. *ReCALL*, 21(2), 241–258.

Perrin, R. et al. (2021). Digitale Übersetzungstools im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Nutzung von DeepL und LEO aus der Sicht von Lernenden am Beispiel einer Schreibaufgabe. In: Juska-Bacher et al. (Hrsg.), *Defining and assessing vocabulary skills*. Bulletin VALS-ASLA 114.

Vazquez-Calvo, B. & Cassany, D. (2017). Aprender lengua con el traductor automático en la escuela secundaria: un diálogo necesario. *Calidoscópia*, 15(1), 180–189.

Insgesamt schätzten rund zwei Drittel der Lernenden Übersetzungstools grundsätzlich als hilfreich für das Wortschatzlernen ein, knüpften dies jedoch an gewisse Bedingungen, die das Einprägen der gesuchten Übersetzungen begünstigen.

ÜBERSETZUNGSMASCHINEN IM ENGLISCHUNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFE 1

Machine translation offers new starting points for the development of foreign language teaching. As part of a project on machine translation in English lower secondary classrooms, teachers were surveyed, and exemplary lesson plans were developed and evaluated. The questionnaire results revealed that the use of machine translation in the classroom causes some concern. Preliminary project findings indicate that machine translation can contribute to vocabulary learning provided that its use is addressed and practiced in the classroom. Based on the project results, suggestions for the use of translation machines at lower secondary level are discussed.

● Brigitte Reber & Meike Raaflaub | PHBern



Dr. Brigitte Reber ist Dozentin für Fachdidaktik Englisch an der PHBern.



Meike Raaflaub ist Dozentin für Fachdidaktik Englisch an der PHBern.

Einleitung

Mit der Zunahme von digitalen Hilfsmitteln wachsen die Angebote, wie eine Lösung zu einem sprachlichen Problem im Fremdsprachenunterricht gefunden werden kann. Die Digitalisierung ersetzt nicht nur alte Medien der Informationsbeschaffung, der Vermittlung sowie des Lernens, sondern sie ermöglicht zusätzlich neue Vermittlungsstrategien – sofern sowohl Lernende als auch Lehrende über genügende Kompetenzen verfügen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016; Hockly, 2016; Schmelter, 2019). In der fremdsprachendidaktischen Literatur wird der Umgang mit maschineller Übersetzung bisher nur marginal thematisiert. Es finden sich jedoch erste Hinweise, dass Übersetzungstools den Lernprozess unterstützen können (Lee, 2020). Im Rahmen eines von der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) unterstützten Entwicklungsprojektes zu Übersetzungsmaschinen im Englischunterricht wurde im Studienjahr 2020/21 eine Umfrage mit verschiedenen Akteurinnen und

Akteuren der Sekundarstufe 1 durchgeführt. Anschliessend wurden exemplarische Unterrichtsentwürfe entwickelt und mit jeweils zwei Klassen erprobt und evaluiert. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt präsentiert sowie erste Vorschläge zum Einsatz von Übersetzungsmaschinen abgeleitet.

Umfrage zu Übersetzungsmaschinen im Fremdsprachenunterricht

Zu Projektbeginn wurde eine Fragebogenerhebung (14 geschlossene Fragen auf einer vierstufigen Likert-Skala sowie 6 offene Fragen) mit Fremdsprachen-Dozierenden, Praxislehrpersonen sowie Studierenden durchgeführt (N=40). Ziel der Erhebung war es, Aufschluss darüber zu gewinnen, welche Erfahrungen verschiedene Akteurinnen und Akteure der Sekundarstufe 1 im Umgang mit maschineller Übersetzung hinsichtlich des Fremdsprachenerwerbs gemacht haben sowie welche Möglichkeiten, Heraus-

forderungen und Risiken die Beteiligten bei der Nutzung von maschineller Übersetzung sehen.

Grundsätzlich lässt sich eine gewisse Skepsis gegenüber dem Einsatz von Übersetzungsmaschinen im Unterricht festhalten. Mit einem Mittelwert von 2.78 (SD= .13) hält es eine knappe Mehrheit für eher sinnvoll, Übersetzungsmaschinen in den Fremdsprachunterricht zu integrieren. Fast alle der Befragten (35 Personen) berichteten, dass sie vereinzelt oder mehrfach Probleme mit maschinell übersetzten Texten bei Schülerinnen und Schülern erlebt haben. In den offenen Antworten wurde mehrmals erwähnt, dass die maschinelle Übersetzung die Lernenden dazu verleite, nicht mehr auf den eigentlich vorhandenen Wortschatz zurückzugreifen, sondern unreflektiert ganze Texte übersetzen zu lassen.

«Jugendliche geben Schreib-/ Sprechtexte ab, welche sie auf Deutsch geschrieben haben und dann nur durch den Übersetzer gejagt haben. Also: Null Eigenleistung.»

Weiter wurde in den offenen Antworten bemerkt, dass die Jugendlichen die Verantwortung für die Auseinandersetzung mit Wortschatz an digitale Übersetzungsmaschinen „abzugeben“ scheinen und englische Texte einreichen, welche für sie nicht mehr verständlich sind.

«Man stellt fest, dass es überhaupt nicht die eigenen Worte sind, welche verwendet werden. Wenn man dann die Lernenden bittet, einmal zu sagen, was sie genau aufgeschrieben haben, verstehen sie selber kein Wort.»

Die Teilnehmenden wurden zudem danach gefragt, ob und wie sie Übersetzungsmaschinen im Unterricht einsetzen bzw. welchen Einsatz sie sich vorstellen könnten. Viele Lehrpersonen berichteten von einem eher nicht-intendierten Gebrauch, welchen sie eigentlich lieber verhindern als fördern möchten. Für einige Lehrpersonen ergab sich daraus die Konsequenz, den Gebrauch von Übersetzungsmaschinen aus dem Unterricht auszuschliessen oder zumindest auf das Nachschlagen einzelner Wörter zu reduzieren.

«Da die SuS die Übersetzungsprogramme kaum massvoll nutzen und sehr oft gleich ganze Texte eingeben, sehe ich keine wirklich gut geeignete Aufgabe.»

Demgegenüber stehen einzelne Aussagen von Lehrpersonen, welche den Nutzen von Übersetzungsmaschinen bezüglich Motivation, insbesondere für schwächere Lernende, hervorheben.

«Oft geben sie sich wahnsinnig Mühe, machen Sachen zuhause, übersetzen ganze Texte von D auf F oder E. Die Texte sind dann so kompliziert, dass ich sofort merke, dass er nicht selber geschrieben wurde. Aber ich kann nicht sagen, dass das wirklich ein Problem ist. Es zeigt doch auch, dass die SuS motiviert sind etwas zu machen... es ist mir lieber so, als wenn sie in der 9. gar nichts mehr im Franz machen...»

Die Befragung hat gezeigt, dass in praktisch allen Klassenzimmern der Umgang mit Übersetzungsmaschinen für den Fremdsprachenunterricht ein Thema ist. Aus den Ergebnissen lassen sich unterschiedliche Haltungen, eine fehlende Vertrautheit sowie Unsicherheiten im Umgang mit Übersetzungsmaschinen in der unterrichtlichen Praxis ableiten. Ein möglicher Grund für diesen Befund könnte sein, dass die Beteiligten ihre Erfahrungen aus dem Umgang mit Print-Wörterbüchern auf die Arbeit mit Übersetzungsmaschinen übertragen. Während bei der Arbeit mit Print-Wörterbüchern vornehmlich Strategien zur Ergänzung von bekanntem Wortschatz durch das Nachschlagen von Einzelwörtern angewendet werden, müssen für den Umgang mit Übersetzungsmaschinen Strategien auf Textebene verwendet werden. Letztere scheinen in der Unterrichtspraxis noch wenig bekannt.

Entwicklung und Erprobung von Aufgabenstellungen

In einem dynamisch-zyklischen Verfahren (Jolly & Bolitho, 1998) wurden zwei Sprachlernaufgaben entwickelt, in einer 9. Klasse des höheren und einer 8. Klasse des tieferen Leistungsniveaus erprobt sowie evaluiert. Die Evaluation fand mittels Selbstevaluation und Befragung der Schülerinnen und Schüler zu Aufga-

Grundsätzlich lässt sich eine gewisse Skepsis gegenüber dem Einsatz von Übersetzungsmaschinen im Unterricht festhalten.

benbearbeitung und Einsatz von Übersetzungsmaschinen statt. Zudem erhielten die beiden Lehrpersonen der jeweiligen Klassen einen Beobachtungsleitfaden. Nach Durchführung der ersten Aufgabe wurden die Resultate aus der ersten Erprobung in einer Austauschsitung mit den beiden Lehrpersonen besprochen und die gewonnenen Erkenntnisse für das Design der zweiten Aufgabe genutzt. Nach Abschluss der zweiten Aufgabe wurden die ausgefüllten Selbstevaluationen, Produkte und Beobachtungen erneut mit den Lehrpersonen besprochen und im Hinblick auf Chancen und Herausforderungen beim Einsatz von Übersetzungsmaschinen ausgewertet.

In der ersten Aufgabe 'I'm the expert!' sammelten die Schülerinnen und Schüler zu einem selbstgewählten Thema Informationen und fassten diese schriftlich in einem Factsheet zusammen (siehe Abbildung 1). Nach einem kriterienorientierten Peer-Feedback wurde das Factsheet überarbeitet und von Schülerinnen und Schülern der jeweils anderen Klasse kurz kommentiert.

Abbildung 1

Auszug aus der ersten Aufgabenstellung 'I'm the expert!'.

Create a **fact sheet** about something you would like to know more about - for someone from another class who also does not know much about this topic.

Your fact sheet includes **ten important points** and some **pictures**.

You will **send your fact sheet to a student from another class** and receive feedback from that person. Likewise, you will receive a fact sheet from another class for feedback.

Die zweite Aufgabe 'Be my teacher!' fokussierte die mündliche Produktion. Die Schülerinnen und Schüler erstellten zu einem selbst gewählten Thema ein Erklärvideo (siehe Abbildung 2). Als Strukturierungshilfe diente eine Storyboard-Vorlage. Auch bei dieser Aufgabe wurde nach dem Verfassen des Storyboards ein Peer-Feedback eingeholt, bevor das Endprodukt der anderen Klasse zur Verfügung gestellt wurde. Die zweite Aufgabe enthielt zudem eine Aufgabe mit Hinweisen zur erfolgreichen Verwendung von DeepL für das Sprechen (vgl. Anhang).

Abbildung 2

Auszug aus der zweiten Aufgabenstellung 'Be my teacher!'.

Create a **learning video** about a new skill.

To find suitable information,
- interview a person who can do this skill and/or knows a lot about it,
- find at least 2 websites / articles which give you additional information on the skill.

Your learning video is a Power-Point presentation and includes at least **5 slides with (animated) pictures** and an audio recording (in English, of course).

You will **send your video to a student from another class** and receive feedback from that person. Likewise, you will receive a video from another class for feedback.

Die Schülerinnen und Schüler hatten während der Aufgabenbearbeitung zu jeder Zeit die Möglichkeit, Übersetzungsmaschinen zu verwenden. Sie mussten jedoch sicherstellen, dass sie für ihre Produkte eine adressatengerechte Sprache wählen, d.h. dass der entsprechende Text von anderen Schülerinnen und Schülern ohne Hilfsmittel verstanden werden konnte. Dies wurde entsprechend in einem Beurteilungskriterium des Peer-Feedbacks festgehalten. Weitere Unterstützungsangebote beschränkten sich auf Informationen zu genrespezifischen Eigenheiten (z.B. 'Was macht ein gutes Lehrvideo aus?'), Strukturierungshilfen für das Vorgehen sowie Angaben zur technischen Umsetzung. Auf weitere sprachliche Unterstützung (z.B. Chunks) wurde bewusst verzichtet.

Erfahrungen aus dem Projekt

Im Folgenden werden erste Erfahrungen aus dem Projekt «Übersetzungsmaschinen im Englischunterricht» unter besonderer Berücksichtigung der Auseinandersetzung mit Wortschatz vorgestellt.

Möglichkeiten zur Sprachreflexion

Die Lehrpersonen berichteten, dass die Schülerinnen und Schüler beider Leistungsniveaus unabhängig von ihrem Sprachniveau beide Aufgabenstellungen erfolgreich bearbeiten konnten. Die entstandenen Texte waren, laut Meinung der Lehrpersonen, qualitativ und quantitativ besser als ähnliche Produkte ohne Einsatz von Übersetzungsmaschinen. So waren die Texte generell länger, inhaltlich reichhaltiger und enthielten bessere Formulierungen. In ihren Selbstevaluationen hielten die Lernenden fest, dass sie dank der Übersetzungsmaschinen schneller arbeiten konnten, da sie bei sprachlichen Problemen nicht auf die Lehrperson warten mussten. Die Lehrpersonen merkten an, dass sie weniger Zeit für die sprachliche Unterstützung aufwenden mussten.

Die Lehrpersonen sahen den Mehrwert des Einsatzes von Übersetzungsmaschinen vor allem im Bereich der Sprachreflexion zur Förderung von Language Awareness. Aus lerntheoretischer Sicht kann Reflexion über Sprache (z.B. Wahl von Wortschatz, Textstruktur) dadurch angeregt werden, dass Schülerinnen und Schüler ihre Aufmerksamkeit bewusst auf sprachliche Aspekte von *language in*

use lenken und so Lücken im eigenen Sprachgebrauch erkennen (Bolitho et al., 2003). Für das Erkennen der Lücke zwischen dem eigenen Ausgangstext und den Konventionen der entsprechenden (mündlichen oder schriftlichen) Textgenre erweisen sich Ansätze des generischen Lernens als hilfreich (Hallet, 2016). Der Genre-Ansatz zeichnet sich durch seine Ganzheitlichkeit aus, d.h. sprachliche Mittel wie Wortschatz werden kontextualisiert und in direkter Verbindung mit der Sprachfunktion betrachtet. Wortschatzlernen verlässt somit die Ebene des Einzelwortes und wendet sich der Text- und Diskursebene zu (Hutz, 2021).

Eine Lehrperson aus dem Projekt setzte einen Modelltext ein, den sie zu Beginn der Aufgabe mit den Schülerinnen und Schülern kriteriengeleitet analysierte. Die Anregung zur Sprachreflexion während der Aufgabenbearbeitung wurde in die zweite Aufgabe mittels eines Scaffolding-Angebots integriert (vgl. Anhang). Die Lehrpersonen berichteten, dass die Teilaufgabe zur Sprachreflexion die Schülerinnen und Schüler darin unterstützte, den Übersetzungsmaschinen nicht mehr blind zu vertrauen, sondern bewusst klare und gut strukturierte Texte einzugeben sowie passende Übersetzungen auszuwählen. So gelang es, dass die Endprodukte für andere Schülerinnen und Schüler mehrheitlich verständlich blieben und sprachliche Reflexionsprozesse angestoßen werden konnten.

Einzelne Schülerinnen und Schüler äusserten sich in den Selbstevaluierungen eher kritisch zum Lernen mittels Übersetzungsmaschinen. Bezogen auf die Arbeit an Wortschatz wurde mehrfach bemerkt, dass man einem Wort so nur einmal begegnen oder lediglich Englisch abschreiben würde. Das Repetieren und Anwenden des Wortschatzes würden fehlen. Im Kontext der Einzelaufgabe haben die Schülerinnen und Schüler Recht mit dieser Aussage. Phasen der integrierten Auseinandersetzung mit Wortschatz wie es die Nutzung von Übersetzungsmaschinen in inhaltsorientierten Aufgaben ermöglicht, ersetzen nicht Phasen des isolierten Übens. Sie bieten vielmehr einen komplementären Ansatz zu traditionell eher auf Einzelwörter ausgerichteten Zugängen in Lehrmitteln und berücksichtigen durch eine ganzheitliche Herangehensweise die individuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler

(Bolitho et al., 2003). In den Klassenzimmern muss hier ein stärkeres Bewusstsein geschaffen werden, dass Prozesse einer genregerechten Texterarbeitung und -adaption durch die bewusste Auseinandersetzung mit Sprache gerade für Phasen der integrierten Erarbeitung von Wortschatz förderlich sein können.

Die Lehrpersonen sahen den Mehrwert des Einsatzes von Übersetzungsmaschinen vor allem im Bereich der Sprachreflexion zur Förderung von Language Awareness.

Unterschiedliches Nutzungsverhalten von Übersetzungsmaschinen im Klassenzimmer

In der Planung der Aufgaben lag der intendierte Fokus beim Gebrauch von Übersetzungsmaschinen vor allem im Bereich der Sprachproduktion. In der Unterrichtspraxis zeigte sich jedoch ein sehr heterogenes Nutzungsverhalten. Sehr schwache Schülerinnen und Schüler benutzten die Übersetzungsmaschinen bereits dazu, die Aufgabenstellung besser zu verstehen. In den Austauschsituationen mit den beteiligten Lehrpersonen wurde zudem berichtet, dass Übersetzungsmaschinen sprachlich sehr schwachen Lernenden ermöglichten, sich auf die inhaltliche Problemstellung zu konzentrieren, da sie bei der Auswahl sprachlicher und lexikalischer Mittel entlastet wurden. Die Lehrperson des höheren Leistungsniveaus merkte andererseits an, dass viele ihrer Lernenden Übersetzungsmaschinen als zeitaufwändiger als die direkte Produktion in der Fremdsprache empfunden hätten und daher ganz darauf verzichteten.

Es muss jedoch angemerkt werden, dass Übersetzungsmaschinen nur dann erfolgreich genutzt werden konnten, wenn die Texte klar strukturiert und korrekt auf Deutsch eingegeben wurden. Eine Lernende mit Leserechtschreibstörung benötigte in der Texterarbeitungsphase deshalb besondere Unterstützung durch die Lehrperson.

Zusätzlich erwiesen sich das Peer-Feedback und das Feedback durch Lernende der anderen Klasse als wichtige Steuerungselemente. Einige vor allem schwächere Lernende übernahmen zunächst direkt unverständliche, automatisch übersetzte Textpassagen. Erst nach dem Peer-Feedback überarbeiteten sie den Text so, dass durchgehend eine adressatengerechte Sprache verwendet wurde.

die reine Sprachanwendung als vielmehr über Sprachreflexion auf Textebene statt. Durch den Einsatz von Übersetzungsmaschinen werden auch schwächere Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, sich mit komplexen Aufgabenstellungen auseinanderzusetzen und eigene Produkte zu erstellen.

Der Umgang mit Übersetzungsmaschinen muss jedoch explizit im Unterricht thematisiert werden, um die unreflektierte Abgabe unverständlicher Texte zu vermeiden. Schülerinnen und Schüler sollten sowohl dazu befähigt werden, verschiedene Anwendungsmöglichkeiten zu nutzen als auch die Grenzen der Anwendung zu erkennen und zu reflektieren. Im Sinne eines Strategietrainings könnten dabei folgende Zielsetzungen aufgegriffen werden.

Die Lernenden:

- kennen Voraussetzungen für den Gebrauch von Übersetzungsmaschinen (z.B. korrekter deutscher Text, Rechtschreibung, etc.).
- kennen verschiedene Einsatzmöglichkeiten von Übersetzungsmaschinen (z.B. Auswahl von Wortvarianten, Aussprachefunktion).
- können entscheiden, zu welchem Zeitpunkt der Aufgabenbearbeitung ihnen der Gebrauch von Übersetzungsmaschinen helfen könnte (z.B. Verstehen der Aufgabenstellung, Nachschlagen von Fachbegriffen, Übung der Aussprache).
- können verschiedene Varianten eines Wortes mithilfe von Übersetzungsmaschinen vergleichen und einen genre- und/oder adressatengerechten Begriff auswählen.
- können einen selbst geschriebenen und/oder bereits übersetzten Text mithilfe von Übersetzungsmaschinen überarbeiten, um ein Produkt an ein Genre und/oder eine Adressatengruppe anzupassen.

Schülerinnen und Schüler sollten sowohl dazu befähigt werden, verschiedene Anwendungsmöglichkeiten zu nutzen als auch die Grenzen der Anwendung zu erkennen und zu reflektieren.

Vorschläge zum Einsatz von Übersetzungsmaschinen auf der Sekundarstufe 1

Vor Projektbeginn wurden Übersetzungsmaschinen in den Erprobungsklassen vor allem heimlich verwendet. Die Lehrpersonen merkten an, dass der offene Gebrauch deren Einsatz in der unterrichtlichen Praxis stark veränderte. Zum einen eröffnete dies den Lehrpersonen sowie den Lernenden grössere Unterstützungsmöglichkeiten. Zum anderen konnte offen über die durch maschinelle Übersetzung entstandenen Probleme aber auch potenzielle Einsatzmöglichkeiten gesprochen werden.

Übersetzungsmaschinen entlasten Schülerinnen und Schüler bei der fremdsprachlichen Rezeption und Produktion, vor allem im Bereich von Wortschatz und Grammatik. Zusätzlich ermöglichen sie einen stärkeren Fokus auf die Auswahl, Strukturierung und mediale Darstellung von Inhalten.

Damit Übersetzungsmaschinen den Lernenden nicht die Arbeit an der Fremdsprache abnehmen, sind komplexe Aufgabenstellungen nötig. Der Fokus liegt dabei auf der inhaltlichen Auseinandersetzung mit einer bestimmten Problemstellung (z.B. Strukturierung von Informationen, Anwendung auf eine neue Situation, Entwicklung eigener Ideen für ein Produkt). Die Arbeit an Sprache findet weniger über

Fazit

Übersetzungsmaschinen und andere digitale Hilfsmittel sind in unserer Alltagswelt längst angekommen. Ein moderner Fremdsprachenunterricht darf diese Entwicklung nicht ausschliessen, sondern sollte explizit an Kompetenzen zu einem reflektierten Umgang mit Übersetzungsmaschinen arbeiten. Zusätzlich zeigen die Erfahrungen aus dem hier vorgestellten Entwicklungsprojekt, dass Übersetzungsmaschinen gerade in heterogenen Lerngruppen grosses Potenzial aufweisen, sowohl um allen Lernenden die Bearbeitung von (komplexen) Aufgabenstellungen zu ermöglichen als auch um Lehrpersonen in einem individualisierten Unterrichtssetting zu entlasten. Die hier vorgestellten Vorschläge zum Einsatz von Übersetzungsmaschinen auf der Sekundarstufe 1 verstehen sich als erste Überlegungen basierend auf der Erprobung von Aufgabenstellungen mit zwei Klassen. Diese müssten durch weitere Entwicklungs- und Forschungsarbeiten ergänzt und verfeinert werden. In einem Nachfolgeprojekt an der PHBern ist geplant, ein Schulungsmodul für Lehrpersonen und ein Strategietraining für Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und zu erproben.

