

## Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

willkommen bei der ersten Ausgabe von ForumSprache, der neuen Online-Fachzeitschrift für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Die neue Zeitschrift wendet sich an alle, die in Wissenschaft und Forschung, Studium und Unterricht tätig sind; sie erscheint zweimal im Jahr und bietet Ihnen

- ▶ zum ersten wissenschaftliche Beiträge zur Fremdsprachenforschung. Hier übernimmt ForumSprache die Merkmale traditioneller Fachzeitschriften, beispielsweise Qualitätssicherung durch anonyme Begutachtung der Beiträge („peer review“) vor der Veröffentlichung, klare Struktur, regelmäßiges Erscheinen, Aufgreifen aktueller Forschungsfragen und verbindet diese mit den Möglichkeiten des digitalen Publizierens. Kontroverse Themen in den Artikeln werden von Foren begleitet, die den Leserinnen und Lesern eine unmittelbare Reaktion erlauben und so die Fachdiskussion vorantreiben.
- ▶ zum zweiten aktuelle Informationen rund um das Fremdsprachenlernen und die Fremdsprachenforschung in regelmäßig aktualisierten Rubriken. Sie finden eine Dokumentation der Internetsammlungen (Webliographien) von Unterrichtsmaterialien für die Fremdsprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch als Fremdsprache sowie Verweise auf Tagungsankündigungen. Außerdem entstehen sowohl eine Datenbank zu Dissertationen im Bereich der Fremdsprachenforschung als auch als neuartiger Service eine Dokumentation der Rezensionen von fremdsprachendidaktischen Fachbüchern.
- ▶ zum dritten in der Rubrik „Best Practice“ hervorragende Arbeiten aus der Praxis des Fremdsprachenunterrichts, z.B. die Dokumentation von besonders gelungenen Unterrichtsprojekten sowie Examensarbeiten.

ForumSprache ist in mehrfacher Hinsicht international. Sowohl im Hinblick auf die Themen, Beiträge und Gutachter als auch auf die behandelten Sprachen und die Sprachen der Beiträge. Jeder wissenschaftliche wie praktische Beitrag wird von einer knappen Zusammenfassung in drei Sprachen begleitet (Abstracts). Unsere Hoffnung, auf diese Weise eine Einzelsprachen übergreifende Diskussion spannender Themen in die Wege zu leiten, erfüllt sich natürlich nur, wenn Sie diese Texte nicht nur gründlich lesen, sondern auch selbst zur Diskussion beitragen und ForumSprache zur Veröffentlichung Ihrer Forschung oder Praxis nutzen.

Die erste Ausgabe von ForumSprache ist jetzt abrufbar. Wie es dem Profil der Zeitschrift entspricht, ist der Bogen der Länder und Sprachen weit gespannt. So erfahren Sie im Beitrag von Tushar Chaudhuri etwas über die Rolle, die Englisch und Hindi als Ausgangssprachen beim Grammatikerwerb von indischen Deutschlernern spielen. Sie verfolgen im Beitrag von Torben Schmidt, wie eine Klasse von Englischlernern in Deutschland mit der ganzen Welt über Podcast in Kontakt tritt. Jean-Georges Plathner

# ForumSprache

berichtet über Befunde aus einem schwedischen Lehr-Lern-Projekt zu „language awareness“ am Beispiel des französischen Subjonctifs. Rita Franceschini plädiert in einem Positionspapier pointiert für die Förderung der Mehrsprachigkeit. Aus dem Englischunterricht an deutschen Schulen stammen zwei praxisorientierte Beiträge: Elisabeth Kolb erläutert die Ziele und Einsatzmöglichkeiten von Mediation im gymnasialen Englischunterricht, und Nathalie Rau schildert, wie Grundschulkindern im Teddybär-Projekt mit einfachen sprachlichen Mitteln weltweite Kontakte knüpfen. Wir freuen uns auf Rückmeldungen der Leserinnen und Leser aus Forschung und Unterricht zu einzelnen Beiträgen.

Die im Herbst erscheinende zweite Ausgabe wird u.a. die Themen „Englisch als Arbeitssprache“ (CLIL) und Fremdsprachenlehrerbildung aufgreifen.