Literatur

- Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanic, R., Masuhara, H., & Tomlinson, B.** (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57(3), 251–259. <https://doi.org/10.1093/elt/57.3.251>
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern.** (2016). *Modul Medien und Informatik*. Lehrplan 21 für den Kanton Bern. https://be.lehrplan.ch/container/BE_DE_Modul_MI.pdf
- Hallet, W.** (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hockly, N.** (2016). *Focus on Learning Technologies*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Hutz, M.** (2021). Schreiben mit dem Genre-Ansatz fördern. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 170, 2–8.
- Jolly, D., & Bolitho, R.** (1998). A framework for materials writing. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 90–115.
- Lee, S.-M.** (2020). The impact of using machine translation on EFL students' writing. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 157–175. <https://doi.org/10.1080/9588221.2018.1553186>
- Schmelter, L.** (2019). Fremdsprachenlernen in Zeiten von DeepL und Co.? Potenziale und Gefahren aus der Perspektive des lernenden Subjekts. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Eds.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto. pp. 216–228.



ÜBERSETZUNGSMASCHINEN IM ENGLISCHUNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFE 1

ANHANG

● Brigitte Reber & Meike Raaflaub | PHBern



Dr. Brigitte Reber ist Dozentin für Fachdidaktik Englisch an der PHBern.



Meike Raaflaub ist Dozentin für Fachdidaktik Englisch an der PHBern.

Bemerkung für Lehrpersonen:

Bitte geeignete Inhalte auswählen und als Arbeitsblatt für die Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stellen.

How to use DeepL for speaking English: Reflexion und Übung in der Klasse

Verwende einfache Texte!

Beim Sprechen verwenden wir in der Regel einfachere Sätze als beim Schreiben. Deshalb solltest du Texte aus dem Internet oder aus Büchern zuerst vereinfachen.

Hier ein Beispiel eines geschriebenen Textes:

Der Erfolg des Fußballs beruht zum Ersten auf seiner Einfachheit. Der Aufwand für Mittel und Ausrüstung ist relativ gering (siehe z. B. Straßenfußball), wodurch er auch in vielen Entwicklungsländern sehr populär wurde, und er ist für Neulinge und Zuschauer leicht verständlich oder gar selbstverständlich. Zum Zweiten

fallen vergleichsweise wenig Tore, was den Wert eines Tores erhöht und die Spiele spannender macht, da überlegene bzw. besser platzierte Mannschaften nicht so oft gewinnen bzw. frühzeitig als Sieger feststehen können wie in anderen Ballsportarten.

(Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/Fußball>, aufgerufen 12/01/2021)

Wenn du diesen Text verwendest, um jemandem mündlich Fussball zu erklären, wirkt das zu kompliziert. Wenn du diesen deutschen Text als Grundlage für einen gesprochenen englischen Text verwenden willst, hast du zwei Möglichkeiten:

- a)
- Markiere die wichtigsten Chunks im deutschen Text.
 - Übersetze diese Chunks mit DeepL.
 - Verwende die englischen Chunks für deine Audioaufnahme.

b)

- Übersetze den ganzen Text auf Englisch.
- Markiere im englischen Text die wichtigsten Chunks.
- Verwende diese Chunks, um in einfachen, möglichst eigenen Worten die Erklärungen zu gestalten.

Freiwillige Übung

Wähle Möglichkeit a) oder b) und verwende die Chunks, um einem Kollegen/ einer Kollegin mündlich über Fussball zu berichten.

Verwende verständliche Wörter!

Liefert dir DeepL eine zu schwierige Übersetzung? Verstehst du Teile der Übersetzung nicht? Weisst du nicht, ob dein englischer Text noch aussagt, was du mitteilen willst? Tönt deine Audioaufnahme eher nach Schlafgemurmel, weil du beim Lesen über schwierige Wörter stolperst?

Der folgende Tipp zum Umgang mit einem übersetzten Text in DeepL kann dir helfen:

- Klicke mit dem Cursor auf ein Wort in der Übersetzung.
- Es erscheint eine Auswahl an möglichen Wörtern.
- Ist ein Wort dabei, das du bereits kennst und das gut passt?
- Klicke es an, dann wird es eingefügt und die Übersetzung passt sich an.

Freiwillige Übung

Übersetze den folgenden Text mithilfe von DeepL auf Englisch. Bearbeite den Text mithilfe der obigen Tipps so, dass du die meisten Wörter verstehst.

Verpackungen zum Wiederverwenden sollen Pflicht werden

20. Januar 2021

Berlin (dpa) - Schalen aus Plastik, Pappe oder Aluminium. Darin bekommt man häufig sein Essen, wenn man es sich zum Mitnehmen im Restaurant holt. Kaum hat man aufgegessen, schmeißt man die Verpackungen weg. So entsteht eine Menge Müll!

Das soll sich aber ändern. Die Bundesregierung beschloss am Mittwoch: Restaurants, Bistros und Cafés sollen dazu verpflichtet werden, Mehrweg-Boxen und Mehrweg-Becher für Essen und Getränke zum Mitnehmen anzubieten. Diese Behälter kann man wiederverwenden. Dafür muss das sogenannte Verpackungsgesetz geändert werden. Die Mehrweg-Behälter sollen dann in etwa zwei Jahren Pflicht sein.

(Quelle: https://kruschel-kinder.de/nachrichten/Verpackungen_zum_Wiederverwenden_sollen_Pflicht_werden_22991390.htm, aufgerufen 22/01/21).

Aussprache üben

Wichtig: Starte erst damit, wenn du alle Sätze aus deinem englischen Text gut verstehst! Es ist fast unmöglich, einen englischen Text gut und lebendig vorzulesen, wenn man ihn nicht versteht!

Hier zwei einfache Arten, die Aussprache zu üben:

Kopiere den englischen Text in ein Word-Dokument und lasse ihn dir vorlesen (Überprüfen > laut vorlesen).

Kopiere den englischen Text in <https://translate.google.com> und klicke auf .

SYNERGIEEFFEKTE ZWISCHEN ONLINE-ÜBERSETZUNGEN UND SPRACHMITTLUNGSAUFGABEN ZUR FÖRDERUNG DER LEXIKALISCHEN KOMPETENZ — EIN PRAKTISCHES BEISPIEL FÜR DAS SPRACHENPAAR DEUTSCH- SPANISCH

This practice-oriented contribution aims at showing how the choice of vocabulary for improving an automatic translation can facilitate the learner- and process-oriented vocabulary acquisition. The revision strategies designed for this purpose have the objective to initiate a communication-oriented vocabulary selection in the context of a language mediation through the exposure to different co- and contexts. Hence, the revision strategies illustrate the potential that the integrated use of online resources holds for fostering the lexical competence in the context of the digital transformation.

● Melanie Arriagada | BUW



Melanie Arriagada ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik des Spanischen an der Bergischen Universität

Wuppertal. Ihre Schwerpunkte bilden die pragmatische Kompetenz, die Sprachmittlung, die interkulturelle kommunikative Kompetenz und Digitalisierung.

Die Schulung der lexikalischen Kompetenz und der Sprachmittlungskompetenz ausgerechnet anhand von Übersetzungsprogrammen zu gestalten mag anfänglich in sich widersprüchlich wirken. Anstatt vertiefend darauf einzugehen, inwiefern die Präzision und Allgegenwertigkeit von Online-Übersetzungsmaschinen die Legitimation des schulischen Fremdsprachenlernens gefährdet, möchte dieser Beitrag zeigen, wie Wortschatzarbeit gerade durch die Auseinandersetzung mit digitalen Übersetzungsprogrammen im Rahmen einer Sprachmittlungsaufgabe unterstützt werden kann. So stellt die transversale Aufgabe der Förderung der digitalen Mündigkeit den Fremdspracheunterricht vor die Herausforderung, Online-Übersetzungsprogramme zu integrieren, statt sie – vergeblich – ausschließen zu wollen. Der aktuelle technologische Fortschritt erfordert die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts. Dies beinhaltet auch die Konzeption zeitgemäßer und zukunftsfähiger Aufgabenformate (vgl. Schmelter, 2019 / Grünwald 2019, 2021). Im

Kontext der Digitalisierung erschließt sich für die Wortschatzarbeit, dass sich die Strategieschulung nicht nur analog oder auf die alleinige Mobilisierung der sprachlichen Ressourcen der Lernenden beschränken soll. Die digital gestützte lexikalische Kompetenzförderung soll vielmehr dynamisch, hybrid und transmedial verlaufen. Hierbei eröffnet der integrierte Einsatz von Übersetzungsprogrammen vielversprechende Möglichkeiten zur Förderung der lexikalischen Kompetenz innerhalb einer Sprachmittlungsaufgabe. So legt der interlinguale Vergleich von automatischen Übersetzungen im Sprachenpaar Spanisch-Deutsch dar, dass aufgrund des kulturellen Wortschatzes und der Konkrete und Abstrakte des Ausgangstextes eine Überarbeitung der Übersetzung erforderlich ist. Eine solche Überarbeitung kann sowohl die Medien- als auch die interkulturelle kommunikative Kompetenz seitens der Lernenden weiter ausschärfen (vgl. Arriagada, 2021). Die Didaktisierung von Übersetzungsdefiziten begünstigt nicht nur einen strukturierten und anfangs gelenkten lexikali-

schen und grammatikalischen Vergleich des Ausgangstextes mit dem übersetzten Text, sondern sie leistet auch einen Beitrag zur kritischen Mediennutzung. Die Überarbeitung des Ausgangstextes kann sich durch den Einsatz von digitalen Angeboten wie Online-Wörterbüchern oder Suchmaschinen und durch die kompetente Nutzung von Übersetzungsprogrammen flexibel und integrativ gestalten. Darüber hinaus dient die Einrahmung des Überarbeitungsprozesses innerhalb einer Sprachmittlungssituation als Grundlage zur Reflektion der Lernenden bezüglich der Angemessenheit und Korrektheit des Zieltextes für den Adressaten und kann somit zur Förderung der Sprachenbewusstheit beitragen.

Aufbauend auf den oben genannten Überlegungen zielen die den Lernenden vorgelegten Überarbeitungsstrategien darauf ab, diese zu befähigen, vor dem Hintergrund der Komplexität und der immanenten Bedingtheit von Sprache und Kultur im Sinne der Lernerorientierung in authentischen (digitalen) kommunikativen Situationen eigenständig agieren zu können.

Förderung der lexikalischen Kompetenz im Rahmen einer Sprachmittlungsaufgabe: Ein praktisches Beispiel anhand einer Übersetzung Deutsch-Spanisch

Die kulturelle Spezifität der Textsorte „Wohnungsanzeige“ ermöglicht Zugänge zur Förderung der drei konstituierenden Merkmale der Sprachmittlungskompetenz, nämlich eine sinn-, situations- und adressatengemäße Übermittlung von Inhalten von einer Sprache in die andere (vgl. Rössler 2008: 61). Die vorliegende Sprachmittlungsaufgabe profitiert vom Reichtum des Spanischen als plurizentrische Sprache und gestaltet sich auf der Grundlage der Verständnisschwierigkeiten, die durch irreführende bzw. ungenaue Informationen der unbearbeiteten Fassung der ins Spanische übersetzten deutschen Wohnungsanzeige hervorgerufen werden (vgl. Tabelle 1). Die Lernenden fungieren als Sprachmittler*innen zwischen dem ins Spanische übersetzten Text und des mexikanischen Bekannten. Die Aufgabe der Sprachmittler*innen besteht darin, die in grau markierten problematischen Stellen zu überarbeiten (vgl. Tabelle 2 und 5). Dies setzt vo-

raus, dass die Lernenden als *intercultural speakers* nicht nur einen Perspektivenwechsel vollziehen, um die Leerstellen im Bereich des Wortschatzes und des sozio-kulturellen Orientierungswissens zu erkennen, sondern eben auch den kulturspezifischen Gebrauch von Wortschatz berücksichtigen. Im Rahmen der kommunikativen Handlungssituation der Sprachmittlung findet die Wortschatzarbeit digital gestützt statt. Dies erfolgt durch den Einsatz von Überarbeitungsstrategien zur Beantwortung der Fragen des Adressaten.

¡Hola!

¿Qué tal? Te quiero pedir un favor. Como sabes, quiero ver qué tan cara es la vida en Alemania antes de decidir aprender la lengua e ir a estudiar allá. Encontré este anuncio y pensé que un traductor en línea me podía ayudar pero ahora entiendo menos... ¿Me das una mano?

1. ¿Esto es un piso, un apartamento o una casa?
2. ¿Qué son esos lugares que se mencionan? ¿Y es fácil llegar?

¡Muchas gracias por todo!

Un abrazo,

Juan

Frage 1: ¿Esto es un piso, un apartamento o una casa?

Tabelle 1
Sprachmittlungsaufgabe

Ein Überfliegen der Übersetzung zeigt einen Mangel an Eindeutigkeit bezüglich der inhaltlichen Angaben des zu mietenden Objekts auf (vgl. Tabelle 2). Die sinn-gemäße Übermittlung von Informationen erfordert seitens der Sprachmittler*innen nicht nur eine Reflexion der durch die Varietäten bedingten Interferenzen, sondern auch die Kompetenz, interlinguale Unangemessenheiten zu erkennen, welche zur Bedeutungsverfälschungen führen können.

Deutsch	Spanisch
Die Wohnung ist 57m2 groß. Nur zwei Parteien wohnen im Haus , ihr seid im Erdgeschoss alleine.	El piso tiene 57m2. Solo dos personas viven en la casa , estás solo en la planta baja. El apartamento está ligeramente elevado.

Tabelle 2
Übersetzung Deutsch-Spanisch / Teil 1

Die digital gestützte lexikalische Kompetenzförderung soll vielmehr dynamisch, hybrid und transmedial verlaufen.

Überarbeitungsstrategie 1: Sinn- gemäße und adressatengerechte Wortschatzauswahl durch die inte- grierte Nutzung von Wörterbüchern

Der Einsatz monolingualer Wörterbücher ermöglicht ein bewusstmachendes Verfahren zur adressatengerechten Auswahl von Wortschatz im Rahmen der Überarbeitung des Übersetzungstextes. Während in Übung 1a der Eintrag zu *piso* im Online-Wörterbuch der *Real Academia de la Lengua Española* (RAE) den Grund der Verwirrung des Adressaten nicht aufzulösen vermag, veranschaulicht das *Diccionario del Español de México* (DEM) den Bedeutungsunterschied zwischen *piso* in Spanien (Wohnung) und *piso* in Mexiko (Fußboden, Pflaster, Etage, Stockwerk).

Das Spezifikum des Spanischen als pluri-zentrische Sprache erfordert seitens der Sprachmittler*innen die Berücksichtigung der kulturellen Angemessenheit des sprachlichen Gebrauchs. In Übung 1b wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die mexikanische Varietät des Spanischen gelenkt. Im PONS Wörterbuch werden die Wörter *departamento* und *apartamento* mit *Wohnung* bzw. *Appartement* übersetzt, wobei die Angabe *LatAm* sehr oberflächlich ist, da unklar bleibt, ob in Mexiko beide Begriffe geläufig sind. Erst die Zuhilfenahme der DEM zeigt auf, dass *apartamento* und *departamento* synonym verwendet werden können.

Die Wortschatzübungen in Tabelle 3 leisten einen Beitrag zur Perspektivübernahme und Perspektivenkoordination, welche für eine adressatengerechte Übermittlung seitens der Sprachmittler*innen fundamental sind. Die Sprachmittler*innen können anhand dessen die Verständnisschwierigkeiten Juans gegenüber der Wohnungsanzeige sowohl rekonstruieren als auch anschließend korrigieren.

1. Como hay errores en la traducción, Juan tiene razón en estar confundido.
 - a. Compara la definición de *piso* en el diccionario de la Real Academia Española (RAE) y en el Diccionario del Español de México (DEM) y explica por qué Juan está confundido.
 - b. Busca la traducción de *Wohnung* en español y justifica tu elección. ¡Ojo! Recuerda que Juan es mexicano. Si hay algo que no te queda claro usa el DEM.
 - c. Ahora corrige la traducción para que sea coherente.

Tabelle 3

Übungen zur Überarbeitungsstrategie 1

Überarbeitungsstrategie 2: Sinn- gemäße Wortschatzauswahl unter Berücksichtigung des Kontextes.

Kontextunabhängige Übersetzungen aktueller Online-Übersetzungsprogramme können, wie die vorliegende unbearbeitete Übersetzung zeigt, zu Bedeutungsverfälschungen des Inhalts führen. Die Beschreibung *im Haus* wird fälschlicherweise als *en la casa* statt *en el edificio* übersetzt. Dieser Fehler führt im Spanischen zur inhaltlichen Fehldarstellung des zu mietenden Objekts und somit zu Missverständnissen seitens des Adressaten.

Die Didaktisierung inkorrekt übersetzter von Konkreta im interlingualen Vergleich zielt auf die Bewusstmachung der Kontextabhängigkeit als Grundlage zur Auswahl bedeutungsäquivalenten Wortschatzes ab. Die Übungen 2a und 2b zeigen, wie über die sprachliche Überarbeitung des Textes gewinnbringende Lernanlässe zur Förderung einer digital unterstützten Problemlösekompetenz und zur Ausschärfung der Sprachenbewusstheit initiiert werden können. Der kontrastive Vergleich Deutsch-Spanisch veranschaulicht den Grund des Missverständnisses seitens des Adressaten, welcher von den Sprachmittler*innen zu revidieren sind.

2. La traducción presenta otro grave error que cambia el sentido del anuncio.
 - a. Compara *im Haus* con *en la casa* y explica cuál es el error que causa la confusión de Juan.
 - b. ¿Cómo puedes traducir *im Haus* sin falsificar el sentido de la oración? Consulta un diccionario en línea y justifica tu elección.

Tabelle 4

: Übungen zur Überarbeitungsstrategie 2

Frage 2: ¿Qué son esos lugares que se mencionan? ¿Y es fácil llegar?

Kulturelle Referenzen, Eigennamen und interkultureller Wortschatz überschreiten (noch) die Möglichkeiten aktueller Übersetzungsprogramme. Aufgrund dieses sich dadurch eröffnenden Spektrums kann die Wortschatzarbeit durch den Einsatz von Kompensationsstrategien und der Bewusstmachung kulturspezifischer Bedeutungen, die die jeweiligen Begriffe innehaben, gefördert werden.

Deutsch	Spanisch
Die folgenden Zeiten sind in Minuten zu Fuß angegeben:	Los siguientes tiempos son en minutos de caminata :
- Rewe (6 Min.)	- Rewe (6 min.)
- Aldi (6 Min.)	- Aldi (6 Min.)
- Denns (3 Min.)	- Denns (3 min.)

Tabelle 5

Übersetzung Deutsch-Spanisch / Teil 2

Überarbeitungsstrategie 3: Ergänzung der Übersetzung durch Erklärungen kultureller Referenzen

Eine adressaten- und sinngemäße Erklärung der kulturellen Referenzen setzt sozio-kulturelles Orientierungswissen über die Zielgruppe der Supermarktketten wie Rewe, Aldi oder Denns voraus. Die interkulturellen, sprachlich-kommunikativen, strategisch-methodischen und interaktionalen Subkompetenzen der Sprachmittlung nach Hallet (2008) verzahnen sich in Übung 3 mittels der Überarbeitung des Zieltextes. Die Mobilisierung der sprachlichen Ressourcen der Lernenden zur Erklärung der Zielorte fördert den Umgang mit der eigenen sprachlichen Begrenztheit, welche zugleich im Rahmen der Wortschatzarbeit den Einsatz von Kompensationsstrategien (wie z.B. Synonyme, Antonyme, Beispiele usw.) begünstigt. Darüber hinaus trägt die Möglichkeit, weitere digitale Medien eigenständig auszuwählen, um die vorhandene Übersetzung inhaltlich angemessen zu ergänzen, nicht nur zur Förderung der Sprachlernkompetenz, sondern auch zur Individualisierung bei.

3. El traductor en línea no tradujo los nombres propios de los lugares de interés. Explícale a Juan qué se puede hacer en estos lugares con tus propias palabras. Si no conoces algún lugar o te faltan palabras, usa buscadores y/o diccionarios en internet.

Überarbeitungsstrategie 4: Überarbeitung mithilfe der Auswahlmöglichkeiten des Übersetzungsprogramms

Die vorgeschlagenen Übersetzungsoptionen in Online-Übersetzungsprogrammen eröffnen gewinnbringende Möglichkeiten zur Reflektion in Bezug auf korrekten bzw. angemessenen Sprachgebrauch im interlingualen Vergleich. Der Einsatz eines bilingualen Wörterbuches als Kontrollinstanz für die sinngemäße Übersetzung der Lexik zu *Fuß* deckt die Bedeutungsverfälschung des Übersetzungsprogramms auf. So wird zu *Fuß* fälschlich als *caminata* anstatt als *a pie* übersetzt. *Caminata* wird im bilingualen Wörterbuch PONS wiederum als „(beschwerlicher) langer Fußmarsch“ übersetzt. Die Schulung einer ziel- und adressatenorientierten Nutzung von Übersetzungsprogrammen im Fremdsprachenunterricht ist untrennbar mit der Förderung der Sprachlernkompetenz und Medienkompetenz verbunden. Auf Grundlage dessen gilt es seitens der Sprachmittler*innen, die Bedeutungsverschiebung in Tabelle 5 mithilfe der Auswahlmöglichkeiten des Übersetzungsprogramms in Übung 5 (vgl. Tabelle 7) zu beheben.

Tabelle 6

Übungen zur Überarbeitungsstrategie 2

Tabelle 7

Übungen zur Überarbeitungsstrategie 4

4. Busca en un diccionario bilingüe el significado de *caminata* en alemán. ¿Por qué crees que Juan está confundido?
5. Haz clic en el menú de opciones del traductor: ¿Encuentras una traducción adecuada para *zu Fuß* que no cambie el sentido de la oración?

Die Überarbeitung des Ausgangstextes kann sich durch den Einsatz von digitalen Angeboten wie Online-Wörterbüchern oder Suchmaschinen und durch die kompetente Nutzung von Übersetzungsprogrammen flexibel und integrativ gestalten.

Überarbeitungsstrategie 5: Konsolidierung von Wortschatz durch die Auswahlmöglichkeiten des Übersetzungsprogramms

Die Auswahlmöglichkeiten des Übersetzungsprogramms für die jeweiligen Wörter werden in Form von Dropdown-Listen angezeigt, wenn eine bestimmte übersetzte lexikalische Einheit im Zieltext angeklickt wird. Dies eröffnet ertragreiche Möglichkeiten nicht nur in Bezug auf den interlingualen Vergleich von Lexik im Gebrauch, sondern auch im Hinblick auf die zielsprachliche Wortschatzarbeit im Kontext. Die korrekte Auswahl von Synonymen für *zu Fuß* im Spanischen aus der Liste der teils inkorrekten und inkohärenten Übersetzungsmöglichkeiten kann die Sprachbewusstheit fördern (vgl. 6a). Die Organisation der Übersetzungsmöglichkeiten der Dropdown-Listen in Begriffs- und Sachnetze kann auch einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Wortschatz der Zielsprache dienen (vgl. 6b). Darüber hinaus kann der kontrastive Vergleich des Ausgangstextes mit dem Zieltext zur Förderung der Kollokationskompetenz im interlingualen Vergleich beitragen, wie *zu Fuß / a pie* im Sprachenpaar Deutsch-Spanisch veranschaulicht. Andererseits eröffnet die kontrastive Arbeit mit dem deutschen und dem spanischen Text gewinnbringende Möglichkeiten zur Reflexion über den Gebrauch grammatischer Phänomene in ihrer dienenden Funktion in der Textsorte „Wohnungsanzeige“.

Tabelle 8

Übungen zur Überarbeitungsstrategie 5

6. Trabaja nuevamente con las opciones del traductor.
 - a. Busca sinónimos para *zu Fuß* en español*: *caminando, andando, a pie*
 - b. Ordena las palabras relacionadas a *a pie* según su grado intensidad, es decir, de menor a mayor*: (-) *a pie / caminando / andando / marcha / corriendo* (+)

(*: Musterlösungen Stand 07.07.21)

Fazit

Die hier vorgestellten Überarbeitungsstrategien zeigen das vielfältige, weitgehend noch zu erarbeitende Potential auf, das die Übersetzungsprogramme für den Fremdsprachenunterricht innehaben. Die gezielte Arbeit mit Übersetzungsprogrammen kann nicht nur für die Weiterentwicklung von Aufgabenformaten im Bereich der lexikalischen Kompetenz und der Sprachmittlung förderlich sein, sondern auch einen Beitrag zur digitalen Mündigkeit im Fremdsprachenunterricht leisten. Die kontrastive Arbeit mit dem Ausgangstext und der zielsprachigen Übersetzung begünstigt darüber hinaus die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, auch aus pragmalinguistischer und sozio-pragmatischer Sicht. Durch die Einrahmung der Überarbeitungsstrategien innerhalb des konkreten kommunikativen Kontextes der Sprachmittlungsaufgabe werden die Lernenden für Sprachvarietäten, interkulturellen Wortschatz und kulturelle Referenzen sensibilisiert, um eine adressatengerechte und sinngemäße Übermittlung der Inhalte realisieren zu können.

Die Schulung einer ziel- und adressatenorientierten Nutzung von Übersetzungsprogrammen im Fremdsprachenunterricht ist untrennbar mit der Förderung der Sprachlernkompetenz und Medienkompetenz verbunden.

Literaturverzeichnis

Arriagada, M. (2021). Digitalisierung im Fremdsprachenunterricht: Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz. (<https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-spanischunterricht/sprachbewusstheit-und-sprachlernkompetenz/153155>; 12.07.21)

Grünewald, A. (2019). Digitaler Wandel – Warum überhaupt noch Fremdsprachen in der Schule lernen? In: Burwitz-Melzer, E. et al. (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Tübingen: Narr Francke Attempto, pp. 80-89.

Grünewald, A. (2021). Digitalisierung im Fremdsprachenunterricht: Sprachmittlung. (<https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-spanischunterricht/sprachmittlung/153991>; 12.07.21)

Hallet, W. (2008). Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 93 (42), 2-10.

Rössler, A. (2008). Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht, *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 2 (1), 53–77.

Schmelter, L. (2019). Fremdsprachenlernen in Zeiten von DeepL und Co.? Potentiale und Gefahren aus der Perspektive des lernenden Subjekts. In: Burwitz-Melzer, E. et al. (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Tübingen: Narr Francke Attempto, pp. 216- 227.

PROMOTING ACADEMIC VOCABULARY LEARNING THROUGH SCREENCAST FEEDBACK

Cet article présente une proposition pédagogique sur le potentiel innovant d'une méthode numérique relativement nouvelle de rétroaction utilisant le "screencasting". Les options pratiques qui se dégagent de son utilisation semblent améliorer l'apprentissage du vocabulaire académique en L2 grâce à un retour d'information explicite, direct et interactif. La proposition découle des pratiques de rétroaction par screencast entreprises dans un contexte d'écriture L2 tertiaire facilité par Zoom, impliquant des sessions de conseil de thèse de premier cycle avec des étudiants dont l'anglais à des fins académiques (EAP) n'est pas la langue maternelle.

● Holli Schaubert | IUFE, UNIGE



Holli Schaubert teaches English didactics and L2 research methods at the University of Geneva's Institut Universitaire

pour la formation des enseignants (IUFE). Her research and teaching interests are conducted as related activities and most recently focus on screencast feedback and translanguaging practices in tertiary education for EFL populations.

Introduction

The pandemic driven pedagogical shift to online instruction prompted us to seek innovative digitalized practices that would at the very least not threaten the quality of teaching and learning. While the jury is still out on whether we chose wisely and succeeded in maintaining our instructional quality online, some positive discoveries are worth sharing. Within that framework, this article makes an instructional proposal for the innovative potential of *screencasting* to promote L2 academic vocabulary learning through explicit, direct and interactive feedback. The proposal stems from interactive screencast feedback practices undertaken in a tertiary L2 writing context involving three approximately twenty-minute-long undergraduate thesis advising sessions with non-native speaking English for Academic Purposes (EAP) students. While many other *screencasting* software options exist (see <https://screenrec.com/screen-recorder/screencast-software/> for a comparison), the live feedback ses-

sions were captured via Zoom and shared with the students. While vocabulary was a dominant focus of the screencast feedback, so too were grammar and thesis structure but they are not covered here.

Conceptual Roadmap

The proposal is organized around several assumptions about screencast feedback and L2 vocabulary learning:

1. Technology-assisted feedback should provide learners with an **audio-visual record**, be **information rich** and **clear enough** to promote follow-up application
2. Screencasting should rest on a **demonstration as feedback pedagogy** and learner involvement in the feedback process where knowledge appropriation is socially-mediated (McLain, 2021).

3. L2 vocabulary teaching and learning through **digitalized feedback** should involve **multiple contextualized exposures** that **explicitly target form, meaning and/or use**
4. Both feedback and L2 vocabulary teaching and learning should include **space for interaction**

The article will now briefly offer a descriptive overview of *screencasting* and our current understanding of L2 vocabulary learning followed by a more detailed discussion of how the above assumptions translate into digitalized screencast feedback that promotes L2 vocabulary learning.

Screencasting and Feedback

Screencasting can be defined as an online tool that harnesses oral and written corrective feedback in audio/video recordings presented to students either synchronously (live interaction) or asynchronously (delayed and independent consumption). While asynchronous screencast feedback is undertaken in the absence of the student, they can still listen to recorded comments on video captures, and watch the cursor movements and instructor annotations (Bush, 2020). In synchronous screencasting, the learner participates in the feedback process. This latter option is the focus of this article. Screencast feedback has already earned pedagogical praise for the following reasons: the increased quantity of explicit feedback; the explanatory density of audiovisual scaffolding through demonstration with examples; the observation, apprenticeship and dialogue around the modeling; the improved saliency and understandability of the vocabulary specific use in context; the improved exploitation of the feedback in follow up integration of the targeted vocabulary; and the personalized nature of the interaction and feedback (Ajjawi & Boud, 2017; Ali, 2016; Orlando, 2016; Séror, 2012; Mahoney, Macfarlane & Ajjawi, 2019; Ghosn-Chelala & Al-Chibani, 2018). If that is not enough, the screencast feedback also generates the repetition and reinforcement long associated with multiple (explicit) exposures to vocabulary deemed necessary for acquisition to occur (Nation, 2015; Schmitt & Schmitt, 2011; Laufer & Rozovski-Roitblat, 2015; Tavasoli et al., 2020). Taken together, a case can

be made linking screencasting with the digitalized type of high impact feedback that increases the likelihood of lexical uptake by (L2) learners.

Academic Vocabulary Learning in L2

Much of our understanding of vocabulary teaching rests on the prevailing split between intentional (direct/explicit instruction) or incidental (indirect attention) approaches to vocabulary learning mediated further by task type, interaction, lexical load and a focus on form, meaning and/or use and more recently, the choice of digital tools supporting one or both approaches (Nation, 2015; Schmitt & Schmitt, 2011; Richards, 2015; Laufer & Rozovski-Roitblat, 2015; Yang, 2021). Academic vocabulary is subject to the same understanding but refers to items common to a range of academic genres but less common to other kinds of texts.

The Practical View

In the academic writing context featured here, students often over relied on the word *big* to mean *significant, key, essential, important, large, and central*. Prior to the writing assignment in which the word appears, *big* was tagged as being too informal for the academic register of thesis writing and students were instructed to avoid it. In response, the synchronous screencast feedback enlisted the following seven options. Each option targets the repetition, reinforcement, recycling, elaboration and consolidation associated with L2 vocabulary learning. Space limitations prevent a full transcript.

1. Glossing of the problematic words

through verbal and written annotation either in the body of the text and/or in the margin using the insert comment function. This provides the consciousness raising function associated with getting students to notice the reason for isolating the targeted word and provides the initial set of repetitions.

In the synchronous screencast feedback event sentences were flagged verbally and in writing if they contained the word *big*. The sentences flagged included *big-*

Synchronous
screencast feedback
removes the guessing
from what students
think was meant
by a specific set of
comments, suggestions,
corrections, and/or
modifications because
of the space available
for interaction and
renders the information
about vocabulary use,
among other language
type information,
salient, explicit, and
useable.

Microsoft Office User
Insert comment function

gest one, big population, big idea, big amount, big role, and big debate. While these are not incorrect pairings, they may be considered less academic than the following options which were explicitly offered both orally and in written form in the right-hand margin.

The student wrote the following sentences with the word big:

Microsoft Office User

The most significant one being...biggest is not academic

Within the two different enterprises there are major differences, the **biggest** one would be within the advertisements.

Holli Schauber

There has been considerable debate

There has been a **big** debate about...

The ads target a **big** population.

The company had the **big** idea to...

A **big** amount was spent on advertising.

Holli Schauber

Definitely used in speech but not academic writing

The ads **definitely** played a **big** role (definitely flagged in the same sentence)

2. Discussion and check for understanding of the comments/suggestions? This discussion generates the repetitions, and reinforcement associated with multiple exposures.

4. Student observation and notetaking. This exposes the learner to the possible applications of the word through processes of elaboration and consolidation.

S: I see what you mean and I will make the necessary changes.

T: You don't need to take notes because you will get a recording of this feedback.

5. Clarification of comments and suggestions in response to learner questions. This allows students to consolidate their understanding of the form, meaning and uses of the alternate words for big within the contexts they initially used them.

T: If you refer to your handout on academic register, big has been flagged as informal. See the column in the handout with big and do you understand my comments/suggestions?

S: Oh yeah, I forgot. I see now. Will change them.

S: Can I use these words every time for big?

T: Many of them can be used interchangeably but in some cases you will need to change the form of the word, like biggest to most significant or most important.

Holli Schauber

Biggest to most X

3. Demonstration with commentary and examples to introduce more appropriate, relevant, or other lexical options. This recycles the targeted items via repetition and reinforcement.

6. Application of the suggested lexical items by the student as a verification process in the presence of the teacher. This permits the learner to consolidate their understanding of the word use through demonstration.

Holli Schauber

less academic than the following options: **biggest**-most significant one-**big** significant/large population, **big** key idea, **big** large/significant amount, **big** essential/key role, and **big**-significant/important debate.

T: Here are some alternatives. Let's see how they fit into your sentences. **biggest** most significant one, **big** significant/large population, **big** key idea, **big** large/significant amount, **big** essential/key role, and **big** considerable/significant/important/key debate. A verbally-annotated demonstration ensued in which the different

S: So if I write big population, I should use significant or large.

T: Both those options work but the word large invokes the image of size more than significant which has a more abstract quality to it.

7. Recording of the zoom session shared with the student to support further writing. This gives students the option of revisiting the recorded session and reviewing the targeted words as a reference for application and recycling in future writing tasks.

T: Listen to the recording again and try to apply them to your writing for the follow up section. Please include a corrected version by highlighting the changes in blue.

S: I will, thanks. This is really helpful.

Student Perspectives

Students A and B offered the following comments in response to my questions about revisiting their zoom screencast feedback recordings:

A. *Listening back to the zoom recording and having my paper in front of me opened, following up with each line of my paper, directly adjusting the mistakes, applying the comments directly and working in parallel was so helpful to me, it gave me a little more space to think about the comments and get what was the point of the sentences. Even that I took notes while having the direct mini conference, I found after listening back to the recording that I missed out few comments that I wasn't aware of.*

B. *Really helpful to hear and see the comments again because sometimes you understand things while they are being said to you but then you forget. This brings back what you understood at the time and makes it clear again.*

Conclusion and recommendations

A practical proposal was made, involving seven steps, for the use of synchronous screencast feedback as an **innovative information delivery system** to promote vocabulary learning because of the many advantages it confers. Synchronous screencast feedback removes the guessing from what students think was meant by a specific set of comments, suggestions, corrections, and/or modifications because of the space available for interaction and renders the information about vocabulary use, among other language

type information, salient, explicit, and useable. Evidence suggests that digitalized interactive feedback involving rich explanation, demonstration and interaction backed up by audio-visual traces provide learners with the multiple exposures recognized as essential to successful vocabulary learning. In solicited feedback from the students, they revealed that the live synchronous sessions were extremely valuable in terms of the increased clarity, personalized nature, and explanatory details of the information. They appreciated the audio-visual record.

References

Ajjawi, R. & Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42:2, 252-265.

DOI: 10.1080/2602938.2015.1102863

Ali, A. D. (2016). "Effectiveness of Using Screencast Feedback on EFL Students' Writing and Perception." *English Language Teaching* 9 (8): 106-121.

Bush, J. C. (2020). Using screencasting to give feedback for academic writing, *Innovation in Language Learning and Teaching*. DOI: 10.1080/17501229.2020.1840571

Ghosn-Chelala, M. & Al-Chibani, W. (2018). "Screencasting: Supportive Feedback for EFL Remedial Writing Students." *The International Journal of Information and Learning Technology* 35, (3): 146-158.

Laufer, B. & Rozovski-Roitblat, B. (2015). Retention of new words: Quantity of encounters, quality of task, and degree of knowledge. *Language Teaching Research*. 19: 687-711.

McLain, M. (2021). Developing perspectives on 'the demonstration' as a signature pedagogy in design and technology education. *International Journal of Technology and Design Education* 31, 3-26 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09545-1>

Mahoney, P., Macfarlane, S., & Ajjawi, R. (2019) A qualitative synthesis of video feedback in higher education, *Teaching in Higher Education*, 24:2, 157-179. Doi: 10.1080/13562517.2018.1471457

Nation, P. (2011). Research into practice: Vocabulary. *Language Teaching*, 44, 529-539. <https://doi.org/10.1017/s0261444811000267>

Screencasting's innovative potential to promote explicit, direct, and interactive feedback.

Orlando, J. (2016). "A Comparison of Text, Voice, and Screencasting Feedback to Online Students." *American Journal of Distance Education* 30 (3): 156-166. DOI:10.1080/89236472016.1187472

Seror, J. (2012). "Show Me! Enhanced Feedback Through Screencasting Technology." *TESL Canada Journal*, 104-116.

Schmitt, N. & Schmitt, D. (2011). Focus on Vocabulary 2: Mastering the Academic Word List. White Plains, N.Y: Pearson Longman.

Tavasoli, M. R., Mowlaie, B., Abdolmajid, M. & Rahimi, A. (2020). The comparative effects of different gloss types through screencast on vocabulary learning and working memory of Iranian EFL learners. *International Journal of New Trends in Social Sciences*. 4(1), 10-24. <https://doi.org/10.18844/ijntss.v4i1.4809>

Yang, X., Kuo, L. J., Eslami, Z. R. & Moody, S. M. (2021). Theoretical trends of research on technology and L2 vocabulary learning: A systematic review. *Journal of Computers in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00187-8>

LESECOACHING PER VIDEOCHAT - WORTSCHATZAUFBAU DURCH VIRTUELLES LESETRAINING

Le projet «Lese coaching per Videochat», vise l'utilisation des moyens de communication numériques pour soutenir les élèves à développer leur compétence de lecture dans la langue de scolarisation et les langues étrangères. Plus spécifiquement, l'enseignant-e assume le rôle de «coach de lecture» pour accompagner et conseiller les élèves en ligne pendant des séquences d'entraînement à la lecture de 20 à 30 minutes. Ainsi, des textes plurilingues sont lus plusieurs fois à tour de rôle, de sorte que la reconnaissance des mots devient de plus en plus automatisée, le vocabulaire visuel s'agrandit et la vitesse de lecture augmente. Les premières expériences faites montrent que ce format a été perçu par les coaches et les enfants comme une opportunité d'apprentissage motivante et enrichissante. Dans l'ensemble, le concept a été considéré comme prometteur, surtout en combinaison avec un contact en présentiel. Le format peut être appliqué à d'autres contextes éducatifs qui envisagent un soutien d'apprentissage concis et efficace avec des ressources temporelles limitées.

● Isabelle Udry & Sabine Kutzelmann | PHZH



Isabelle Udry ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH Zürich und am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität/PH Freiburg. Sie unterrichtet Fremdsprachendidaktik und forscht zu individuellen Voraussetzungen im Fremdsprachenlernen.



Sabine Kutzelmann leitet den Bereich Deutsch und Deutsch als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Zürich und ist dort auch in der Lehre als Deutschdidaktikerin tätig.

Kontext

Die Lesecoachings per Videochat wurden während des Wahlmoduls *Mehrsprachiges Lesetheater* im Frühlings- und Herbstsemester 2021 mit jeweils rund 20 angehenden Primarlehrerinnen und Primarlehrern der PH Zürich durchgeführt. Das *Mehrsprachige Lesetheater* ist eine Lesefördermassnahme, die sprachenübergreifend sowohl die Leseflüssigkeit als auch die Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe fokussiert (Kutzelmann et al. 2017). Damit greift das Format zwei zentrale Prädiktoren für Lesekompetenz auf (Hurrelmann 2002) und berücksichtigt die Anliegen der Schul- und Fremdsprachendidaktik nach vernetztem Sprachenlernen und der Förderung individueller Mehrsprachigkeit.

Im Gegensatz zu herkömmlichen Theaterinszenierungen werden beim *Mehrsprachigen Lesetheater* die Texte nicht frei rezitiert, sondern als Lesetheaterstück in verteilten Rollen szenisch vorgelesen. Der

Fokus liegt also auf dem lauten Lesen. Bei der Erarbeitung der Lesetheaterstücke werden die Rollen wiederholt geübt, dies fördert die Automatisierung der Worterkennung in Schul- und Fremdsprache, der Sichtwortschatz wird erweitert und die Lesegeschwindigkeit erhöht sich.

Das Konstrukt der Leseflüssigkeit umfasst vier Dimensionen (Rosebrock & Nix 2006): Lesegenauigkeit (exaktes De- und Rekodieren von Wörtern), Automatisierung der niedrigen Dekodierprozesse, Lesegeschwindigkeit und das ausdrucksstarke Vorlesen. Die Dimensionen sind eng miteinander verknüpft: Gelingen z.B. die basalen Fertigkeiten des De- bzw. Rekodierens sicher, werden kognitive Ressourcen für das Leseverstehen frei, die im Lesetheater auf das sinn gestaltende Lesen der Rolle gerichtet werden können.

Ein zentrales Element des Wahlmoduls ist die Erarbeitung eines Lesetheaterstücks mit einer Kooperationsklasse der Primarschule Ahorn aus Schwamen-

dingen¹. Wegen der Pandemiesituation konnte der Kontakt zwischen Kindern und Studierenden jedoch nicht wie geplant vor Ort stattfinden, weshalb das virtuelle Setting per Teams als Alternative konzipiert wurde. In diesem Artikel geben wir Einblick in das Format, indem wir zunächst die mehrsprachigen Texte genauer umreissen. Danach diskutieren wir die Gestaltung der virtuellen Lesecoachings und erläutern den Zusammenhang zwischen dem Lesetraining und Wortschatzaufbau. Abschliessend berichten wir von den Erfahrungen der Studierenden und Kindern mit virtuellen Lesecoachings im Wahlmodul.

Mehrsprachige Lesetheaterstücke

Die Texte basieren auf einem Kinder- oder Jugendbuch, das dramaturgisch so angepasst wird, dass der Inhalt in mehreren Lesetheaterszenen mit verschiedenen Rollen in direkter Rede zusammengefasst wird. Das Lesetheaterstück besteht i.R. aus vier Leseszenen mit jeweils vier Rollen. Die Klasse wird entsprechend in Gruppen eingeteilt, die ihre Szene gemeinsam erarbeiten.

Die Lesetheaterstücke beinhalten ca. 75% Schulsprache, ca. 15% der 1. Fremdsprache und ca. 10% der 2. Fremdsprache. Die Sprachen kommen in allen Rollen vor, wobei der Anteil variieren kann. Um den Wortschatzerwerb in den Fremdsprachen zu begünstigen, empfiehlt es sich, vor

allem hochfrequente Wörter, gängige Mehrworteinheiten (Chunks) oder den bereits im Unterricht erarbeiteten Wortschatz zu integrieren. Es ist möglich, die Herkunftssprachen der Schulklasse zu berücksichtigen, z.B. indem Lieblingssätze der Kinder gesammelt und ins Skript aufgenommen werden. Die Kinder können dann, sofern sie mit dieser Aufgabe einverstanden sind, als Expertinnen oder Experten für ihre Sprache eingesetzt werden und den anderen bei der Aussprache helfen. Wie Herkunftssprachen sinnvoll einbezogen werden, liegt im Ermessen der Lehrperson und kann der Klassensituation angepasst werden. Verschiedene Skriptvorlagen stehen den Lehrpersonen auf der Projektseite MELT Mehrsprachiges Lesetheater für die individuelle Bearbeitung zur Verfügung (<https://melt-multi-lingual-readers-theatre.eu/leseskripte/>).