Einen in jedem Sinne produktiven Zugang zu ForumSprache wünschen Ihnen der Hueber Verlag und die Herausgeber

Sabine Doff, Friederike Klippel, Dietmar Rösler und Gudrun Ziegler.

## Welcome to ForumSprache!

We are delighted to present the first issue of our new online journal aimed at scholars working in the field of language study, language students and foreign language teachers. In ForumSprache you will find:

- ▶ in the first instance, research papers on language learning and teaching. In two issues each year, ForumSprache publishes papers which have been peer-reviewed and which address current themes in language education from a wide range of different languages. Controversial contributions are accompanied by an online discussion forum, where readers will be able to participate in the ongoing debate.
- ▶ secondly, a wide range of information services relevant to the field of language study and research, in particular *webliographies* of teaching materials for German, English, French and Spanish, as well as useful links to conference websites and important announcements.
- ▶ thirdly, a database for PhD and postdoctoral theses on foreign language teaching and learning
- ▶ a fourth feature, our growing reference database with reviews of monographs and collected essays in the field of language learning and teaching
- ▶ and finally, examples of “best practice” from various teaching contexts.

ForumSprache aims to be international both in its thematic and linguistic scope and with its choice of contributions on a wide range of languages. Since we hope to stimulate the discussion of research issues in language learning, we are counting on your involvement – as readers, authors and contributors – to the ensuing debates.

# ForumSprache

The first issue of ForumSprache is now available. As befits our brief, it covers a wide range of countries and languages. Tushar Chaudhuri tells us about the role both English and Hindi have to play as languages of instruction when Indians learn German grammar. Torben Schmidt reports on how a class of Germans learning English uses podcasts to make contact with other countries all over the world. Jean-Georges Plathner reveals the findings from a Swedish teach-and-learn project on “language awareness“ based on the use of the subjunctive in French. Rita Franceschini makes a strong and vigorous plea for encouraging multi-lingualism as part of standard educational policy. On the practical front we have two reports on how English can be taught in German classrooms: Elisabeth Kolb explains the aims and possible uses of *mediation* in teaching English at grammar school level and Nathalie Rau shows in her “Teddy Bear Project” how primary-school children are able using quite simple language to make contact with their contemporaries in other countries.

Please feel free to contact us with your reactions to any or all of these contributions to ForumSprache.

Our second issue, to be published in the autumn, will deal with the use of English as the language of communication and instruction (“Englisch als Arbeitssprache”, CLIL) and the training of foreign language teachers.

We, the editors, together with the Hueber Verlag, look forward to hearing from you and would be delighted to receive any feedback, suggestions or ideas you may like to send us.

Sabine Doff, Friederike Klippel, Dietmar Rösler, Gudrun Ziegler

## Inhalt / Contents

Tushar Chaudhuri	
Multilingual perspectives on German as a foreign language in India	6
Torben Schmidt	
Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts	24
Jean-Georges Plathner	
La « conscientisation » dans la classe de français : Compte-rendu d'une étude empirique	44
Rita Franceschini	
Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven	62
Elisabeth Kolb	
Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe	69
Nathalie Rau	
A Teddy Bear Project – Ein Klassenkorrespondenzprojekt im Fremdsprachenunterricht der Grundschule	88

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

[Ausgabe 01 / 2009] ISBN 978-3-19-006100-6

1. Jahrgang, No 1, 2009

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

## Inhalt / Contents

### Tushar Chaudhuri

**Multilingual perspectives on German as a foreign language in India** 6

Torben Schmidt

Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht  
am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts 24

Jean-Georges Plathner

La « conscientisation » dans la classe de français : Compte-rendu d'une étude empirique 44

Rita Franceschini

Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven 62

Elisabeth Kolb

Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe 69

Nathalie Rau

A Teddy Bear Project – Ein Klassenkorrespondenzprojekt im Fremdsprachenunterricht der Grundschule 88

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-016100-3

aus Ausgabe 01 / 2009 [ISBN 978-3-19-006100-6]

1. Jahrgang, No 1, 2009

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

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

# Multilingual perspectives on German as a foreign language in India

Observations of an empirical study with learners of German as a foreign language in New Delhi

**Tushar Chaudhuri**

## Abstracts

When an average Indian decides to take up German as a foreign language it is usually the third or even the fourth language that he learns. This makes him a multilingual language learner. Theories on multilingual language learning have been emerging in Germany in the last ten years. These have concentrated on learners who learnt their first language at home and their subsequent language or languages at school. Indian multilingualism on the other hand starts usually at home. Language learning at school plays only a secondary role. The following article analyzes the consequences arising out of this fundamental difference in the way a multilingual language learner is perceived. It is based on a study undertaken with learners of German as a foreign language in India and attempts to present a different perspective on the role that previously learnt languages play in the learning of a new language.