Lesetheaterszene 3: Es wird gebacken und trainiert

Was bisher geschah:
Im zweiten Kapitel wurde es für Sascha richtig schlimm. Gordana, eine neue Spielerin kam ins Team. Das ist eigentlich toll, aber Gordana sieht nicht nur super aus, sie spielt auch richtig gut Fussball, besser als Sascha. Und sie lacht Sascha wegen ihrer Kurzhaarfrisur aus, die derjenigen von Abby Wambach ziemlich ähnlich sieht. Das macht Sascha wirklich wütend. Es kommt noch schlimmer! Saschas Trainer hört auf und da das Geld knapp ist, beschliesst der Verein, das Mädchenteam aufzulösen und sich auf die Jungs zu konzentrieren. Das finden sowohl Sascha als auch Gordana gemein und ungerecht. Getreu dem Motto der Fussballspielerinnen des amerikanischen Teams an der Weltmeisterschaft: Strong alone – unstoppable together! Als Einzelne stark – zusammen unschlagbar! beschliessen sie, etwas dagegen zu tun.

Kontextualisierung durch eine kurze Zusammenfassung der vorherigen Lesetheaterszenen.

Sprecherrollen Verteilung der Rollen auf Lernende	
S 1:	Sascha
S 2:	Niki
S 3:	Trainerin Sonja und Frau
S 4:	Erzähler

Semantisierungshilfe: Übersetzung des fremdsprachlichen Ausdrucks im angrenzenden Text.

Erzähler	Wie das duftet! Comme ça sent bon ! Als Niki von der Schule heimkommt, riecht es in der Wohnung nach....Konditorei. It smells so good! Da bekommt man gleich Appetit auf... Aber, nein, Hilfe! The kitchen is full of girls. Sascha, Gordana und Lorena und mindestens ein Dutzend Teamkameradinnen wuseln und lärmern herum. Offene Mehlütten und Zuckerbüchsen hier, eine pinkfarbene Crème da, Schokoladenstreusel und silberne Kügelchen dort. Comme dans une boulangerie! Eines der Mädchen rührt in einer Pfanne and another girl draws blue lines on the cupcakes. Unzählige Kuchen werden gebacken. Les filles font aussi des tartes aux fruits: aux fraises, aux pommes, aux poires.	Bereits bekannter Wortschatz aus den Französisch- und Englisch-Lehrmitteln.
Sascha	Hi, Niki, do you want to help us? We are baking cakes for our team.	
Niki	Ich soll euch helfen? Wollt ihr eine Fressparty veranstalten oder was?	
Sascha	Nein, nicht zum Selberessen! We don't eat them ourselves. Wir verkaufen sie. We sell them! Do you want to try a cupcake?	Verwandte Wörter
Niki	Klar, am liebsten den mit Schokolade! J'aime le gâteau au chocolat. C'est mon gâteau préféré.	

Abbildung 1

Auszug aus dem Lesetheaterstück «Mach's wie Abby, Sascha» von Bänz Friedli. Die Textfelder kennzeichnen exemplarisch die verschiedenen Semantisierungshilfen und Erschliessungsstrategien, die den mehrsprachigen Texten zugrunde liegen.

¹ Unser Dank gilt Claudia Pfammatter und Ursula Barnes von der Primarschule Ahorn in Schwamendingen für ihre grosszügige Unterstützung und ihre Offenheit bei der Durchführung unseres Projekts. Den Studierenden danken wir für ihr Engagement und die vielen konstruktiven Rückmeldungen, die zur Weiterentwicklung des Moduls Mehrsprachiges Lesetheater beitragen.

Auf diese Weise werden die Leserollen mehrmals abwechselnd gelesen, sodass die Worterkennung in Schul- und Fremdsprache zunehmend automatisiert wird, der Sichtwortschatz sich vergrößert und die Lesegeschwindigkeit sich erhöht.

Virtuelle Lesecoachings gestalten

Im «Lesecoaching per Videochat» werden digitale Mittel der Kommunikation für die Lernbegleitung genutzt. Konkret geht es darum, dass Studierende in die Rolle von Lesecoachs schlüpfen, die Schülerinnen und Schüler während Sequenzen von 20–30 Minuten online beim Lesetraining begleiten und beraten. Auf diese Weise werden die Leserollen mehrmals abwechselnd gelesen, sodass die Worterkennung in Schul- und Fremdsprache zunehmend automatisiert wird, der Sichtwortschatz sich vergrößert und die Lesegeschwindigkeit sich erhöht.

Zu Beginn der Studienwoche wurden Lesetandems mit je einer/einem Studentin/Studenten und einem Kind gebildet. Die Studierenden planten dann für die Woche insgesamt vier Trainingseinheiten, in denen die Vorleserollen online geübt wurden. Das Unterstützen von mehrsprachigen Leseprozessen erfordert ein gezieltes Instruktions-, Begleitungs- und Beratungsverhalten: Lesen beobachten und darauf Feedback geben, unbekannte (fremdsprachliche) Wörter erklären und vorsprechen, Intonation verbessern, Interpretationen aushandeln und sich über das Textverständnis austauschen.

Im Gegensatz zum stillen Lesen beinhaltet (halb-)lautes Lesen die artikulatorisch-motorische Umsetzung von Graphemen in Laute und stellt somit gerade zu Beginn des Fremdsprachenlernens eine beträchtliche Herausforderung für die Lernenden dar. Sie müssen gleichzeitig ihren Fokus auf Worterkennung, Wortbedeutung und Aussprache richten, was mit einer erhöhten kognitiven Belastung einhergeht. Unzulänglichkeiten beim Lautlesen fallen unmittelbar auf.

Dies kann für gewisse Schülerinnen und Schüler auch sozial-affektiv problematisch sein. Um diesen Voraussetzungen entsprechend eine sinnvolle Lernbegleitung zu bieten, stehen den Lesecoachs verschiedene didaktisch-methodische Mittel zur Verfügung.

Grundlage des mehrsprachigen Lesecoachings ist das «Tandemlesen», eine leicht abgewandelte Form des klassischen Lautlese-Tandems, bei der die Leserollen paarweise simultan gelesen werden (Kutzelmann & Theinert 2017 p. 122). Die beiden Kinder setzen sich nahe zueinander und vereinbaren, wer zuerst die Aufgabe des «Trainers» und wer die Aufgabe des «Sportlers» übernimmt. Im Gegensatz zur originalen Vorgehensweise ist aber nicht das grundsätzliche Leistungsniveau im Bereich der Leseflüssigkeit ausschlaggebend bei der Aufgabenverteilung, sondern aufgrund der Spezialisierung auf die eigene Rolle ist der/die Geübtere der Trainer und der/die weniger Geübtere ist der Sportler. Das Kind, das als Trainer beginnt, legt sein Textexemplar der Lesetheaterszene in die Mitte und beginnt so vorzulesen, dass der Sportler mitlesen und sein Lesen daran orientieren kann. Um das synchrone Lesen des Tandems zu koordinieren und die Aufmerksamkeit zu fokussieren, führt das Trainer-Kind beim Lesen den Finger mit, und sobald das Sportler-Kind beim Lesen stockt, passt der Trainer sein Lesetempo an und verlangsamt es. Auf diese Weise werden während rund 10 Minuten beide Leserollen mehrmals abwechselnd gelesen. Lesen beide Schülerinnen und Schüler die Turns ihrer beiden Leserollen flüssig, stehen ihnen mehr mentale Ressourcen zur Verfügung, um beim anschließenden gemeinsamen Üben der Gruppe vermehrt auf die prosodischen Aspekte ihrer Leserollen achten zu können.

Das flüssige Vorlesen der fremdsprachlichen Textpassagen erfordert eine besonders sorgfältige Unterstützung. Die genaue Worterkennung gelingt noch nicht immer, da die Phonem-Graphem-Entsprechungen weit weniger automatisiert sind, als dies in der Schulsprache der Fall ist. Fehlende lexikalische Repräsentationen führen dazu, dass ein fremdsprachliches Wort zwar gelesen, aber nicht unbedingt verstanden wird. Dadurch wird sinnorientiertes, expressives Lesen erschwert.

Das inhaltliche Verständnis der Fremdsprachen wird im *Mehrsprachigen Lesetheater* durch Semantisierungshilfen gefördert. Die Texte sind so konstruiert, dass fremdsprachliche Passagen in einem angrenzenden Textteil übersetzt werden, damit Inhalte über den Kontext erschlossen werden können. Zudem wird die Bedeutung des Gelesenen mit dem Lesecoach thematisiert, wodurch noch einmal eine Verständnishilfe geboten wird.

Um die Aussprache zu üben, werden Zungenbrecher oder Intonationsübungen spielerisch ins Lesetraining integriert. Sogenannte Ein-Satz-Geschichten in den Fremdsprachen tragen weiter zur Auseinandersetzung mit dem Inhalt und der Aussprache bei. Dabei wird den Kindern ein thematisch passender Teilsatz vorgegeben, den sie jeweils um ein Wort in einer der Fremdsprachen ergänzen, bis daraus eine kurze Geschichte entsteht. Auch dramapädagogische Übungen können online durchgeführt werden. Zum Beispiel kann ein (fremdsprachlicher) Textteil in verschiedenen Stimmungen vorgetragen werden, die von der Partnerin oder dem Partner erraten werden sollen. Fremdsprachliche und dramapädagogische Übungen eignen sich besonders in der Aufwärmphase des Lesecoachings oder aber als Ausklang nach dem intensiven Teil des Tandemlesens.

Virtuelle Lesecoachings und Wortschatzaufbau

Die Kinder üben ihre Rollen gemeinsam im Hinblick auf eine Vorstellung vor Publikum. Die gegenseitige Unterstützung ist dabei zentral, denn nur so kann die ganze Gruppe ihre Leseszene flüssig vortragen und bei der Aufführung den wohlverdienten Applaus entgegennehmen. Die wiederholte und vertiefte Bearbeitung der Lesetexte in einem für die Schülerinnen und Schüler bedeutungsvollen Kontext erfüllt gemäss einflussreichen Sprachlerntheorien eine wichtige Voraussetzung für den Wortschatzerwerb (Nation 2013; Schmitt 2008). Ein Wort beinhaltet viele Informationen, wie z.B. Laut- und Schriftbild, Wortstruktur und Flexion, oder die Bedeutung. Zudem existiert ein Wort oft nicht als isolierte Einheit, sondern ist vielmehr Teil von Mehrworteinheiten (oder Chunks), die je nach Kontext einen anderen Sinn haben. Lernende können all diese Informationen nicht gleichzeitig integrieren. Deshalb

Charakteristisch für das Mehrsprachige Lesetheater ist, dass das Lesen der Texte nicht mehr als blosses Repetieren wahrgenommen wird, sondern als geteilte Aktivität mit einem gemeinsamen Ziel.

sind mehrere Begegnungen mit demselben Wortmaterial nötig, bei denen das Wortwissen jedes Mal um weitere Aspekte angereichert wird, bis der Wortschatz schliesslich zuverlässig für den Sprachgebrauch genutzt werden kann. Je nach Studie sind zwischen 3 und 20 solcher Begegnungen nötig, um ein Wort zu lernen (für eine Übersicht siehe Laufer und Rozovski-Roitblat 2011).

Charakteristisch für das *Mehrsprachige Lesetheater* ist, dass das Lesen der Texte nicht mehr als blosses Repetieren wahrgenommen wird, sondern als geteilte Aktivität mit einem gemeinsamen Ziel. Erfahrungsgemäss hat dies nicht nur Vorteile für die Entwicklung der Kompetenz in Schul- und Fremdsprache, sondern wirkt sich auch positiv auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler aus.

In der Literatur wird davon ausgegangen, dass gerade zu Beginn des Fremdsprachenlernens die Verarbeitung von Wortschatz weitgehend über formale Aspekte wie Laut- und Schriftbild erfolgt, die direkt mit der Übersetzung aus der Erstsprache (L1) verknüpft sind (Jiang 2000). Mit zunehmender Spracherfahrung wird das Wort in der Fremdsprache (L2) mit semantischen und syntaktischen Informationen der L1-Übersetzung ergänzt, bis der L2-Gebrauch schliesslich bei hoher Sprachkompetenz unabhängig von der L1-Übersetzung und direkt über die L2 erfolgen kann (ebd. 2000). Das mehrsprachige Tandemlesen kann besonders in den Anfangsphasen der Wortschatzentwicklung unterstützend wirken. Mehrfaches gezieltes Lesen einzelner Wörter und Wendungen stärkt die Verbindung zwischen Laut- und Schriftform, was sowohl für den Wortschatzaufbau als auch die Lesekompetenz vorteilhaft ist (Rymarczyk 2011). Ausserdem vermitteln die Lesetexte neue semantische und syntaktische Wortinformationen in der L1 und L2, die durch das wiederholte Üben integriert werden können.

Einblicke und Ausblicke

Am Ende der Studienwoche wurde die Planung und Durchführung der virtuellen Lesecoachings von den Studierenden evaluiert. Zudem dokumentierten die Schülerinnen und Schüler in einem kurzen Fragebogen ihre Erfahrungen mit den Lesecoachings und dem *Mehrsprachigen Lesetheater*. Die Ergebnisse der Modulevaluation zeigten, dass das «Lesecoaching per Videochat» von den Studierenden und der Praxisklasse als äusserst motivierende und gewinnbringende Lerngelegenheit wahrgenommen wurde. Die ersten Erfahrungen aus den beiden «Pandemie-Semestern» FS21 und HS21 zeigten, dass mithilfe des Coachings durch die Studierenden die Kinder ihre Leserollen zunehmend genauer, schneller und besser intoniert vorlesen konnten. 13 der 16 Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie vor allem im Bereich der Fremdsprachen etwas dazu gelernt hatten, namentlich der Aussprache, Wortschatzerweiterung und Textverständnis. Allgemein positiv bewertet wurde die Mehrsprachigkeit der Texte und das gleichzeitige Üben von verschiedenen Sprachen. Lediglich zwei Kinder gaben an, einsprachige Lesetheatertexte zu bevorzugen.

Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler wahrgenommen. Dies ist insofern zu erwarten, als dass mit dem Lernen der ersten Fremdsprache Englisch bereits zwei Jahre früher begonnen wurde, und Französisch für deutschsprachige Kinder linguistisch weniger transparent und dadurch schwieriger zu erschliessen ist. Entsprechend wurde die Erarbeitung der französischen Passagen fokussiert, indem sich die Kinder Notizen dazu machten und die fremdsprachlichen Textstellen wiederholt vorgesprochen und im Tandemlesen geübt wurden. Zungenbrecher wurden als wirksames Mittel zur Einstimmung und Auflockerung beschrieben. Besonders die Frage, wann Endungen auf Französisch betont werden, musste wiederholt thematisiert werden.

Von den Studierenden wurde festgehalten, dass die Fähigkeit zur Selbstkorrektur, die als Indiz für den Grad an Sprachbeherrschung gilt, in Englisch bei einigen Kindern bereits vorhanden war, während sie im Französischen nie beobachtet werden konnte. Das Code-Switching zwischen Schul- und Fremdsprache, das ein wesentliches Element des *Mehrsprachigen Lesetheaters* ist, gelang den Kindern nach Angaben der Lesecoachs am Ende der Studienwoche bedeutend besser.

Die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler virtuell zu begleiten und zu beraten, erlaubte es den Studierenden, die Bedeutung einer gut entwickelten Leseflüssigkeit zu erfassen, sich intensiv mit dem Förderverfahren «Lautlese-Tandem» auseinanderzusetzen, mehrere sinnvoll rhythmisierte Trainingseinheiten von 20–30 Minuten zu planen, diese verteilt über eine Woche durchzuführen und ihre Erfahrungen als Lesecoachs mit der gesamten Lerngruppe und den Dozentinnen zu reflektieren. Als herausfordernd, aber nicht überfordernd wurde die Gestaltung der Interaktion mit den Kindern in Anbetracht der digital eingeschränkten non- und paraverbalen Kommunikationsmöglichkeiten wahrgenommen. Insgesamt wurde das «Lesecoaching per Videochat» als zukunftsfähiges Format eingeschätzt, das idealerweise mit echtem Kontakt zur Kooperationsklasse kombiniert oder als dessen Ergänzung gestaltet wird. Für künftige Moduldurchführungen wird daher eine hybride Form des mehrsprachigen Lesecoachings, bestehend aus physischer und virtueller Präsenz, angestrebt.

Als herausfordernd, aber nicht überfordernd wurde die Gestaltung der Interaktion mit den Kindern in Anbetracht der digital eingeschränkten non- und paraverbalen Kommunikationsmöglichkeiten wahrgenommen.

Die Begleitung des fremdsprachlichen Lesens nahm nach Aussage der Studierenden erwartungsgemäss einen zentralen Stellenwert ein. Zu Beginn der Studienwoche war z.B. nicht sofort allen Schülerinnen und Schülern klar, in welchen Textstellen welche Fremdsprache vorkommt. Das Vorsprechen und Erklären durch die Studierenden oder die anderen Kinder wirkte unterstützend. Allgemein wurde Französisch als grössere

Bibliographie

Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. *Praxis Deutsch*, 176, 6–18.

Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21(1), 47–77.

Kutzelmann, S., Massler, U., Peter, K., Götz, K., & Ilg, A. [Hrsg.] (2017). *Mehrsprachiges Lesetheater Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Barbara Budrich.

Kutzelmann, S., & Theinert, K. (2017). Miteinander sind alle Stars - Die Bedeutung des kooperativen Lernens im Mehrsprachigen Lesetheater. In: S. Kutzelmann, U. Massler U., K. Peter, K. Götz & A. Ilg (Hrsg), *Mehrsprachiges Lesetheater Handbuch: zu Theorie und Praxis*, Opladen: Barbara Budrich, pp. 120–31.

Laufer, B., & Rozovski-Roitblat, B. (2011). Incidental vocabulary acquisition: The effects of task type, word occurrence and their combination. *Language Teaching Research*, 15(4), 391–411.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge Applied Linguistics, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosebrock, C., & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Hohengehren: Schneider Verlag

Rymarczyk, J. (2011). "Lauter Lesen = mangelhaft / Leises Lesen = sehr gut?" - Diskrepanzen in den Leseleistungen von Erst- und Drittklässlern im Fremdsprachenunterricht Englisch. M. Kötter & J. Rymarczyk [Hrsg], *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule - Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 49–68.

Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–63.

Schuker, K. (2012). *Tabea, Paul und die brennende Hütte: Kinderkrimi*. München: Allitera-Verlag.

DIGITALER WORTSCHATZERWERB IN FACHSPRACHENKURSEN

Cet article traite la question du rôle des outils numériques dans l'acquisition du vocabulaire dans des cours de langue sur objectif spécifique. Durant deux semestres, les lectrices des cours «Einführung in die deutsche juristische Fachsprache» et «Introduction à la langue juridique française» de l'université de Fribourg ont testé différents outils numériques et applications destinés à l'apprentissage du lexique. A la fin de l'année universitaire, les étudiant-e-s ont été interrogé-e-s sur leur comportement lors de l'apprentissage du vocabulaire ainsi que sur l'utilité qu'ils voient dans l'intégration d'outils numériques visant l'acquisition du lexique dans un cours de langue.

● Elisabeth Reiser Bello-Zago & Barbara Etterich | UniFr



Titulaire d'un doctorat en sciences du plurilinguisme et d'un master FLE/FLS, Elisabeth Reiser-Bello Zago enseigne

le français des affaires à la HEG Fribourg et le français juridique à l'université de Fribourg.



Dozentin für DaF, Sozialanthropologin, Erwachsenenbildnerin, Lerndidaktikerin und Legasthienetrainerin.

Barbara Etterich gibt Fachsprachenkurse an der juristischen Fakultät der Universität Freiburg.

Die juristische Fakultät der zweisprachigen Universität Freiburg (CH) bietet ihren Studierenden seit vielen Jahren die Möglichkeit, Sprachkurse zum Erlernen der juristischen Fachsprache zu besuchen. Die zweistündigen Jahreskurse «Einführung in die deutsche juristische Fachsprache» und «Introduction à la langue juridique française» beginnen im Herbstsemester und werden jeweils für die Zielniveaus B2 und C1 angeboten. Die Studierenden sprechen als Erstsprache grösstenteils Französisch, Deutsch oder Italienisch, aber es gibt auch Teilnehmende mit anderen Erstsprachen wie Türkisch, Russisch, Spanisch etc. Die Kurse werden von Studierenden vom ersten bis zum dritten BA-Studienjahr sowie von MA-Programm-Absolvent*innen besucht und sind demzufolge sehr heterogen. Da es in der Schweiz kein Lehrmittel gibt, das die unterschiedlichen Bedürfnisse der Zielgruppen abdeckt, erstellen wir, die Dozentinnen, unseren eigenen Lehrplan und die Lehrmaterialien selbst, was eine für Fachsprachenkurse typische Situation ist (vgl. Carras et al., 2007; Mangiante &

Parpette, 2004). Wir arbeiten dabei möglichst mit authentischen Materialien und aktuellen, juristisch relevanten Themen.

Der Wortschatz spielt im Fachsprachenunterricht bekanntermassen eine Schlüsselrolle. So bei Kahn (1995:146) : « La chose paraît logique : maîtriser un domaine, c'est (même si ce n'est pas suffisant) maîtriser les mots qui y circulent », oder Challe (2000:79) « La première compétence chez les spécialistes est lexicale ». Es ist dabei wichtig, den Wortschatz nicht auf das Erlernen einzelner, isolierter Wörter zu begrenzen, sondern in seine diskursive Funktion einzubetten (Moirand, 1993:20; Binon & Verlinde, 2004:272).

Die juristische Fachsprache verfügt über einen sehr spezifischen Wortschatz mit vielen komplexen Fachbegriffen und Kollokationen. In der Schweiz kommt hinzu, dass die juristische Fachterminologie sowohl im Deutschen als auch im Französischen in einigen Fällen nicht mit der in Deutschland oder Frankreich

übereinstimmt, wofür die Studierenden zunächst sensibilisiert werden müssen. Viele in der Schweiz im juristischen Kontext gebräuchlichen Begriffe werden in den meistbenutzten Print- und Online-Wörterbüchern nicht aufgeführt.

Eine Bedürfnisanalyse zu Beginn des Studienjahres zeigt immer wieder auf, dass auch für die Studierenden das Erlernen des juristischen Fachwortschatzes häufig an erster Stelle steht. Deshalb erstellen wir für jede Lektion eine Wortschatzliste - in den deutschen Kursen sowohl analog als auch digital mit französischer und auf Wunsch auch englischer Übersetzung, sodass die Studierenden selbst wählen können, wie sie den Wortschatz lernen wollen.

Seit einigen Jahren benutzen wir im Unterricht allgemeine und fachspezifische Online-Wörterbücher zum Erarbeiten und Quizlet zum Erlernen bzw. Festigen des Wortschatzes. Noch vor der Pandemie haben wir begonnen, im Präsenzunterricht auch Quizlet Live einzusetzen. Quizlet Live ist eine Applikation, mit der man auf spielerische Weise Wortschatz wiederholen kann, wobei mehrere Teams gegeneinander antreten. Die Studierenden scheinen den Wettbewerbscharakter der App zu mögen und die spielerische Komponente lockert den Unterricht auf.

Die coronabedingte Umstellung auf den Fernunterricht motivierte uns nach dem ersten Online-Semester dazu, neben klassischen analogen Wortschatzübungen wie Lückentexten, Zuordnungsübungen von Nomen-Verb-Verbindungen, Definitionen und Synonymen bzw. Antonymen und Kreuzworträtseln verschiedene, für uns neue digitale Lerntools und -spiele in den Unterricht einzubauen; einerseits, da die Aufmerksamkeitsspanne im Online-Unterricht weniger hoch ist als im Präsenzunterricht und Methodenwechsel im Fernunterricht umso wichtiger sind (Rühl, 2021:70), aber auch, um neue Angebote zu testen.

Wir verwendeten die folgenden Applikationen und Tools: Mentimeter, Wooclap, Quizlet, Quizlet Live, Kahoot!, Wordwall und Flipgrid. Bei allen Tools ausser Quizlet wurden die kostenlosen Versionen verwendet. Die Übungen wurden immer auch in den Moodleraum des entsprechenden Kurses gestellt, damit die Studierenden sie individuell zur Wie-

derholung nutzen konnten. Quizlet ist wohl die bekannteste und am meisten verbreitete App zum Wortschatzlernen. Mittlerweile gibt es dazu diverse Studien, die zeigen, dass die Verwendung von Quizlet nicht nur einen positiven Effekt auf das Erlernen des Wortschatzes hat (vgl. Ashcroft & Imrie, 2014; Andarab, 2017; Dizon, 2016), sondern auch von den Lernenden geschätzt wird, da es sehr abwechslungsreich ist und eine Vielzahl an Spiel- und Lernmöglichkeiten anbietet (vgl. Kose, Cimen & Mede, 2016; Lander, 2016). In der kurzen Studie von Sanosi (2018) findet sich eine detaillierte Beschreibung aller Übungsformate auf Quizlet. Inzwischen sind jedoch weitere Formate hinzugekommen.

Die Studierenden geben an, dass sie vor allem allgemeine Online-Wörterbücher wie Leo, Linguee oder Pons benutzen.

Wir sprachen uns im Vorfeld darüber ab, welche Tools und Apps wir ausprobieren und evaluieren wollten, um eine gemeinsame Basis bzw. Vergleichsmöglichkeit zu haben. Dabei interessierten uns auch praktische Fragen wie etwa die Zugänglichkeit und Handhabung der verschiedenen Tools für die Lernenden und die Lehrpersonen.

Am Ende des zweiten Semesters (Juni 2021) führten wir eine fakultative Online-Umfrage zu zwei Themen durch: Wir wollten wissen, wie die Studierenden mit unbekanntem Wortschatz umgehen und auf welche Ressourcen sie zugreifen, um diesen zu übersetzen. Des Weiteren wurden sie dazu befragt, inwiefern ihnen die von uns angebotenen Übungen und digitalen Hilfsmittel beim Erlernen des fachspezifischen Wortschatzes geholfen haben und welche sie am nützlichsten fanden. Insbesondere wollten wir herausfinden, ob die verschiedenen digitalen Apps und Tools eher dazu dienen, den Unterricht und das Lernen abwechslungsreicher und dynamischer zu gestalten oder ob sie einen realen Mehrwert beim Erlernen des fachspezifischen Wortschatzes gegenüber den herkömmlichen analogen Wortschatzlisten und -übungen darstellten.

Mit Online-Tools erstellte Übungen gehören also nicht zu den bevorzugten Übungsformen.

Wir möchten darauf hinweisen, dass es sich bei unserem Beitrag um einen Erfahrungsbericht handelt. Mit zwei Semesterstunden pro Woche hatten wir zu wenig Zeit, die verschiedenen Lerntools und -spiele systematisch und mehrfach zu erproben aufgrund der Anzahl erhaltener Antworten (29, davon für Deutsch 14, für Französisch 15) lassen sich zudem keine repräsentativen Aussagen machen.

Auf die Frage, wie sie Wortschatz lernen, antworten 19 von den 29 Studierenden, diesen vor allem passiv zu akquirieren, d.h., ohne systematische Aneignung z.B. mithilfe von Wortschatzlisten oder Quizlet-Sets. 15 von 29 Personen benutzen die zur Verfügung gestellten Quizlet-Sets; 11 lernen mit den Wortschatzlisten. In den Kursen, in denen sowohl Listen als auch Quizlet-Sets zur Auswahl stehen, arbeiten die Studierenden mehrheitlich mit den Quizlet-Sets. 12 Teilnehmende erstellen zusätzlich ihre eigenen Listen oder Karteien. Dies könnte damit zusammenhängen, dass nicht alle Studierenden Deutsch bzw. Französisch und Englisch beherrschen und somit nicht von den Wortschatzlisten bzw. Quizlet-Sets profitieren, die von den Dozierenden erstellt wurden.

Bei der Frage, welche Übungen die Studierenden am nützlichsten fanden, um juristischen Wortschatz zu lernen, ergaben sich folgende Resultate¹: Die Suche nach einem Synonym oder einer Definition und Übungen mit Lückentexten erhielten je 62% Zustimmung, es folgen Übersetzungsübungen mit 55% und Kahoot! -Spiele mit 52%. Übungen, bei denen Nomen mit den entsprechenden Verben verbunden werden mussten, wurden von 45% der Studierenden gewählt. Quizlet Live wurde von 38% der Lernenden angekreuzt und Kreuzworträtsel fanden nur gerade bei 20,5 % der Studierenden Anklang. Die Mehrheit der Studierenden (19/29) fanden «klassische Wortschatzübungen» am nützlichsten. Mit Online-Tools erstellte Übungen gehören also nicht zu den bevorzugten Übungsformen.

Bezüglich der verschiedenen Aktivitäten, die im Kurs durchgeführt wurden, finden 24 von 29 Studierenden das Lesen von Texten mit anschliessender Diskussion über den Inhalt am nützlichsten, um neuen Wortschatz zu lernen. An zweiter Stelle stehen klassische Wortschatzübungen mit 19 Nennungen. Es bestätigt sich der Trend, den wir schon bei der vorherigen Frage feststellen konnten: Online-Übungen und -Spiele wie Quizlet Live, Kahoot! oder Wordwall werden nur von 34 % als «nützlichste Aktivitäten» eingestuft.

Online-Übungen und -Spiele wie Quizlet Live, Kahoot! oder Wordwall werden nur von 34 % als «nützlichste Aktivitäten» eingestuft.

Die Auswertung der Fragebögen hat folgende Resultate ergeben

Auf die Frage nach ihrem Verhalten, wenn sie in universitären Veranstaltungen einen Begriff nicht verstehen, werden von unseren Lernenden zwei Lösungen bevorzugt: Entweder versuchen sie, die Bedeutung des Wortes aus dem Kontext zu verstehen (83% aller Teilnehmenden) oder aber sie suchen online nach einer Übersetzung. Nur vereinzelt werden andere Studierende oder Dozierende um Hilfe gebeten.

Um ein unbekanntes Wort zu verstehen, bevorzugen die meisten Teilnehmenden (97%) eine Übersetzung in ihre Erstsprache. Nur vereinzelt geben die Studierenden an, eine Erklärung in der Zielsprache zu favorisieren, wobei es sich hierbei vor allem um Personen auf Niveau C1 handelt.

Die Studierenden geben an, dass sie vor allem allgemeine Online-Wörterbücher wie Leo, Linguee oder Pons benutzen. Online-Fachwörterbücher wie TERMDAT, die Terminologie-Datenbank der schweizerischen Bundesverwaltung, werden nur von 10 der 29 Teilnehmer regelmässig konsultiert, und zwar dann, wenn die Bedeutung eines Wortes oder Ausdrucks nach der Suche in allgemeinen Wörterbüchern unklar bleibt. Nur in wenigen Fällen (14%) werden allgemeine und fachspezifische analoge Wörterbücher benutzt.

¹ Bei dieser Frage konnten mehrere Antworten abgegeben werden.

Interessanterweise sind nur 5 Studierende der Meinung, dass die benutzten Online-Spiele eher eine spielerische Komponente im Kurs sind, aber nicht dabei helfen, den Wortschatz zu lernen. 22 Studierende finden, dass sie neben der spielerischen Komponente auch wirklich helfen, neuen Wortschatz zu lernen. Somit scheint der Einsatz von digitalen Spielen im Hinblick auf das Lernen eine Berechtigung zu haben, aber unserer Meinung nach eher als Ergänzung bzw. unterhaltsamer Zusatz.

Eine Mehrheit von 21 Studierenden findet, dass sie neuen Wortschatz besser lernen, wenn sie die Bedeutung eines Wortes aktiv suchen müssen, 2 Personen verneinen dies und 6 antworten mit «ich weiss nicht». Alle Studierenden sind sich jedoch einig, dass sie Wortschatz besser lernen, wenn sie diesen in einer Übung oder einer Diskussion auch benutzen müssen.

Einigkeit herrscht demzufolge darin, dass fachspezifischer Wortschatz am besten durch mehrfaches Anwenden gelernt wird, beispielsweise durch das Lesen eines Textes und einer anschließenden Diskussion über den Inhalt. Dieses Resultat hat unsere Überzeugung bestätigt, dass neuer Wortschatz nur durch mehrfachen Gebrauch in unterschiedlichen Kontexten erlernt und verankert wird (vgl. Kuhn, 2021).

Fazit

Unserer Meinung nach bieten die von uns verwendeten digitalen Hilfsmittel und Spiele in den meisten Fällen Aufgaben an, die sich auf das Verstehen bzw. die richtige Zuordnung von Wörtern und Begriffen beschränken. Sie helfen nur bedingt dabei, neues lexikalisches Wissen zu festigen, sorgen aber für Abwechslung und Spass im Unterricht. Doch zweifeln wir an der Nachhaltigkeit der Resultate, da die Präzisierung, Kontextualisierung und aktive Anwendung des Wortschatzes zu kurz kommen. Diese Zweifel werden durch die Umfrage bestätigt, die zeigt, dass die Studierenden es wichtig finden, Texte zu lesen und darüber zu diskutieren, d.h. also den Wortschatz in einem konkreten Kontext anwenden zu können. Des Weiteren ziehen die Befragten klassische Wortschatzübungen vor, um neuen Wortschatz zu lernen. Andererseits finden sie auch spielerische Aktivi-

Somit scheint der Einsatz von digitalen Spielen im Hinblick auf das Lernen eine Berechtigung zu haben, aber unserer Meinung nach eher als Ergänzung bzw. unterhaltsamer Zusatz.

täten sinnvoll. Die Resultate bestätigten uns darin, unseren Lernenden möglichst viele verschiedene Übungen anzubieten, um «vielfältige Wortschatzkontakte» zu schaffen (Kuhn, 2021:33). Auch im eher leistungsorientierten Fachsprachenunterricht hat die Berücksichtigung des Gamification-Trends unseres Erachtens seine Berechtigung, nicht zuletzt, um die Motivation der Lernenden aufrecht zu erhalten. Elke Rühl (2021:70) plädiert dafür, dass Lernende bei spielerischen Lernaktivitäten das Spiel als solches erfahren sollen, weshalb die Frage nach dem direkten Lernzuwachs etwas relativiert werden sollte. Wir werden auch im Präsenzunterricht weiterhin mit spielerischen digitalen Formaten arbeiten und unser digitales Übungsrepertoire erweitern, denn dieses kann auch ausserhalb des Präsenzunterrichts genutzt werden. Die digitalen Angebote, die wir getestet haben, waren alle anwendungsfreundlich und leicht zu erlernen. Die Herausforderung wird darin bestehen, den Überblick über das sich rasant vergrössernde Angebot zu bewahren und eine sinnvolle Auswahl zu treffen.

Die Resultate der Umfrage haben auch gezeigt, dass wir die Arbeit mit allgemeinen und Online-Wörterbüchern, insbesondere fachspezifischen wie TERMDAT, intensivieren müssen, damit die Studierenden nicht nur auf allgemeine Wörterbücher zurückgreifen.

Alle Studierenden sind sich jedoch einig, dass sie Wortschatz besser lernen, wenn sie diesen in einer Übung oder einer Diskussion auch benutzen müssen.

Die Arbeit mit Wörterbüchern wird im Unterricht oft vernachlässigt, nicht zuletzt aus Zeitgründen, aber der Umgang damit sollte unbedingt geübt werden (Köster, 2021:54). Das Nutzungsverhalten bei Printwörterbüchern und Onlinewörterbüchern scheint identisch zu sein: Die Detailprobleme werden gelöst, aber es findet keine lernwirksame Beschäftigung mit dem Wortschatz statt (Nied Curcio, 2015 zitiert in Köster, 2021:52).

Es ist uns wichtig, dass die Studierenden im Unterricht nicht nur ihre fachspezifischen lexikalischen Kenntnisse vergrössern, sondern auch die Fähigkeit aufbauen, den neu erworbenen Wortschatz in- und ausserhalb der Klasse anzuwenden. Exemplarisch möchten wir hier den Aufbau einer Doppellektion vorstellen.

In vielen Fällen geht es in unseren 90-minütigen Lektionen um einen spezifischen juristischen Begriff, wobei wir uns bemühen, einen Bezug zu einem aktuellen Vorkommnis herzustellen. Der Begriff *ziviler Ungehorsam* wurde im letzten Semester anhand eines in den Medien sehr präsenten Prozesses gegen Klimaaktivist*innen erarbeitet. Als erstes wurde der neue Begriff mit Hilfe der Applikation Wooclap behandelt. In Breakout-Sessions mussten die Studierenden Wortwolken zur Frage *An was denken Sie, wenn Sie den Begriff ziviler Ungehorsam hören?* erstellen. Dies erlaubt es ihnen, eine aktive und partizipative Rolle zu übernehmen, Vorkenntnisse zu aktivieren und sich untereinander auszutauschen. Die verschiedenen Wortwolken wurden im Plenum präsentiert und kommentiert. So konnte ein gemeinsames erstes Resultat erreicht werden. In einem zweiten Schritt wurde je nach Sprache ein Videobeitrag angeschaut bzw. ein Preetext gelesen. Dazu gab es Verständnisfragen, die wiederum in Gruppen beantwortet und im Plenum korrigiert wurden. Je nach Kursgrösse wurde eine Diskussion im Plenum oder aber in Breakout Sessions durchgeführt. Im zweiten Fall musste eine Person die Resultate kurz im Plenum präsentieren. Mithilfe von Mentimeter konnten die Studierenden sich abschliessend zur Frage äussern, ob sie zivilen Ungehorsam im vorliegenden Fall befürworteten oder ablehnten.

Anschliessend wurde ein passendes Grammatikthema behandelt und geübt und Wortschatzübungen gemacht. Je nach Sprache gab es am Ende der Lektion oder aber zu Beginn der nächsten Lektion eine kurze Online-Wortschatzübung bzw. ein Spiel. Als Hausaufgabe wurden die Studierenden schliesslich dazu aufgefordert, ihre Meinung zum behandelten Thema anhand der Videoplattform Flipgrid in einem Videobeitrag aufzunehmen. Anschliessend wurden sie gebeten, den Beitrag einer ihnen zugewiesenen Person schriftlich oder mündlich zu kommentieren.

Diese Methode erlaubt es den Studierenden, Begriffe anhand konkreter und aktueller Beispiele mehrfach zu verwenden und so im Gedächtnis zu festigen. Digitale Hilfsmittel bringen dabei eine willkommene Abwechslung und wirken unterstützend.

Offen bleibt die Frage, ob andere Zielgruppen - vor allem auch jüngere Lernende - die verwendeten Tools anders bewerten würden als Studierende der juristischen Fakultät. Des Weiteren wäre es interessant, zu untersuchen, welche Tools und Apps zum Lernen welcher Inhalte und Aspekte des Wortschatzlernens besonders geeignet sind, um sie gezielter einsetzen zu können.

Online-Ressourcen

<https://flipgrid.com>

<https://kahoot.com>

<https://www.mentimeter.com>

<https://quizlet.com>

<https://quizlet.com/live>

<https://www.wooclap.com>

<https://wordwall.net>

<https://www.termdat.bk.admin.ch>

Bibliografie

Ashcroft, R. J. & Imrie, A. C. (2014). Learning vocabulary with digital flashcards, in *JALT2013 Conference Proceedings*, Tokyo.

Andarab, M. S. (2017). The effect of using Quizlet flashcards on learning English Vocabulary, in *Proceedings of 113th The IIER International Conference*, Frankfurt, Germany.

Binon, J. & Verlinde, S. (2004). L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS). Le domaine du français des affaires, *Études de linguistique appliquée*, no 135, juillet-septembre 2004, pp. 271-284. Online: https://www.cairn.info/revue-ela-2004-3-page-271.htm?try_download=1

Carras, C. et al. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International.

Challe, O. (2000). *Le français de spécialités*, Paris : CLE International.

Dizon, G. (2016). Quizlet in the EFL classroom: Enhancing academic vocabulary acquisition of Japanese university students, *Teaching English with Technology*, vol. 16, no. 2, pp. 40-56.

Kahn, G. (1995). Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques, numéro spécial du *Français dans le Monde, Recherches et Applications, Méthodes et méthodologies*, pp. 144-152.

Kose, T., E. Cimen, E. & Mede, E. (2016). Perceptions of EFL learners about using an online tool for vocabulary in EFL classrooms: A Pilot Project in Turkey, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 232, pp. 362-372.

Köster, L. (2021). Lernwörterbücher und Wörterbucharbeit, *Fremdsprache Deutsch*, 64, Praxis, pp.46-54.

Kuhn, C. (2021). «Und manchmal flippen wir auch». Wortschatztraining zwischen analog und digital. *Fremdsprache Deutsch*, 64, pp.32-37.

Lander, B. (2016). Quizlet: what the students think – a qualitative data analysis, in *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016*, S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley and S. Thouésny, Eds., pp. 254-259.

Mangiante, J. M. & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique. De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Vanves : Hachette FLE.

Moirand, S. (1993). Décrire les discours de spécialité', Communication lors des III *Jornadas de linguas para fines especificos* (Universidad Alcalá de Henares, 15-17 nov. 1993).

Nied Curcio, M. (2015). Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt? *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 42 (5), pp. 445-468.

Rühl, E. (2021). Wortschatzarbeit. Wie bleiben neue Wörter leichter im Kopf? *Fremdsprache Deutsch* 64, Praxis, pp.1-9.

Sanosi, A. B. (2018). The Effect of Quizlet on Vocabulary Acquisition. *Asian Journal of Education and e-Learning*, 6 (4), pp.71-77. <https://doi.10.24203/ajeel.v6i4.5446>.

STUDENT TEACHERS' EXPERIENCES WITH DIGITAL TOOLS FOR VOCABULARY LEARNING

Die Digitalisierung stellt Lehrpersonen und Lernende vor neue Anforderungen und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Dabei spielen digitale Tools eine immer wichtigere Rolle, insbesondere im Wortschatzunterricht. Um mehr über die Verwendung von digitalen Tools zu erfahren, wurden Studierende der PHBern aufgefordert, einen Online Fragebogen zum Thema Wortschatzlernen zu beantworten. Die offenen Fragen fokussierten auf zwei Hauptthemen: 1) wie haben die Studierenden während ihrer eigenen Schulzeit Wortschatzunterricht und -lernen erlebt; und 2) welche Beobachtungen konnten Studierende während einem Praktikum zur Verwendung von digitalen Tools im Fremdsprachenunterricht machen. Sechszwanzig Studierende, alle Digital Natives, haben den Fragebogen beantwortet. Bis zum Alter von 16 haben die meisten mit traditionellen Wortkarten oder mit Wortlisten gearbeitet. Mehr als die Hälfte (16 von 26) hatte nie digitale Tools in der Volksschule gebraucht. An den weiterführenden Schulen haben 24 (92%) der Studierenden mit der Hilfe von digitalen Tools Wortschatz gelernt. Dabei wurde von 20 Studierenden der Einsatz von *Quizlet* erwähnt. Insbesondere das Feature *Flashcard* erfreute sich grosser Beliebtheit, jedoch basiert dieses Feature nur auf Worterkennung und bietet wenig Unterstützung für nachhaltiges Lernen an. Ein stets wiederkehrendes Thema war die Bedeutung des Schreibens von Hand für das Wortschatzlernen. Mehrere Teilnehmende haben darauf hingewiesen, wie wichtig das Schreiben der Wörter von Hand für sie war, dies oft zusätzlich zur Verwendung von einem App. Auf Grund der gewonnenen Erkenntnisse wird ein Kursangebot in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zum Thema digitale Tools im Fremdsprachenunterricht empfohlen. Sei es, um mehr digitale Tools kennenzulernen, aber auch um sich über Vor- und Nachteile des Einsatzes von digitalen Tools zu informieren und sich über *smart vocabulary practice activities* auszutauschen.

Tema

● Susanna Schwab | PHBern



Susanna Schwab has held a long interest in vocabulary learning and teaching, be it with adults, be it with young learners. Her Master thesis (1999) was on Strategy Training for Vocabulary Learning – A Swiss Case Study with research carried out with learners at lower secondary school. Since 2006 she has been training pre-service primary school teachers to teach English as a (second) foreign language at PHBern.

Vocabulary learning and teaching can no longer be called a neglected aspect (see Meara, 1980) of language teaching. According to an estimate “about 30% of research on vocabulary in the last 100 years has been carried out since 2001” (Webb & Nation, 2017, p. 1). Although vocabulary is an important aspect to successfully communicate in another language, word knowledge is more complex than simply knowing its translation and its form (for details see Nation, 2020). Nation also discussed how vocabulary in another language can be developed with his four-strands-framework:

1. meaning-focused input;
2. meaning-focused output;
3. language focused learning;
4. fluency development.