Wenn ein durchschnittlicher Inder Deutsch als Fremdsprache lernt, beherrscht er zu diesem Zeitpunkt schon zwei oder drei Sprachen. Er kann daher als multilingualer Lerner bezeichnet werden. Theorien multilingualen Sprachenlernens werden seit ungefähr zehn Jahren in Deutschland diskutiert. Diese konzentrieren sich hauptsächlich auf Lerner, die ihre erste Sprache zu Hause erworben haben und in der Schule weitere Sprachen lernen. Indischer Multilingualismus beginnt jedoch zu Hause. Institutionelles Sprachenlernen spielt nur eine sekundäre Rolle. Der Beitrag analysiert einige Konsequenzen dieses Unterschieds in der Wahrnehmung multilingualer Lerner auf den Fremdsprachenunterricht. Er basiert auf einer empirischen Studie mit Deutsch als Fremdsprache Lernern in Indien und versucht eine neue Perspektive auf die Rolle zuvor gelernter Sprachen auf den Erwerb einer neuen Sprache zu präsentieren.

Lorsqu'un habitant moyen d'Inde décide de choisir l'allemand comme langue étrangère, c'est très souvent la troisième ou même la quatrième langue qu'il apprend, ce qui fait de lui un apprenant plurilingue. Diverses théories sur le multilinguisme et l'enseignement des langues ont émergées en Allemagne au cours de la dernière décennie. Ces théories s'intéressent plus particulièrement aux apprenants qui ont appris leur première langue à la maison et leur autre(s) langue(s) à l'école. Toutefois, le multilinguisme d'Inde commence très souvent à la maison. L'apprentissage des langues à l'école joue un rôle secondaire. Cet article se propose d'analyser les conséquences qui proviennent de cette différence fondamentale dans la manière d'appréhender le apprenant multilingue et ses apprentissages de langues étrangères. Cette analyse est basée sur une étude empirique, entreprise sur des apprenants de l'allemand comme langue étrangère en Inde. Elle vise à présenter une perspective différente du rôle que les langues préalablement apprises jouent lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Tushar Chaudhuri  
 Hong Kong Baptist University  
 Department of Government and International Studies  
 Kowloon Tong, Hong Kong  
 E-Mail: [tusharchaudhuri@gmail.com](mailto:tusharchaudhuri@gmail.com)

## Introduction

German as a foreign language (GFL) in India has a long history with universities as well as Goethe-Institutes all over the country offering study programs and language courses leading to different degrees and proficiency certificates. But that is the only safe generalization that can be made for a country the size of India with all its diversity. However, it is undisputed that a vast majority of Indians are multilingual. In the year 2002 an empirical study was conducted with this multilingual background of GFL learners in India in mind. The city chosen was New Delhi which is the regional head office of the Goethe-Institutes<sup>1</sup> in India, Pakistan, Afghanistan, Sri Lanka, Bangladesh and Nepal as well as home to the Jawaharlal Nehru University<sup>2</sup> which has been offering degree programs in 5 European languages apart from English for more than 30 years. The researcher's first hand experience of learning and teaching German in these institutions led to observations that even in classrooms where German was the medium of instruction the learners often explicitly used their existing languages to demonstrate understanding of grammatical and lexical items of the foreign language (FL). The study was designed to obtain data on this multilingual behavior and to explore the possibility of using multilinguality to optimize GFL teaching and learning with multilingual target groups.