With a focus on teaching young learners, Brewster et al. (2002) used five stages for vocabulary learning that Schwab (2021) adapted slightly. Whereas Brewster et al. listed vocabulary learning strategies (VLS) as a separate and last stage (stage 5),

Schwab's adaptation illustrates that VLS should be taught and used at any stage in vocabulary learning (see Figure 1).

Observations conducted for a research project in ten classrooms in the 2018-2020 school years revealed that by using the compulsory textbooks, all teachers incorporated the first two stages However, there was a lack of opportunities for learners to work with stages 3 and 4. Nation (2020) underscored the importance of placing less attention and time to meaning and form-focus as he claimed that “[a] teacher's concern should not be with how a word should be introduced to the learners, but with how it can be met multiple times in a variety of contexts” (p. 24). As time is limited in many classrooms with only two or three lessons of English per week, Newton (2020) recommended technology-mediated vocabulary learning to practise and consolidate vocabulary. He argued that more “digital technologies have been developed to cater for vocabulary learning” (p. 263) than for any other aspect of language

	Stages	Details
Vocabulary learning strategies	1. exposure	understanding and learning the meaning of new words (in a familiar context)
	2. focus on form	attending to form (copying, noticing grammatical information)
	3. practice	vocabulary practising, memorising and checking activities (making strong memory connections; classifying; sorting; labelling, etc.) e.g., by using digital word cards and all features offered
	4. practice	consolidating, recycling, extending, personalising (e.g., by offering smart vocabulary practice activities)

Figure 1
Schwab's 4 stages of vocabulary teaching and learning (2021) adapted from Brewster et al. (2002)

learning. While Nation's four stands can all benefit from technology-mediated vocabulary teaching and learning (such as e-readers, videos, translation tools), our focus for this article will be on vocabulary learning apps and Nation's third strand, namely the VLS of word cards.

Digital technologies have raised the challenge for teachers and learners for the selection and the incorporation of appropriate tools for vocabulary teaching and learning inside and outside the classroom. Saumell (2016) outlined seven principles for meaningful technology integration (MTI) that teachers can follow:

1. MTI focuses on the learning task and not the technology;
2. MTI involves the students in actively using the technology;
3. MTI is essential not peripheral to the activity;
4. MTI works well for the context;
5. MTI addresses 21st century skills' issues and digital literacies training;
6. MTI facilitates learning activities that would be more difficult or impossible without the technology;
7. MTI breaks down classroom walls.

Her seven principles are based on the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) model developed by Mishra and Koehler (2006) and the Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition (SAMR) model by Puentedura (2006). It can be expected that following these seven principles would allow teachers to carefully plan meaningful technology integration into their pedagogical practices.

Despite the huge number of digital tools available for vocabulary learning, there is

Digital tools have changed the way learners approach vocabulary learning.

a lack of knowledge of how these tools are incorporated in language teaching and learning, whether teachers follow a principled approach, and about the sustainability of vocabulary practice with digital tools, to name a few. Ma (2017) and Nakata (2020) conducted research on how technology can enhance vocabulary teaching and learning. Both researchers emphasized the advantages of apps with systematic rehearsal and retrieval practice. However, there is little evidence of long-term retention as the studies all seemed to focus on short-term memory with pre- and post-tests that were carried out within a few days of learning vocabulary with a digital tool. Furthermore, the studies were all conducted with university students who were at intermediate or even advanced levels of language proficiency.

The survey presented in this article was also conducted with university students, namely with student teachers at a university of teacher education. However, the survey focused on student teachers' experiences learning vocabulary during their own time at school. Consequently, the survey addressed two major questions 1) how student teachers experienced vocabulary learning during their own time at school in the 21st century; and 2)

Quizlet was the most popular application participants reported having used for vocabulary learning.

whether they have been able to observe the use of digital tools in language learning and teaching during their practicums.

To find out more about how digital natives used to learn vocabulary during their own time at school one cohort at PHBern in the spring semester 2021 participated in a survey. The online survey consisted of 7 open-ended questions:

1. At lower secondary school: How did you use to learn vocabulary;
2. Did you use digital tools for vocabulary learning;
3. Did you use digital tools for vocabulary learning after the age of 16;
4. Have you ever used "Quizlet";
5. Do you know any other apps to learn vocabulary;
6. Have you observed the use of digital tools in English lessons at primary school; and
7. What is your opinion about using digital tools in the young learners' classroom?

Although 34 students answered the questionnaire, the answers of eight students are not reported as they were born before 1995 and do not qualify as digital natives. The answers by the remaining 26 students to questions 1-4 are discussed in some detail, while the answers to questions 5-7 are summarized.

Answering question 1, a total of 12 students reported having used some kind of word cards to learn vocabulary during their time at lower secondary school, mostly by writing their own cards. Eight students mentioned list learning, such as learning the list by heart or parents who worked with them by asking them words from the list. One student explained in detail how she used to read the words several times, then covered up one column and tried to remember the words and later would write them all down as well "to know the orthography". Two more students reported a similar list learning strategy emphasizing the importance of writing the words themselves. Three students did not mention word cards nor list learning but reported the use of mindmaps or picking up new vocabulary by listening to songs and watching movies.

The 23 students (N=26) who reported the use of word cards and/or list learning confirmed Schmitt's (1997) claim that word card and list learning seem to be the most common VLS. Three students highlighted the importance of writing words themselves. Handwriting will be discussed again as it was a recurring theme in answers to some other questions.

An astonishing high number of students (16; 61%) had never used digital tools until the age of 16. Five students mentioned the use of *Quizlet*, while 2 reported using *Kahoot* (see Figure 2 for question 2). One student maintained that she began using *Quizlet* at the end of lower secondary school but that she changed back to the traditional paper word card because she realized that she had to write the words on paper herself to learn them.

The importance of writing the words by hand was mentioned by several students, thus confirming that it is essential for many learners to write words by hand and not type them into a keyboard. The effect writing the words can have on learners' language proficiency was discussed by Webb and Piasecki (2020). Readers with a special interest in handwriting are referred to Sägger Wyss, Sahli Lozano, & Simovic (2021).

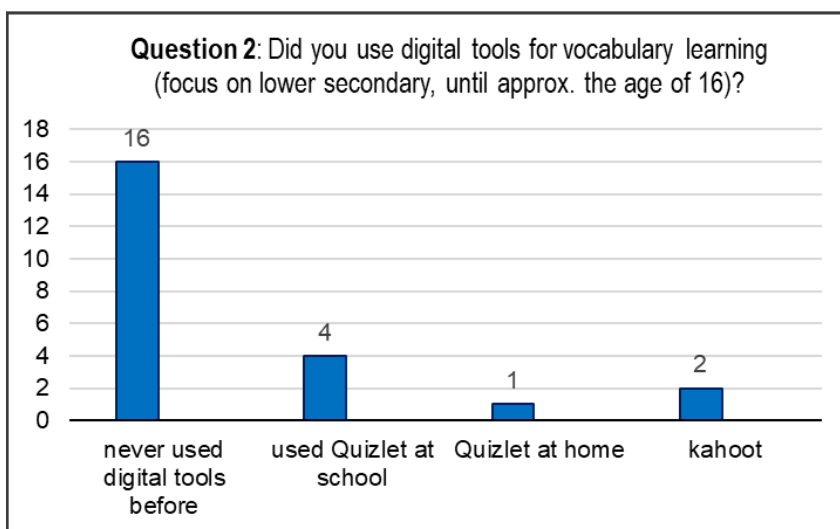


Figure 2
Student teachers' answers to Question 2

After the age of 16, all but two students reported on having used vocabulary tools such as Quizlet, Duolingo, Card2Brain, Anki and Busuu as shown in Figure 3.

In the answers to question 3, the importance of writing the cards by hand was highlighted again. In addition, some students mentioned the disadvantage of working with word cards that contain mistakes:

“I used Quizlet You just have to make sure that the words and phrases are spelled correctly”

“... my classmates used to make one [Quizlet] But I wouldn't recommend that because if the classmates forgot to write a word or wrote a word the wrong way everyone got it wrong”

Those two quotes refer to the same disadvantage of using Quizlet as anybody can upload words. However, it is not only a disadvantage of Quizlet, the same can happen when learners write their own cards as they can misspell a word, too. To write your own cards is time-consuming and it is even more time-consuming for teachers to check that learners have spelt all words correctly. However, the advantages of handwriting (see Sägeser Wyss et al., 2021) seem to outweigh these disadvantages.

Two students mentioned a further negative aspect when using Quizlet:

“I think it can be helpful for some people, for me it's not. On the phone I am not as strict with myself as I am with the physical cards, as it is easier to click than to set the card away”

“It's an easy tool to use.... . But if I am on my mobile I get distracted really easily (push notification) so I would not learn for a long period of time”

Ma (2017) reported the same negative aspect of being easily distracted when studying word cards with a mobile device. Further research is recommended to investigate whether other studies reported similar negative aspects of using mobile devices for vocabulary learning.

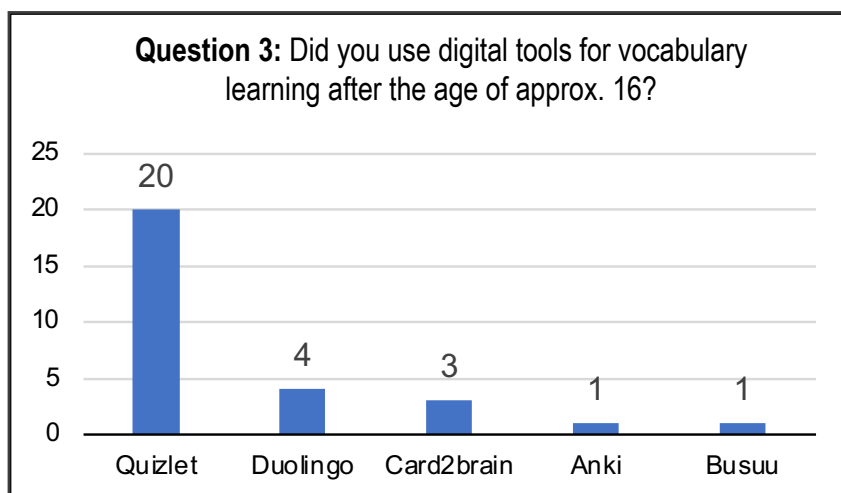


Figure 3
Student teachers' answers to Question 3

The following quote illustrates the use of Quizlet shortly before a test *“I mostly used Quizlet when I started studying too late before the test”*. Nakata (2020) highlighted the importance of spaced learning as massed learning such as starting out late and quickly trying to catch up is not recommended. Massed learning does not necessarily lead to long-term retention and is therefore not sustainable. Readers are referred to Nakata for more details about massed vs spaced learning and the spacing effect.

A research study conducted with 165 first-year business students in Austria (Platzer, 2020) underscored the popularity of Quizlet. Platzer investigated the effectiveness of Quizlet and patterns of its use. An astonishing high number of students only used one of the seven features¹ that Quizlet offers. That feature was *Match*, according to Platzer a “superficially attractive, but ineffective” activity (p. 434) as it is only based on recognition. The cognitively more challenging activities and thus more effective recall-based activities were seldom used.

The answers to questions 5-7 first illustrate that more than half of the students (15 out of 26) do not seem to be aware of other apps to learn vocabulary. Seven students mentioned Duolingo, while three reported having used Card2brain, one student added Busuu and another student mentioned FlipCards.

¹ Quizlet 5 activities available for Mobile App: Learn; Flashcard; Write; Test; Match (2 further activities, Gravity and Spell, require the use of a laptop or PC).

Raise teachers' awareness of some digital tools and their features that might be conducive to help learners recall and retain vocabulary over time.

Digital Tools

Anki

<https://apps.ankiweb.net/>

Busuu

<https://www.busuu.com/de>

Card2brain

<https://card2brain.ch/>

Deepl

<https://www.deepl.com/en/app/>

Duolingo

<https://www.duolingo.com/>

FlipCards

<https://www.flipcards.co.uk/>

Quizlet

<https://quizlet.com>

Regarding the observation of digital tools during a practicum, only half the students reported having observed the use of digital tools. Thirteen students (50%) had never observed learners using a digital tool in class. One student reported having observed a teacher using a special feature of *Quizlet*, the feature *Live*².

To share their opinion on the use of digital tools, students used words such as *great* or a *good* way (8x), *important* and *necessary* (7), *very useful* (3), can be motivating (3). However, three out of four students used a “but” (19 out of 26). The importance of discussing advantages and disadvantages of using digital tools with young learners was also highlighted and how important handwriting is was mentioned again. While three students suggested reconsidering traditional and non-digital VLS such as writing post-its, one student insisted that digital tools should not be used at primary school:

I think in primary school it is not necessary to use digital tools... During their time at primary school children can learn a lot by playing games... later they will only work with their laptops and mobile phones... Young learners are able to learn without digital tools

It would be interesting to find out why that student has such strong beliefs about not using digital tools at primary school. Newton (2020) argued that there is a lack of research on language teacher cognition in relation to vocabulary teaching and learning. Further research with a focus on teachers' beliefs about vocabulary teaching and learning is required.

To sum up the findings of the survey, digital tools have changed the way learners approach vocabulary learning. The results revealed that digital tools have replaced the traditional paper-based word card to

some extent. Whereas only 4 students reported having used digital tools before the age of 16, 24 students (92%) used digital tools once they were more than 16 years old. *Quizlet* was the most popular application participants reported having used for vocabulary learning. Some students discussed disadvantages of apps such as cards that contain mistakes, others reported being easily distracted when they work with an app, and a number of students emphasized how important writing the words by hand was for them, in addition to using an app.

Unfortunately, students rarely experienced or reported having observed the use of digital tools either during a practicum or while teaching their own class. To encourage teachers to embrace technology-mediated vocabulary learning, professional development programs could be offered with the focus on digital tools. The courses could employ Saumell's (2016) seven principles and ensure that tools and features are discussed that go beyond some of the shallow features such as *Quizlet Match* or *Quizlet Flashcard* so that learning with digital cards would become cognitively more challenging. Such courses might raise teachers' awareness of some digital tools and their features that might be conducive to help learners recall and retain vocabulary over time. Teachers also need to keep Nation's four strands in mind and emphasize vocabulary work with stages 3 and 4 with smart vocabulary practice activities that include writing words by hand.

² *Quizlet Live* is a competitive game with two teams playing against each other.

References

- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D.** (2002). *The primary English teacher's guide*. London: Penguin Longman Publishing.
- Ma, Q.** (2017). Technologies for teaching and learning L2 vocabulary. In Chapelle & Sauro (Eds.). *Handbook of Technology in Second Language Teaching and Learning* (pp. 45-61). Oxford: Wiley Blackwell.
- Meara, P.** (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language teaching. *Language teaching and linguistics* 13 (4), 221-246.
- Mishra, P., & Koehler, M.** (2006) Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108(6), 1017-1054. Retrieved from: <https://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2008/01/mishra-koehler-tcr2006.pdf>
- Nakata, T.** (2020). Learning words with flash cards and word cards. In Webb (Ed.). *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies* (pp. 304-319). London: Routledge – Taylor & Francis Group.
- Nation, I. P. S.** (2020). The different aspects of vocabulary knowledge. In Webb (Ed.). *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies* (pp. 15-29). London: Routledge – Taylor & Francis Group.
- Newton, J.** (2020). Approaches to learning vocabulary inside the classroom. In Webb (Ed.). *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies* (pp. 255-270). London: Routledge – Taylor & Francis Group.
- Puenteadura, R.** (2006). Transformation, technology, and education. Retrieved from: http://hippasus.com/resources/tte/puenteadura_tte.pdf
- Platzer, H.** (2020). The role of Quizlet in vocabulary acquisition. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 17(2), 421-438.
- Sägesser Wyss, J., Sahli Lozano, C., & Simovic, L. J.** (2021). *GRAFINK - Grafomotorik und Inklusion - Grundlagen und Materialien für das Erstschreiben*. Göttingen: Hogrefe
- Saumell, V.** (2016). Principles for meaningful technology integration. *Modern English Teacher*, 25(2), 15-17.
- Schmitt, N.** (1997). Vocabulary learning strategies. In Schmitt & McCarthy (Eds.) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (p. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwab, S.** (2021). Smart vocabulary practice activities. PHBern. Module English. Seminar FS21 document (unpublished).
- Webb, S.** (Ed.) (2020). *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. London and New York: Routledge – Taylor & Francis Group.
- Webb, S. & Nation, I. P. S.** (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Webb, S. & Piasecki, A.** (2020). Re-examining the effects of word writing on vocabulary learning. In Webb (Ed.). *Approaches to learning, testing and researching L2 vocabulary* (pp. 73-94). Amsterdam: John Benjamins.

“SO, I DECIDED TO FOCUS ON ALL THE USEFUL WORDS WITH HER FIRST.”

STUDENT TEACHERS IN ZÜRICH TEACHING ONLINE ENGLISH LESSONS ONE-TO-ONE TO YOUNG LEARNERS IN BISHKEK, KYRGYZSTAN WITH A FOCUS ON LEXIS.

Anstelle eines dreiwöchigen Praktikums in einer Primarschule im englischsprachigen Ausland (Assistant Teachership), haben rund 300 Studierende der Pädagogischen Hochschule Zürich Lernenden in Kirgisistan zehn Online-Einzellektionen in Englisch erteilt. Administriert wurde das Programm von der live Sprachlern-Plattform *loquilove*. Da die Lernenden über geringe Englischkenntnisse verfügten, fokussierten die Studierenden in ihrem Unterricht auf den Erwerb von Lexis. Die Evaluation dieses Alternativprogramms zeigte, dass sowohl die Studierenden als auch die Verantwortlichen der kirgisischen Primarschulen zum Schluss kamen, dass dank dieser Online-Lektionen die Lernenden ihr lexikalisches Wissen ausbauen konnten und dass die Studierenden Fortschritte im Aufbau ihrer Medienkompetenz machten.

● Esther Graf-Beglinger & Silvia Frank Schmid | PHZH



Esther Graf-Beglinger is a Senior Lecturer in English Methodology at Zurich University of Teacher Education.

She is the Director of the Assistant Teachership programme (a 3-week internship programme in a primary school in an English-speaking country).



Silvia Frank Schmid is a Senior Lecturer in English Methodology at Zurich University of Teacher Education

and has recently completed her PhD on Content and Language integrated Learning (CLIL).

Introduction

Due to the Covid-19 restrictions, the assistant teachership programme at Zurich University of Teacher Education (PHZH) for primary school student teachers training to teach English had to be cancelled. The programme would have included a three-week internship in a primary school in an English-speaking country. The university was able to provide an alternative programme in collaboration with *loquilove*. *Loquilove* (www.loquilove.com¹) is a live tutoring and language learning web-application which allows for the learning and teaching of languages online and which, in addition, supports educational projects. The alternative programme involved having student teachers teach ten one-to-one English lessons to young learners in Bishkek, Kyrgyzstan and took place between September and November 2021.

¹ Loquilove will be renamed to «lologu» in the near future.

The aims of the alternative programme were that student teachers:

- apply and further develop their language teaching competence.
- use and expand their digital media competence and acquire new instructional techniques.
- are socially committed and reflect upon their personal and professional values.
- expand their language teaching skills in a way that has sustainable positive social effects.
- develop their intercultural communicative competence.

The second aim not only refers to the competence of planning and implementing online lessons that takes into account the available digital resources provided by the communication platform being

used (e.g. Skype) such as screen sharing or the chat function; it also implies the use of additional interactive online tools or playful learning programmes to make lessons more appealing. Online games or language learning apps increase learners' motivation and attention, facilitate action-oriented and contextualised language practice, provide immediate, often individualised feedback, and bring variety into the classroom (Surkamp & Viebrock 2018: 228; Li 2017: 42). Moreover, working with interactive, playful activities online appeals to different learner types because it promotes emotional, multi-sensory learning and hence enhances retention (Eisenmann 2019: 137; Pratibha 2019: 19). Lastly, young learners in the 21st century have all grown up with digital technology. For these digital natives, technology is essential to their everyday lives – it should therefore also be an integral part of their learning environment (Li 2017: 22).

Description of the context

As mentioned, loquiloive is a live tutoring and language learning web-application that allows for the learning and teaching of languages online while at the same time supporting educational projects. This means that the student teachers were not paid for their teaching and the young learners were not charged for the lessons. Loquiloive contacted five private primary schools in Bishkek, Kyrgyzstan, and the headmasters were able to provide close to 300 young English learners for the project. They also organised rooms, technical equipment, and teachers to oversee the pupils during their online lessons. The class teachers provided information concerning the pre-knowledge of the 9 to 12-year-old learners. Most of the 298 student teachers were full-time students at the beginning of their 5th semester. They had completed one English methodology module and several internships during which they taught English in a class setting.

After the first few online-lessons had taken place, it was observed by many student teachers that the young learners' level of English was much lower than initially communicated and expected. This meant that the student teachers had to abandon some of their previously more communicative-oriented lesson plans and focus mostly on teaching lexis.

Since lexis is the foundation of language production and the key to meaningful communication (Surkamp & Viebrock 2018: 142), placing the teaching of words and phrases at the centre of the lessons makes sense when teaching young learners with limited foreign language skills. In this article, the focus is on the teaching of words or lexical structures in a one-to-one setting with learners who do not share a common language with their student teacher.

Online games or language learning apps increase learners' motivation and attention, facilitate action-oriented and contextualised language practice, provide immediate, often individualised feedback, and bring variety into the classroom.

The essentials of learning and teaching lexis

Lexis or lexical items refer to individual words or units of vocabulary with a specific meaning (Spratt et al 2011:16). Knowing a lexical item means understanding its meaning, form and use. Moreover, in order to learn lexis deeply and be able to apply it, learners need to encounter it repeatedly in contextualized, meaningful and memorable ways (Butler 2019: 13; Godwin-Jones 2018: 1–2). Thus, learning and teaching lexis occurs over time in multiple steps. According to Brewster et al. (2002: 86–91), young learners acquire lexis typically in five stages through which they need to be guided by the teacher.

Stage 1 refers to understanding and learning the meaning of the new lexis. The fastest option for conveying the meaning of new lexical items, but also the least effective one because of its low cognitive demands, is to translate them (Surkamp & Viebrock 2018: 145). Fortunately, due to the fact that in the present setting student teachers and learners could not fall back on a common language, new lexis had to be introduced through other presentation techniques. Ideally, lexis is presented in meaningful groups (e.g. in lexical or grammatical sets) with the help of pictures, gestures, or sample sentences.

Loquilove is a live tutoring and language learning web-application that allows for the learning and teaching of languages online while at the same time supporting educational projects.

Preparing the student teachers for online lessons

Due to the novelty of this programme and student teachers' inexperience in teaching English lessons one-to-one online, the two senior lecturers responsible for this project at the PHZH prepared an online learning tool. It offered a short summary of important methodological concepts for specific one-to-one settings. These were visually assisted by short film clips, accompanied by reflective questions, and underpinned with practical ideas. The tool also included information on lesson planning and evaluating learning, a list of useful learning apps and online tools as well as practical teaching tips for coping with the online one-to-one teaching situation.

The most distinctive feature of the learning tool are the film clips which resulted from the eight online lessons that one of the senior lecturers conducted previously as a pilot. The film clips aimed at providing practical insights into exemplary one-to-one English lessons and at inspiring student teachers with examples of good practice.

The chapter of this learning tool about teaching lexis equipped student teachers with practical ideas of how to implement the five stages of introducing and practising lexis (Brewster, Ellis & Girard 2002: 85–91) in an online one-to-one setting. For example, student teachers got ideas how lexis can be introduced with the help of pictures and gestures, how it can next be personalised with self-made word cards and how it can then be trained in playful hybrid activities (e.g. word card games) or with interactive activities. Figure 1 shows some useful websites.

Stage 2, attending to form, means that the sound, the spelling or, where applicable, further grammatical knowledge is introduced. At this stage learners should be given a chance to listen to and repeat the pronunciation of words (e.g. with drills) and to notice their written forms (e.g. with copying exercises). These first two stages of the lexis acquisition process can effectively be enhanced with the multimodal use of technology, including audio or visuals (Li 2017: 116–17).

At stage 3, learners work actively with the new lexis and train it in varied ways to make strong and sustainable memory connections. At this stage again, using technology like online games or learning apps provide learners with motivating opportunities to train new lexis in an interactive way. This is particularly effective if a teacher is present to facilitate interactions in which the meaning and use of the lexis is additionally scaffolded (Butler 2019, 17). Moreover, since lexis and grammar are often closely related, applying lexis in contextualised ways helps learners to explore the patterns of the foreign language (Surkamp & Viebrock 2018: 134).

Stage 4 refers to the need to organise, to record and to personalise lexis so that it can be consolidated and recycled frequently. For example, learners could write the words or expressions down in a personal booklet or on cards to have the lexis at their disposal for individual training.

The final stage 5 emphasizes the need to develop vocabulary learning strategies so that learners become more efficient language learners and users.

Even though the five stages provide helpful guidance on teaching lexis, stages 3-5 do not need to follow the described chronological procedure strictly but could be incorporated in the process in any suitable order.

Figure 1

List of useful websites published on online learning tool

- **Wordwall:** Collection of interactive templates such as quizzes and wordgames
- **Quizlet:** Vocabulary training
- **ESL Kids Game:** Collection of vocabulary games
- **Games for ELS:** Engaging games for learning English
- **Quizizz:** Tool for creating quizzes, flashcards, and presentations
- **Online Teaching Activities:** A collection of ideas for online-English lessons
- **Padlet:** Online pin board to display information and set up tasks
- **YouTube:** Videos, stories, animated story books, songs, chants
- **Classroomscreen:** For managing lessons online
- **Edupad:** Web-based collaborative text editor
- **Kahoot:** A digital learning platform
- **Book Creator:** Creating digital books that combine text, images, audio

At this stage again, using technology like online games or learning apps provide learners with motivating opportunities to train new lexis in an interactive way. This is particularly effective if a teacher is present to facilitate interactions in which the meaning and use of the lexis is additionally scaffolded.

Study

The qualitative evaluation of the project was subdivided into different parts which allowed us to gather data from various perspectives and from multiple sources.

Participants and data collection

Once the 298 student teachers had carried out ten online English lessons, they evaluated their learner's progress and reflected on their personal learning regarding the aims of the programme in a written assignment of about 500 words in length. Out of these nearly 300 assignments, 30 documents were randomly chosen and read in detail. In addition to writing a reflection, student teachers were asked to share their views on the opportunities and challenges, as well as on the organisation and implementation of the programme in a survey carried out with Microsoft Forms. 117 of the students (39.26%) participated in the survey. Five lessons by different student teachers were observed by one of the senior lecturers and these student teachers were additionally interviewed about various aspects of their experience which included questions about aspects of good practice in an online one-to-one setting as well as reflections on the use of technology. Moreover, a short Microsoft Forms survey about the perceived learnings, the opportunities and the challenges of the programme was sent out to the five headmasters of the schools in Bishkek. The short questionnaire was returned by all five headmasters.

The assignments, the transcribed interviews and surveys were analysed with the help of a keyword-search (like 'vocabulary', 'lexis' or 'words') to find evidence of how student teachers worked with the teaching and learning of lexis.

Findings

As the following quotes summarise, many student teachers felt the immediate need to expand their young learners' lexical knowledge once they got started with teaching online.

- «I was supposed to do a short exercise on grammatical tenses and sentence formation, but I skipped this as the child could hardly say a word by herself. I decided that I would focus more on building her vocabulary when working with her» (student teacher N.D.).
- «I planned on reading a book with her, this was not possible anymore so I decided quite fast that we would try to learn some words with games and pictures» (student teacher N.S.).

The answers to the question "Which tasks, tools or instructional techniques proved especially useful?" in the survey show that over 90 % of the student teachers taught lexis and used online tools for introducing and practising lexis. Four headmasters from Bishkek noticed too that the teaching of lexis was the main focus of the online lessons and that the learners expanded their lexical knowledge remarkably: «The children learnt lots of new vocabulary based on pictures and target words» (headmaster 2).

With regard to how the student teachers implemented the above-mentioned stages of introducing and practising lexis, the data revealed the following findings: At stage 1 of the acquisition process, when introducing the meaning of new lexis, student teachers observed that using multiple means (e.g. pictures, gestures,

Most of the student teachers worked a lot at stage 3, which means training words actively to make strong memory connections. They tried out online games or learning apps and facilitated the learners' learning process by providing scaffolds.

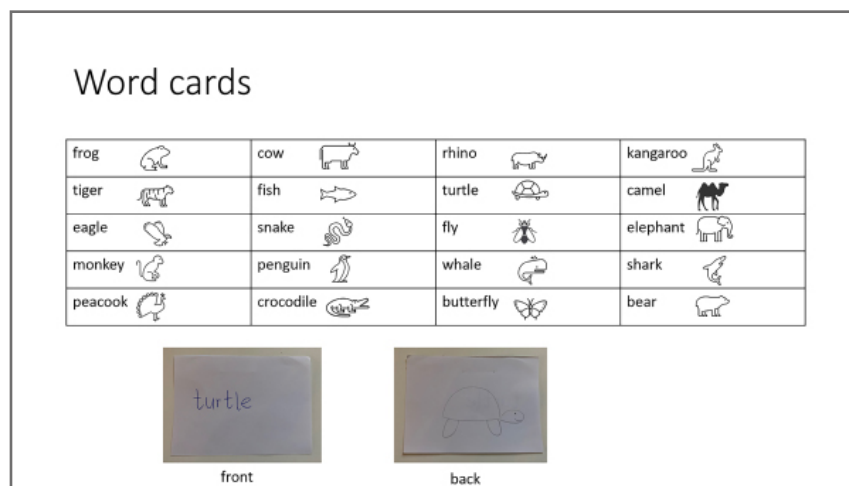
mime) and scaffolds (e.g. word-banks, sentence starters) proved to be helpful: «Also, the way I introduced the vocabulary to him, turned out to be really effective and I've made the conclusion that the best way to learn new words is by hearing them, reading them, and then repeating them. Ideally also writing them, but that didn't quite work out, as I had no possibility to check if he had written them correctly» (student-teacher C. M.).

At stage 2, focussing on formal aspects of new lexis, a large number of student teachers mentioned that having just one learner allowed them to better focus on their pupil's individual needs in terms of improving pronunciation, repeating lexis and using the chat function for writing practice. «Ich habe zum Beispiel gemerkt, dass er 'beer' sagt, statt 'bear', und nun kann ich mit ihm daran arbeiten» (student 3). Or: «Ich habe den Chat gebraucht, um das Schreiben von Wörtern zu üben. Dabei habe ich drauf bestanden, dass er es richtig schreibt» (student teacher 4).

Most of the student teachers worked a lot at stage 3, which means training words actively to make strong memory connections. They tried out online games or learning apps and facilitated the learners' learning process by providing scaffolds: «Ich arbeite extrem viel mit Wordwall (...). Und das ist schon extrem toll, all diese Spiele dort. Da bin auch ich mal kurz entlastet. Es klappt noch nicht, dass sie es selbst macht, meistens machen wir es zusammen, aber dies ist wegen technischer Probleme» (student teacher 2). Or another student teacher mentioned: «Wir haben viel mit Wimmelbildern gearbeitet, *I spy with my little eye*, oder Bildbeschreibungen haben wir auch gemacht. Und dann halt so ein Rätsel draus gemacht, dass er erklärt, wo's ist. Und ich muss es dann finden» (student teacher 4). Another student teacher mentioned: « (...) da habe ich Bilder gezeigt, und dann den Scaffold «I see» und dann «This animal eats», einfach solche Satzanfänge und (...) er hat dann gar nicht mehr auf mich gehört, was ich ihm als Auftrag gegeben habe, er hat einfach die Satzanfänge gesehen und dann bei allen Sätzen gemacht» (student teacher 3). This last example illustrates how lexis and grammar are interdependent. Many student teachers used lexical chunks and whole sentences while teaching and made sure that the lexis was taught in context and not in isolation.

At stage 4, to organise and record lexis, many student teachers worked with word cards or personalised lexis for their learner's individual training. The word cards were used for playing games and various other activities such as matching, categorising or prioritising: «Ich habe nun auch diese Wortkarten gemacht, damit ich damit Spiele machen kann (...). Weil sonst bin immer ich die, die etwas macht. Und so mit den Karten kann er das gut selbst steuern» (student teacher 3, Figure 2). «Er spielt sehr gerne Eishockey und dann haben wir seine Ausrüstung angeschaut und dann hat er ein Bild gezeichnet und das Bild mit den Vocis angeschrieben. Das war der Volltreffer!» (student teacher 4). Using interactive games and playful activities enabled student teachers to create varied, motivating, and engaging lessons. This was also noticed by several headmasters:

Figure 2
Screenshot of hands-on learning of lexis in online lesson



«One more important point in the programme is that fact the student teachers are taught how to make lessons exciting online» (headmaster 1).

Thanks to the meaningful use of technology student teacher not only managed to keep the learners focussed for longer periods of time, but also succeeded in - as recommended at stage 5 of the acquisition process - teaching them some strategies for learning lexis like using word cards for memorising or repeating words regularly with games.

The data did not show evidence of the evaluation of the teaching and learning of lexis within the ten lessons. The reason for this might be that only a few students managed to carry out a proper assessment at the end of the programme. Furthermore, there were no specific questions in the surveys and the interviews regarding the assessment of acquiring lexis.

Conclusion

The evaluation of the alternative programme for the Assistant Teachership at the PHZH has shown that teaching lexis online can be motivating and rewarding when various technology-based games, learning apps and hands-on word cards are used in this one-to-one setting in which the teacher is present to mediate supportively. The focus on lexis facilitated interaction in these online English lessons for the reason that lexical items are the building blocks of communication, and their immediate use can be scaffolded in multimodal ways on a computer screen. Furthermore, the playful learning arrangements helped to make memory connections due to regular repetition of the lexis and learners' interactive engagement. Moreover, learners got to know some vocabulary learning strategies (e.g. using word cards, playing games) which they can apply in their future English learning. As the online lessons were perceived as fun by many learners, the positive emotions involved often resulted in a trusting and appreciative relationship between learners and student teachers. This proved to be especially important with learners who do not share a common language with their teacher.

In addition, the skills learnt by student teachers when using the five stages for teaching lexis to learners who do not share a common language can be transferred to their future classrooms in Switzerland and might help to prevent the use of German in English lessons.

However, there are limitations to this study, as it is not known how useful the assessment of the learning progress is, and whether indeed, in-depth sustainable lexis learning has taken place at all. For a next time, the assessment of the learning process should be planned and evaluated more formally. Moreover, it would be interesting to investigate how much lexis was remembered at a later stage if student teachers and learners were to meet up again a few weeks after the programme ended.

On a more general level, despite some technical challenges such as poor internet connections or malfunctioning computer equipment, and the impression of some student teachers that teaching online cannot replace a three-week Assistant Teachership programme in an English teaching country, most student teachers felt they gained confidence in teaching English online resourcefully. Knowing a repertoire of useful online tools or learning apps as well as being able to implement them in engaging ways in the classroom or in an online-setting seems to be a vital necessity for every teacher in the 21st century: «It was a very interesting experience to teach lessons online and to use these new tools. In my opinion it would be very useful to talk more about these online methods because due to Covid we were shown how quickly online teaching can become necessary». (student teacher A.S.)

Bibliography

- Brewster, J., G. Ellis, & D. Girard** (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Penguin English.
- Butler, Y. G.** (2019). 'Teaching Vocabulary to Young Second- or Foreign-Language Learners: What Can We Learn from the Research?' *Language Teaching for Young Learners* 1 (1): 4–33.
- Eisenmann, M.** (2019). *Teaching English: Differentiation and Individualisation*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Godwin-Jones, R.** (2018). 'Contextualized Vocabulary Learning.' *Language Learning & Technology* 22 (3): 1–19.
- Li, L.** (2017). *New Technologies and Language Learning*. London: Palgrave.
- Pratibha, M.** (2019). 'Language Learning and Teaching Using New Technologies'. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies* 14 (1): 14.
- Spratt, M., A. Pulverness, & M. Williams** (2011). *The Teaching Knowledge Test Course: Modules 1, 2 and 3. 2nd ed.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Surkamp, C. & B. Viebrock** (2018). *Teaching English as a Foreign Language. An Introduction*. Stuttgart: J.B. Metzler.

ARSÈNE LUPIN AU MENU DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE : QUELQUES PISTES DIDACTIQUES

Arsène Lupin ist dank der Netflix-Serie *Lupin, dans l'ombre d'Arsène* nach einigen Jahrzehnten im Dornröschenschlaf wieder erwacht. Wie kann man auf dieser Erfolgswelle surfen und verschiedene Materialien im Französischunterricht (FLE) einsetzen?

Diese Herausforderung haben Lilli Papaloïzos, Gaëlle Burg, Audrey Freytag Lauer und Carine Greminger Schibli, Dozentinnen an der PH FHNW angenommen. Mit unterschiedlichen und sich ergänzenden didaktischen Ansätzen kann man eine literarische Figur entdecken, indem man an (1) der Aussprache, (2) der Lesekompetenz oder (3) dem Sprachvergleich arbeitet. Die Lehrerinnen und Lehrer können sich von den verschiedenen Vorschlägen für ihre Klasse inspirieren lassen und ihr Menü *à la carte* zusammenstellen.

Bon appétit ! Buon appetito ! Enjoy your meal ! E Guete !

● Gaëlle Burg, Audrey Freytag Lauer, Carine Greminger Schibli & Lilli Papaloïzos
| PH FHNW

Introduction

Arsène Lupin est sur toutes les lèvres grâce au succès de la série *Lupin, dans l'ombre d'Arsène*¹. Comment mettre en appétit les élèves qui veulent ou doivent apprendre le français, comment leur faire venir l'eau à la bouche en surfant sur la vague *Lupin*? La sagesse populaire dit qu'on ne peut faire boire un âne qui n'a pas soif, mais aussi que l'appétit vient en mangeant... La motivation étant au centre de tout apprentissage, nous vous proposons ici quelques pistes didactiques, parfois ludiques, autour du personnage d'Arsène Lupin. Elles pourront servir de « fil rouge » pour la mise en œuvre d'activités concrètes en classe. Nous invitons les enseignant-es à composer leur menu *à la carte* en découvrant nos trois propositions pour les adapter et les intégrer en fonction de leur classe et de leur propre enseignement. Dans cette perspective, des fiches didactiques paraîtront dans les prochains « Amuse-bouche », ou pour l'occasion rebaptisés « Amuse-Lupin », de *Babylonia*.

¹ *Lupin, dans l'ombre d'Arsène* créé par Georges Kay en 2021 avec Omar Sy : <https://www.netflix.com/ch-fr/title/80994082>

Mettre Lupin à la bouche

Parler une langue, c'est d'abord une activité physique qui mobilise tout le corps, et en particulier l'appareil phonatoire, que chaque langue utilise un peu différemment. Pour que les élèves (à partir du niveau A2) aient du plaisir à parler en français, il est essentiel de leur faire « goûter » et ressentir physiquement la langue.

Mise en bouche : mâcher les mots

Comme le dit Myriam Moraz (2011), « Passer d'une langue à une autre, ce n'est pas seulement changer de code linguistique, c'est aussi passer d'une identité (culturelle) à une autre ». Parler une autre langue, c'est se l'approprier (Castellotti 2017), l'incarner. C'est ce que font les acteur·rices quand ils-elles se préparent pour jouer un rôle.

Pour s'échauffer, proposons donc aux élèves de se glisser dans la peau du personnage, et de commencer à mâcher le français avec par exemple la phrase « Arsène Lupin, c'est moi », en faisant varier le volume de la voix (chuchoter, crier, chanter, ...), la vitesse (parler vite ou lentement), le rythme (en séparant ou non chaque mot, ou les deux parties de la phrase), et en y ajoutant un geste et une posture du corps.

Plutôt salé ou sucré ? Le goût particulier du français

Il y a en français des phonèmes qui n'existent pas en suisse allemand ou en allemand, comme les voyelles nasales [ɑ̃]-[ɔ̃]-[ɛ̃] (banc-bon-bain), ou comme les différences entre les voyelles [e]-[ɛ]-[ə]-[ø] (mes-mais-me-meut), sans compter les consonnes sonores [b]-[d]-[ʒ]-[z]-[v], souvent assourdis en [p]-[t]-[ʃ]-[s]-[f] par les germanophones². Par ailleurs le français accentue la syllabe finale des mots (où se trouve la marque du genre, du nombre et du temps verbal), alors qu'en suisse allemand c'est la première syllabe qui est accentuée. Enfin le français n'accroche pas chaque mot (ou presque) comme l'allemand, mais fait tomber l'intonation seulement à la fin d'un groupe syntaxique. Pour rendre les élèves attentif·ves à ces particularités, il faut d'abord leur faire entendre, par exemple dans un petit dialogue, tiré d'une des aventures d'Arsène Lupin³. Ensuite on pourra leur faire lire le dialogue, puis le faire apprendre, car ce n'est qu'en mâchant et remâchant les mots que l'on peut ramollir ces difficultés.

Arsène Lupin, roi du camouflé

Une fois que les élèves seront entré·es dans l'ambiance, on pourra faire jouer d'autres dialogues, en les incitant à se glisser autant que possible dans la peau des différents personnages. Comme Arsène Lupin qui sait si bien se faire passer pour quelqu'un d'autre, les élèves pourront inventer différentes façons de se tenir, de marcher et de parler, en modulant leur voix.

Des goûts et des couleurs : Arsène Lupin à la sauce locale

Dans la culture des élèves ou dans d'autres cultures qu'ils-elles connaissent, existe-t-il un « bandit sympathique » comme Arsène Lupin ? Un héros ou une héroïne ? Réel·le ou de fiction ? Que l'Histoire avec un grand H ne connaît pas forcément ?

Dans une approche interculturelle et plurielle, c'est l'occasion de faire connaître des personnages d'autres cultures, qui font partie de l'univers réel ou imaginaire des élèves pour utiliser toutes les langues et les cultures présentes dans la classe.



Gaëlle Burg est docteure habilitée en langue et littérature française et Privat Dozentin de l'Université de Bâle.

Elle enseigne la littérature et le FLE dans le supérieur et le secondaire II depuis 2008. Elle est également Dozentin en didactique du FLE à la PH FHNW où elle développe des recherches en didactique de la littérature en FLE.



Audrey Freytag Lauer est en charge des modules de compétences langagières des futur·es enseignant·es de FLE au sein de la PH FHNW. Ses domaines de recherche sont l'enseignement bilingue et la didactique du plurilinguisme.

Carine Greminger Schibli enseigne la didactique du FLE dans la formation des futur·es enseignant·es ainsi que dans la formation continue. Pendant plus de 20 ans elle a enseigné les langues étrangères (français, latin et italien) au secondaire I et à l'école de maturité AME.



Carine Greminger Schibli enseigne la didactique du FLE dans la formation des futur·es enseignant·es ainsi que dans la formation continue. Pendant plus de 20 ans elle a enseigné les langues étrangères (français, latin et italien) au secondaire I et à l'école de maturité AME.



Lilli Papaloizos est docteure en linguistique française, responsable à la PH FHNW et à l'Université de Bâle du volet linguistique de la formation des futur·es enseignant·es de français langue étrangère au secondaire I.

Lilli Papaloizos est docteure en linguistique française, responsable à la PH FHNW et à l'Université de Bâle du volet linguistique de la formation des futur·es enseignant·es de français langue étrangère au secondaire I.

² Briet, Collige & Rassart (2014:103-104 et 148-149) recensent dans deux tableaux les voyelles et les consonnes du français qui posent des difficultés de prononciation aux locuteur·rices d'une vingtaine de langues différentes.

³ Maurice Leblanc, *Arsène Lupin. L'Aiguille creuse. Adaptation en français facile.*

Comme Arsène Lupin, roi du camouflage, laissons les élèves prendre la voix et entrer dans la peau d'un personnage de fiction.

À table lecteurs ! ou comment mettre un peu d'Arsène Lupin dans les épinards

Il s'agit de proposer ici un accès à la lecture littéraire autour d'Arsène Lupin. À l'heure du succès des approches centrées sur la réception, qui laissent la place aux émotions esthétiques et aux interprétations subjectives, on peut se demander comment favoriser une lecture littéraire en FLE qui soit la plus authentique possible pour l'apprenant-e, à l'image de ses lectures en langue première ? Pour cela, il nous semble indispensable de développer des compétences transposables dans n'importe quelle langue étrangère, qui ne se focalisent ni sur les obstacles lexicaux ou grammaticaux, ni sur la compréhension détaillée du texte : des savoirs (connaissances générales, reconnaissance d'éléments formels et génériques) combinés à des savoir-faire (capacité de raisonnement, d'anticipation, d'inférence). L'apprenant-e peut ainsi comprendre le texte littéraire au-delà des difficultés linguistiques et culturelles. Nous évoquerons donc plusieurs stratégies issues de méthodologies bien connues, qui s'adaptent particulièrement aux niveaux de la fin du secondaire I et du secondaire II.