## Multilingual perspectives on foreign language learning

Multilingualism has become a buzzword in the field of foreign language learning in recent years. Especially in the area of GFL it is being increasingly pointed out that worldwide German is only learnt as the second or even the third foreign language, English being the first in most cases (Welge 1987: 189; Hufeisen 2001: 648). It has been argued that this fact can be advantageous to learners of GFL and that it might make learning German faster and more efficient (Neuner 1987: 23). In other words learners can use the language learning skills from their previous language learning experiences and apply them to their learning of German. This is of course a big step forward from the beliefs mostly arising from behaviorist second language acquisition (SLA) theories, that the influence of the mother tongue or the first language (L1) leads mostly to interferences and ultimately slows down or even flaws the process of second language acquisition<sup>3</sup>.

Multilingual perspectives however argue that all previous language learning experiences are an *advantage* to subsequent "classroom language learning". In order to describe this advantage the "previous" experiences are first categorized. A specific role is then assigned to each language previously learnt. One of the most talked about models in GFL in recent years is the *Faktorenmodell* (Factors Model) (Hufeisen 2001). In this model all naturally learnt languages are clubbed together under L1 and all languages learnt in the classroom are numbered subsequently:

L1: mother tongue and all languages learnt like the mother tongue.

L2: first foreign language learnt in a classroom setting.

L3...Lx: all foreign languages learnt after L2

Figure 1: Role of languages in the *Faktorenmodell* (adapted from Hufeisen 2001: 648f.)

This model argues that in L1 acquisition universals such as the ability to learn a language, age etc. and the environment of learning are the major factors. While learning the first FL the learner also has general life and learning experiences as well as learning strategies. It is the learning of the L3 which is qualitatively different because now existing strategies and experiences of FL learning come into play. In this model the terms second language or third language acquisition become misnomers as the focus lies on the processes of

1 [www.goethe.de](http://www.goethe.de)

2 [www.jnu.ac.in](http://www.jnu.ac.in)

3 A detailed discussion of behaviorist theories on SLA and the role of the native language can be found in Gass & Selinker 2001.

instructed “foreign” language learning. German is in this model a L3 being learnt after L2. Consequently German is referred to as the “tertiary language” of the learner as opposed to the “third language”. The didactical implication of the *Faktorenmodell* is that in a tertiary language existing classroom specific skills need to be focused upon to optimize acquisition. These skills include enhanced awareness of morpho-syntactical structures, enhanced awareness of lexical and grammatical similarities and or dissimilarities between languages, enhanced awareness of one’s own strategies of learning a new language (Hufeisen 1994, 2001; Neuner 1996; Neuner & Kursiša 2006).

Another model which aims at optimizing skills learnt in one FL class for the learning of another FL comes from the area of Romance languages. The model known as *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (Didactics of Multilingualism) (Meißner 1995) proposes the networking of different foreign language classrooms to enable teachers and learners to focus on similarities of the languages being learnt (Meißner & Reinfried 1998: 9). This leads in turn to the awareness that not everything in a foreign language is new or unknown, that there exists a considerably large base for comparisons to take place which do not hinder but actually help the learning process. One can rightly assume at this point that both models are talking about the notion of transfer, a term emerging again from behaviorist theories of SLA, where positive transfer from the native language was thought to enhance the acquisition of the second language, whereas negative transfer or interference was believed to obstruct the same (Gass & Selinker 2001: 65f.). Somewhere in the course of development of foreign language teaching, this notion of positive transfer took the back seat. The spectre of interference made sure that the naturally learnt languages of the learner were systematically phased out from existing methods of foreign language teaching leading to such practices as German through German or in other words a onelanguage classroom (Hufeisen 2001: 650).

The one-language classroom in turn presented didactical instruments in order to teach vocabulary and grammar without having to resort to explanations in the native language. While in the early fifties and sixties behaviorist theories dictated these instruments like repeating constructed dialogues, in the seventies instruments were developed to enable the learner to use his cognitive capabilities (Neuner & Hunfeld 1993: 83f.). The one-language concept continued (and continues) however to be prevalent in FL classrooms and found much resonance in classrooms in Germany where teachers since the fifties were faced with learners with different L1 and who often did not share any other second language. At the same time these learners had to be equipped with communicative structures of the language in order for them to adapt to life in Germany in the shortest possible time<sup>4</sup>.

The two models described above are not alternative methods but responses to a changed scenario. While the *Faktorenmodell* is based on the fact that learners of GFL worldwide usually already know another foreign language, the *Mehrsprachigkeitsdidaktik* seeks to take advantage of the fact that school students in Germany learn more than one foreign language during the period of their schooling. What remains constant is the focus on the consecutive institutional multilinguality of the learner. Any probable socially motivated natural multilinguality is treated as a separate factor in subsequent foreign language acquisition. The term “natural” here is used to denote the kind of societal multilingualism that does not depend on institutional language learning (cf. Annamalai 200: 35f.). In multilingual societies such as in India the complete separation of institutional and natural multilinguality and the focus on the former to adapt existing teaching methods to multilingualism is however difficult. This became particularly evident in the course of the empirical study in different centers of German learning in New Delhi.

4 The subject of FL teaching methods and their social relevance is dealt with in detail in Neuner & Hunfeld 1993, Rösler 1994, Kast & Neuner 1994.

## Multilingual perspectives on GFL in India

In spite of basic differences as to what constitutes a multilingual learner the idea of planned use of existing languages in a foreign language classroom as proposed by the two models discussed above is a very relevant development for GFL in India where multilingual learners are often asked not to use their existing languages while trying to learn German. This is evident from German-only textbooks and German through German methods prevalent in GFL classrooms in India (see also Chaudhuri 2008). To be fair it may be argued that in a country where German does not play any role in everyday social life, the GFL classroom is the only place where German can be learnt as well as put to use as a legitimate means of communication. Any use of other languages reduces the need to use German thereby further reducing the opportunities of using the foreign language. So the relevant question to ask here would be what *learners* do with the languages they have at their disposal when they come to the German language class. Is it realistic to expect that they lock away their existing language skills for ninety minutes each day? Or is it that these languages continue to play an important strategic role in the acquisition of the new foreign language independent of the method used to teach it? The study conducted with German language students in India which observed the role or roles played by previously learnt languages in the acquisition of German grammar in GFL classrooms sought to gain an independent perspective on these questions.

### The empirical study

As mentioned above the empirical data was obtained from learners of German as a foreign language at the Jawaharlal Nehru University and the Goethe-Institute in New Delhi. The study was conducted as part of a PhD-Dissertation (Chaudhuri 2008) submitted to the Justus-Liebig University Giessen. Basic data on age, schooling, language repertoire and motivations for learning German was obtained through a questionnaire which was distributed to about 100 subjects all of whom were at the time still under the B1 level of the Common European Framework of Reference for Languages. At the time of the study each of the subjects were receiving 10 hours per week of German language lessons and using the textbook *Moment Mal!* (Müller, M. et al. 1996). In order to observe the role existing languages played in solving German grammar problems 13 subjects were filmed in different phases of a grammar class<sup>5</sup>. Nine of them were filmed during the presentation and practice phases of the grammar class. They were then asked to recall their thoughts during the class with the video as stimulus (*Stimulated Recall*, Gass & Mackey 2005). The remaining four were each given a grammar exercise to solve after class in the presence of a video camera. They were asked to solve the exercise in isolation and to think aloud during the process (*Think-aloud Protocols*, Ericsson & Simon 1984). The methods Stimulated Recall and Think-aloud Protocols have been in vogue in GFL research projects and been reported as useful and reliable instruments to document cognitive thought processes (e.g. Würffel 2006). What follows are two case studies from the above mentioned empirical project which show on the one hand some typical multilingual behavior patterns of Indian learners of GFL and exemplify on the other hand the role of this multilingual behavior in learning a foreign language. The following case studies are transcribed excerpts of these protocols. The following convention (see Fig. 2) was used in the transcription:

5 Ellis, Basturkmen, & Loewen (2002: 420) define three phases of classroom grammar instruction: *Presentation* of a grammatical structure. *Practice* in controlled exercises and provision of opportunities to *produce* it freely.

---

<u>underlined</u>	subject's solutions to the grammatical problems
<i>italics</i>	Questions/ Clarifications T (Stimulated Recall): Parts of the grammar exercise (Think-aloud)
<b>Bold</b>	Hindi
<Brackets>	<Translations of Hindi speech>
...	Pauses

---

Fig. 2: Transcription legend

All the excerpts are from Think-aloud Protocols. Consequently there is only one speaker.