Recueillir des indices dans sa bibliothèque personnelle : la « compétence lectoriale »⁴

Cette compétence extralinguistique est rarement enseignée et constitue pourtant un outil de perfectionnement linguistique et culturel dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans la perspective qui est la nôtre, on pourra par exemple travailler sur l'identification des goûts très subjectifs des apprenant-e-s, à travers l'élaboration individuelle d'une liste de livres, séries ou films policiers appartenant à leur bibliothèque personnelle. Il s'agira ensuite de classer les éléments de cette liste afin de déterminer des sous-genres (espionnage, braquage, meurtre, disparition, police scientifique). Une phase de discussion en binômes devra les faire réfléchir sur le type d'histoire qu'ils préfèrent. Cette activité réflexive pourra, dans un second temps, amener le-la lecteur-ice-apprenant-e à choisir, à partir

de la lecture de plusieurs quatrièmes de couverture d'Arsène Lupin, l'épisode qui l'intéresse le plus et qui favorisera donc son adhésion affective. Cette grande étape sera également l'occasion de travailler sur le paratexte éditorial (titre, couverture, quatrième de couverture) ou auctorial (dédicace, préface, épigraphe), les codes éditoriaux, les classifications génériques ou encore le repérage au sein d'une bibliothèque ou d'une librairie, en bref des compétences générales indispensables, qui participent à faire de l'apprenant-e un « sujet-lecteur »⁵.

Procéder à l'interrogatoire du récit : la compréhension globale du texte littéraire⁶

Cette méthodologie doit permettre à l'apprenant-e de dépasser les difficultés que suppose une lecture littéraire authentique en langue étrangère, en développant une compétence de compréhension globale qui favorisera un « lâcher prise » par rapport à une compréhension mot à mot laborieuse et décourageante. On proposera d'abord aux apprenant-es de développer des stratégies de repérage en observant la structure éditoriale de l'épisode d'Arsène Lupin qu'ils-elles auront choisi : de combien de chapitres ou parties est-il composé ? quels sont leurs titres et que disent-ils ? y a-t-il un incipit et/ou un excipit et que disent-ils ? quelles hypothèses peut-on formuler sur le sujet de l'histoire, les rebondissements, la fin ? Cette phase d'observation permettra d'amorcer la compréhension. Puis il s'agira d'appliquer une grille de lecture très simple au premier chapitre de l'histoire. Les apprenant-es pourront se mettre dans la peau d'un-e enquêteur-riche en recueillant des informations à partir des questions qui ?, quoi ?, quand ?, où ? et en échangeant leurs résultats en binômes, à la manière d'un interrogatoire de police. La comparaison des informations, même si celles-ci ne concernent pas le même épisode, révélera des éléments communs à tous les récits d'Arsène Lupin qui permettront l'acquisition de connaissances sur les caractéristiques du genre. Dans cette perspective, on pourra par exemple demander de formuler, à l'issue de ce travail, une définition d'un récit type d'Arsène Lupin. En outre, les apprenant-es pourront encore collaborer dans la formulation de nouvelles hypothèses de lecture à partir des informations de la grille, afin de poursuivre le travail de construction progressive du sens.

1 Voir Riquois, 2010.

2 Voir Langlade & Rouxel, 2005.

3 Voir Moirand, 1979.

4 Voir Cicurel, 1991.

L'apprenant·e peut ainsi comprendre le texte littéraire au-delà des difficultés linguistiques et culturelles.

Constituer son dossier d'enquêteur : l'« encyclopédie » du·de la lecteur·rice-apprenant·e⁷

L'« encyclopédie » du lecteur, qui nous vient des théories de la réception et plus particulièrement de la théorie sémiotique du « lecteur-modèle » développée par Umberto Eco⁸, rassemble des connaissances référentielles et des connaissances sur le fonctionnement des textes (acquises en cadre scolaire ou individuellement). On y retrouve notamment des schémas formels (suites conventionnelles d'actions) qui permettent à la lectrice ou au lecteur d'anticiper les événements d'un récit. En langue étrangère, ces automatismes producteurs de sens peuvent être transposés et participer à la construction d'une compréhension globale. On pourra donc proposer des activités de pré-lecture, dont l'objectif est d'élargir cette « encyclopédie » des lecteurs·rices-apprenant·es. Dans la perspective de la lecture d'un roman policier, un travail autour du fait divers sera particulièrement efficace. Il pourra préparer les apprenant·es au repérage de la trame événementielle d'un épisode ou à la compréhension d'un mode opératoire en particulier. Le fait-divers ci-dessous fait par exemple écho à l'épisode du *Collier de la reine* (1907)⁹ :

Ce document pourra être exploité en amont, par exemple parmi d'autres faits-divers. L'apprenant·e pourra se constituer un petit dossier d'enquêteur à travers l'élaboration de fiches « casier judiciaire » rassemblant des informations sur les criminels et modes opératoires relatés dans les différents faits-divers proposés à la lecture. Lorsqu'il·elle passera à la lecture de son épisode d'Arsène Lupin, il·elle sera en mesure de solliciter sa compétence intertextuelle et son « encyclopédie » de lecteur·rice-apprenant·e en revenant au dossier élaboré dans la phase de pré-lecture. Les différents modes opératoires étudiés se révéleront une aide précieuse dans la compréhension de celui d'Arsène Lupin et donc, encore une fois, dans la construction du sens¹⁰.

Un fait-divers digne d'Arsène Lupin

Digne d'Arsène Lupin: un cambrioleur soigneux et discret a été écroué ce week-end à Paris, soupçonné d'avoir retiré les joints des portes et vitrines de magasins pour y pénétrer.

Selon l'enquête de le Sûreté territoriale de Paris, le suspect, âgé de 46 ans, avait une particularité « le distinguant » de ses confrères qui lui avait valu le surnom de spécialiste de la « dépose-vitrine » de magasins.

Plutôt que de briser les vitres comme la plupart des cambrioleurs, selon la source policière, il ôtait soigneusement le mastic des vitrines et portes vitrées de magasins parisiens – qu'il déposait à terre – pour y dérober fonds de caisses et tickets-restaurants.

Cette particularité lui avait valu un dossier spécial à la police et le suspect a été interpellé lors d'un banal contrôle d'identité vendredi.

Il est suspecté de sept vols, selon la même source. Il était « en état de récidive » de « casses », plus ordinaires, pour lesquels il avait purgé des peines de prison, a aussi indiqué la source policière.

L'homme a été écroué ce week-end, selon la même source.

AFP

Extrait du Collier de la Reine

— Voici. Par une fente pratiquée dans le carreau, on a pu, à l'aide d'un instrument quelconque, mettons une baguette de fer pourvue d'un crochet, agripper l'anneau, peser et ouvrir. Le comte ricana :

— Parfait ! parfait ! vous arrangez tout cela avec une aisance ! seulement vous oubliez une chose, cher Monsieur, c'est qu'il n'y a pas eu de fente pratiquée dans le carreau.

— Il y a eu une fente.

— Allons donc ! on l'aurait vue.

— Pour voir il faut regarder, et l'on n'a pas regardé. La fente existe, il est matériellement impossible qu'elle n'existe pas, le long du carreau, contre le mastic... dans le sens vertical, bien entendu...

Source

Le Quotidien, indépendant luxembourgeois : <https://lequotidien.lu/actualites/un-arsene-lupin-des-temps-modernes-interpelle-a-paris/>

⁵ Voir Eco, 1985.

⁶ Leblanc, 1907, p. 153.

⁷ Un travail similaire est possible à partir du premier épisode de la série *Lupin* produite par Netflix. Le mode opératoire du personnage d'Assane Diop, révélé à la fin de l'épisode (la substitution d'un diamant par un faux), est similaire à celui de ce fait-divers : <https://www.capital.fr/conso/vol-rocambolesque-dun-diamant-inestimable-en-plein-paris-1339371>



Figure 1
Version originale de *L'Arrestation d'Arsène Lupin*.

Source
gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Un îlot plurilingue avec sa crème Lupin

En guise de dessert, nous proposons un îlot plurilingue reposant sur les principes de la didactique intégrée des langues (DIL). Cette approche dite plurielle¹¹ s'intéresse aux aspects didactiques liés à l'apprentissage de deux ou plusieurs langues et aux synergies dont les divers enseignements peuvent profiter. En effet, la DIL tente de transposer des parties communes de l'enseignement de plusieurs langues, ce qui est source d'économie cognitive¹². La langue seconde (L2) joue alors le rôle de langue passerelle pour apprendre une nouvelle langue¹³.

Nous retiendrons qu'un îlot plurilingue est une courte séquence intégrée dans l'enseignement d'une L2 reposant sur les acquis linguistiques issus des autres langues. L'îlot est fondé sur un travail comparatif et contrastif des langues pour l'apprentissage du français dans l'exemple développé ci-dessous.

Nous présentons un îlot plurilingue autour du premier titre de la série Arsène Lupin, *L'arrestation d'Arsène Lupin*, paru en 1905 dans le magazine mensuel *Je sais tout* (Fig.1). Nos propositions d'activités sont pensées pour des élèves de la fin du cycle 2 (6e Klasse/8H) et du cycle 3 (7e-9e Klasse/9H-11H), et elles sont fondées sur les étapes 1 (*Konfrontationsaufgabe*) et 2 (*Strukturbildung*) du modèle de séquences plurilingues issu du projet IUSI¹⁴. Ce travail serait transposable pour des élèves plus âgés et expérimentés pour autant que l'on choisisse des extraits du texte et que l'on vise des objectifs langagiers supérieurs.

Activités de confrontation

Les élèves sont confrontés à ce document authentique, qui permettra entre autres de contextualiser l'oeuvre de Maurice Leblanc. En effet, les aventures d'Arsène Lupin sont publiées dans les journaux et les lecteurs-rices de l'époque étaient tenu-es en haleine comme le sont aujourd'hui les spectateurs-rices de la série *Lupin, dans l'ombre d'Arsène*. De plus, cette confrontation à une source authentique profitera au développement de la compétence lectoriale (voir supra) à travers l'identification du titre de l'ouvrage.

L'activité se poursuit par un travail de médiation (*Sprachmittlung*) en direction des langues apprises à l'école.

Les élèves traduisent le titre français par exemple en allemand, en anglais et en italien. On pourra profiter d'un travail en groupes. Ceux-ci seront constitués en fonction de la langue utilisée pour la traduction. Selon le répertoire linguistique de la classe, d'autres langues, dans une perspective d'éveil aux langues, pourront s'ajouter. Une fois ce travail de médiation réalisé, les élèves auront la possibilité de comparer et vérifier leurs traductions avec des couvertures des livres parus. Celles-ci pourront être affichées dans la salle de classe dans les différentes langues visées.

L'arrestation d'Arsène Lupin (fr.)
Die Verhaftung von Arsène Lupin (all.)
The arrest of Arsène Lupin (ang.)
L'arresto di Arsène Lupin (it.)

Figure 2
Le titre en quatre langues

- 1 Voir Candelier, M. et al. (coord.) (2012).
- 2 Nous renvoyons notre lecteur-trice à l'une des dernières publication d'Hufeisen (2020) concernant le modèle factoriel et son évolution théorique.
- 3 Voir Manno, G. & Greminger Schibli, C. (2015).
- 4 Le projet IUSI *Italienisch und Spanisch interlingual lernen* a permis la mise en ligne de 12 séquences didactiques plurilingues pour les apprenants du secondaire 2 : <http://blogs.fhnw.ch/iusi/die-mehrsprachigkeitsdidaktik/>

En effet, la DIL tente de transposer des parties communes de l'enseignement de plusieurs langues, ce qui est source d'économie cognitive.

Activités sur la structure des langues

À partir du travail de médiation réalisé par les élèves (Fig. 2), il s'agira d'identifier les différences et les ressemblances entre les langues par rapport au lexique et à la formation du groupe nominal de manière inductive. Les élèves pourront constater au niveau lexical des fortes similitudes autour du mot *arrestation*, c'est-à-dire des cognates entre le français, l'italien et l'anglais. On pourra faire repérer le noyau commun d'*arrest* et en chercher l'étymologie. On pourra également faire comparer les articles. Pour ne citer qu'un exemple, en comparant le français et l'italien, une similitude est observable au niveau de l'article (l') ; par contre au niveau du genre *arresto* est masculin tandis qu'*arrestation* est féminin. Toutes les langues présentées reposent sur la même structure d'expansion du nom introduit par un groupe prépositionnel débutant par *de, di, von, of*. Cette comparaison servira de tremplin pour une réflexion sur les expansions du nom en langue française. En fonction du niveau et de l'âge des apprenant-es, l'adjectif qualificatif, l'apposition ou la proposition subordonnée relative pourront être mentionnés.

Cerises sur l'îlot

On pourra compléter ces activités plurilingues focalisant la structure de la langue par un visionnement des bandes annonces dans les différentes langues de la série à succès de Netflix *Lupin, dans l'ombre d'Arsène*⁵. On demandera par exemple aux élèves de relever un maximum de mots parallèles dans la perspective d'obtenir un lexique plurilingue.

Conclusion

Arsène Lupin vous aura-t-il mis l'eau à la bouche ? En développant quelques pistes didactiques autour du héros imaginé par Maurice Leblanc, nous avons proposé différentes approches pour dynamiser l'enseignement du FLE. Celles-ci mobilisent aussi bien des compétences linguistique (plus particulièrement phonologique et plurilingue) que littéraire et (inter-)culturelle, tout en contribuant, au travers des diverses tâches exposées, au développement de la compétence à communiquer langagièrement promue par le CECR. Des fiches d'activités concrètes « prêtes à cuisiner » seront proposées dans les prochains *Amuse-bouche didactiques*.

Malgré les efforts de Maurice Leblanc, qui souffrait de la notoriété populaire de son personnage qui le discréditait en tant qu'homme de lettres, force est de constater qu'Arsène Lupin demeure un incontournable de la culture française, peut-être bien parce qu'il en est aujourd'hui l'un des grands représentants aux yeux du monde. Raison de plus pour se mettre à table...

5 Les bandes annonces sont disponibles sur Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=gCmuYqeeNpc> (en français), <https://www.youtube.com/watch?v=2s90AWt9vCM> (en allemand), <https://www.youtube.com/watch?v=ga0iTWXCGa0> (en anglais), <https://www.youtube.com/watch?v=3Zs5ya7zf4w> (en italien). Tous les liens ont été vérifiés le 16.11.2021.

Bibliographie

- Bagieu, P.** (2016). *Culottées. Des femmes qui ne font que ce qu'elles veulent*. Paris : Gallimard bandes dessinées.
- Briet, G., Collige, V. & Rassart, E.** (2014). *La prononciation en classe*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Candelier, M. et al.** (coord.) (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Graz : Centre Européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. En ligne : <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>
- Castellotti, V.** (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier, coll. Langues & didactique.
- Cicurel, F.** (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.
- Eco, U.** (1985). *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Hufeisen, B.** (2020). Faktorenmodell: Eine angewandt linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.) *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden : Springer VS, 75-80.
- Langlade, G. & Rouxel, A.** (2005). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- Leblanc, M.** (1907). *Arsène Lupin gentleman-cambrioleur*. Paris : Pierre Lafitte et Cie. Disponible en ligne : https://fr.wikisource.org/wiki/Ars%C3%A8ne_Lupin_gentleman-cambrioleur/Le_collier_de_la_Reine
- Leblanc, M.** (2019). *Arsène Lupin. L'Aiguille creuse*. Paris : CLE International. Collection Lectures CLE en français facile, niveau A2, avec CD audio.
- Manno, G. & Greninger Schibli, C.** (2015). Les synergies offertes par la didactique intégrée des langues – profitons-en dans l'enseignement du français deuxième langue étrangère!. In: M. Weil & M. Vanotti (Hrsg.) *Weiterbildung und Mehrsprachigkeit*. Bern : hep-Verlag, 46-63.
- Moirand, S.** (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Montemarano, F.** (2019). Mehrsprachiges Potenzial nutzen und fördern: Aufgaben für den Italienisch- und Spanischunterricht am Gymnasium mit Bezügen zu Französisch und Englisch. *Babylonia, ADLES Beilage*, 2, 32.
- Moraz, M.** (2011). Parler comme un francophone ou comment s'approprier l'intonation. *Babylonia* 2/11, 38-43
- Riquois, E.** (2010). Acquérir une compétence lectoriale en français langue étrangère et seconde. *Congrès mondial de Linguistique française, CMLF 2010, Institut de linguistique française*. Paris : France. 10.1051/cmlf/2010236, halshs-01223101.

Avez-vous les papilles qui frétilent ? Venez composer votre menu à la carte grâce à des fiches d'activités lors du prochain Amuse-bouche didactique !



Yannick Lambelet

Okasan

2020

Acrylique sur toile

105 x 140 cm



Babylonia 2/2022 : Convegno Homo Digitalis : qu'en a-t-il à faire du plurilinguisme ?

Le 7 octobre 2021 a eu lieu, en modalité online, le « Convegno sur le plurilinguismo ». Le Convegno est un événement bisannuel organisé par les HEP des Cantons du Valais, du Tessin et des Grisons. Pour l'année 2021, la responsabilité de l'organisation et la coordination incombait à la HEP du Valais qui a proposé le thème « Homo Digitalis - qu'en a-t-il à faire du plurilinguisme ? » et orienté la réflexion de chercheuses et chercheurs, enseignant-e-s et professionnel-le-s autour de la promotion de la compréhension linguistique et culturelle dans un monde numérique.

En considération de l'importance de la thématique, à fortiori en période de pandémie, Babylonia propose un numéro dédié au Convegno et donne la parole à une sélection d'autrices et auteurs, volontaires, qui ont contribué à l'évènement. Les articles abordent ainsi des sujets centraux de la communication digitale et plurilingue allant des promesses et des défis de l'enseignement des langues en contexte de digitalisation, à la dimension numérique des manuels de langues jusqu'aux questionnements de nature plus anthropologique quant à l'impact des traductions online sur les compétences de lecture et de compréhension de textes. La richesse des différentes contributions permet ainsi d'apporter des pistes de réponses à la question centrale du convegno.

I prossimi numeri di Babylonia

2 | 2022 Convegno Homo Digitalis

3 | 2022 Living Languages at Museum

IMPRESSUM

EDITORE

Association Babylonia Suisse

BABYLONIA È L'ORGANO D'INFORMAZIONE DI:

- **LEDAFIDS** | Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz
- **APEPS** | Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz

WWW.BABYLONIA.ONLINE

GRAFICA

Yannick Lambelet | lambelet.yannick@gmail.com

CONCETTO GRAFICO

Filippo Gander | distillerie grafiche
www.distillierigrafiche.ch
filippo.gander@gmail.com

COPE

©2022 Yannick Lambelet

Matteo Casoni | OLSI, Bellinzona
matteo.casoni@ti.ch

Jean-François de Pietro | IRDP, Neuchâtel

Jean-Francois.dePietro@irdp.ch

Manfred Gross | PH Graubünden

Manfred.Gross@phgr.ch

Stefano Losa | CLIP

stefano.losa@supsi.ch

Amelia Lambelet | CUNY

al5130@hunter.cuny.edu

Laura Loder-Büchel | PH Zürich

laura.loder@phzh.ch

Jeanne Pantet

jeanne.pantet@gmail.com

Mathias Picenoni | PH St. Gallen

mathias.picenoni@phsg.ch

Elisabeth Peyer | Institut für Mehrsprachigkeit, Fribourg

elisabeth.peyer@unifr.ch

Verónica Sánchez Abchi | IRDP

veronica.sanchez@irdp.ch

Ingo Thonhauser | HEP Vaud

ingo.thonhauser@hepl.ch

BABYLONIA

1|2022

Wortschatz und Digitalisierung
Vocabulaire et digitalisation
Vocabolario e digitalizzazione
Scazi da plaidis e digitalisaziun
Vocabulary and Digitalization

AUTORI E AUTRICI DI QUESTO NUMERO

Irene Althaus | PH Luzern
irene.althaus@phlu.ch

Gustav Arnold | PH Luzern
gustav.arnold@phlu.ch

Melanie Arriagada | Bergische Universität
Wuppertal arriagadaespino@uni-wuppertal.de

Marie-Nicole Bossart | PH Luzern
marie-nicole.bossart@phlu.ch

Catherine Diederich | PH St. Gallen
catherine.diederich@phsg.ch

Barbara Etterich | UniFR
barbara.etterich@unifr.ch

Katharina Fischer | PH Luzern
katharina.fischer@phlu.ch

Silvia Frank | PH Zürich
silvia.frank@phzh.ch

Audrey Freytag Lauer | FHNW
audrey.freytaglauer@fhnw.ch

Esther Graf | PH Zürich
esther.graf@phzh.ch

Linda Grimm | PH St. Gallen
linda.grimm@phsg.ch

Marlies Keller-Lee | PH Zürich
marlies.keller@phzh.ch

Rachel Koller | enseignante secondaire I
rachel-koller@hotmail.com

Susanne Krauß | Pädagogische Hochschule
Ludwigsburg
susanne.krauss@ph-ludwigsburg.de

Sabine Kutzelmann | PH Zürich
sabine.kutzelmann@phzh.ch

Laura Loder-Büchel | PH Zürich
laura.loder@phzh.ch

Rickard Nilsson | Karlstad University, Sweden
rickardnilsson123@hotmail.com

Raphael Perrin | PH St. Gallen
Raphael.Perrin@phsg.ch

Carlos Pestana | enseignnant secondaire I
c.pestana@privatschule.ch

Elisabeth Peyer | UniFR
elisabeth.peyer@unifr.ch

Meike Raaflaub | PH Bern
meike.raaflaub@phbern.ch

Christine Rast | PH Zürich
christine.rast@phzh.ch

Brigitte Reber | PH Bern
brigitte.reber@phbern.ch

Elisabeth Reiser Bello-Zago | UniFR
elisabeth.reiserbelozago@unifr.ch

Simone Ries | PH Luzern
simone.ries@phlu.ch

Holli Schaubert | UniGE
holli.schauber@unige.ch

Susanna Schwab | PH Bern
susanna.schwab@phbern.ch

Pia Sundqvist | Karlstad University Sweden
pia.sundqvist@kau.se

Alexandra Totter | PH Zürich
alexandra.totter@phzh.ch

Isabelle Udry | PH Zürich
isabelle.udry@phzh.ch

Sandrine Wild | PH St. Gallen
sandrine.wild@phsg.ch