## Case Studies: Sharmila, Sandeep

### Background

Sharmila and Sandeep are young professionals learning German at the Goethe-Institute in New Delhi. Their mother tongue is Hindi and they speak English as a second language. Both of these languages they have also learnt at school. This is a typical language constellation in northern India where the majority speaks Hindi as a mother tongue and learns English both at home and at school from bilingual parents, media and peers. Exposure to both languages begins therefore at a pre-school age. Sharmila's and Sandeep's schools use English as the medium of instruction which means English instruction starts from kindergarten. Some of their peers living in New Delhi and learning German with them may also be trilingual if their mother tongue is not Hindi but one of the remaining 21 official languages listed in the Indian constitution<sup>6</sup>. They would then learn their mother tongue at home from parents and Hindi and English from their environment not very unlike Sharmila or Sandeep. They might even go to a school where the medium of instruction or at least one of the subjects is their native language. This is an important point which illustrates the differences between multilingual learners coming to a German class in India and multilingual learners in Germany or elsewhere in Europe. Multilingual learners in India do not perceive their second or third languages as foreign languages. English, though not accepted as a native language of India, finds a place in the constitution as the associate official language<sup>7</sup>. But English is not confined to the constitution. Sheorey points out:

English seems to have become so entrenched a language and is such an integral part of India's multilingual, urban culture that it can hardly be ignored or dislodged. Even the most vociferous of pro-English and anti-English voices have been quietened down considerably, if not totally silenced, by a sense of indispensability of English in the national interest (Sheorey 2006: 17).

The ubiquitous nature of English in India makes it impossible to categorize it as a foreign language restricted only to classrooms. Hence it is safe to assume that the languages belonging to the multilingual repertoire of a GFL learner are both naturally acquired as well as learned at school. Exception has to be made for other non-Indian languages such as French, Spanish, Chinese or Japanese which like German do not play any significant role in social domains. If one of Sandeep's or Sharmila's peers has learnt one of these or any such language before German it would be a situation to which the principles of tertiary language acquisition could be applied. But this is more of an exception than the rule for language learners in India and cannot be used as a general assumption to theorize on. In the study mentioned above less than 7% of the respondents said that they already had some knowledge of a foreign language before they started learning German (Chaudhuri 2008).

6 [www.censusindia.gov.in](http://www.censusindia.gov.in)

7 The main official language being Hindi which is unacceptable to large sections of the population (see also Agnihotri & Khanna 1997:30f.).

### Case Study 1: Sharmila

Sharmila's first instinct as seen in Excerpt 1 (see Case Study 1 - Excerpt 1) is to formulate the solution to the problem in English. A careful look at the phrase, "whom I have helped" reveals that it is actually what her solution in German should convey. So before arriving at the solution Sharmila legitimizes the solution in English. Only afterwards does she apply the rules of German grammar to arrive at the equivalent German relative clause "*dem ich schon oft bei den Hausaufgaben geholfen habe*".

---

**Problem 1:** To join the following sentences to make a sentence with a relative clause:

*Das ist der Sohn meines Nachbarn.*

*Ihm habe ich schon oft bei den Hausaufgaben geholfen.*

**Think-aloud protocol, Excerpt 1**

*Das ist der Sohn meines Nachbarn. Ihm habe ich schon oft bei den Hausaufgaben geholfen*

Whom I have helped ...ok...*das ist der Sohn meines Nachbarn,*

*dem ich schon oft bei den Hausaufgaben geholfen habe.* Helfen is Dativ Verb.

---

Case Study 1 - Excerpt 1: Sharmila

Two important points need to be noted in this excerpt. Firstly that Sharmila's first instinct is not to analyze the problem using the rules of German grammar but to understand what the final sentence should convey. This she does through English. The second equally important point is that she does not translate the English relative clause literally into German. In case she had done that she might have arrived at a solution which would have pointed to an interference error: \* *wem ich schon oft bei den Hausaufgaben geholfen habe*.

But this did not happen. The role of English is evidently not merely to serve as a reservoir for comparable morpho-syntactical structures but to help find the communicative goal of the exercise in question. Owing to her existing competences in English Sharmila straight away realizes what the German sentence would expect her to say. At the same time the English clause also tells her that this is a legitimate communicative goal. In other words: it made sense<sup>8</sup>.

In Excerpt 2 (see Case Study 1 - Excerpt 2) also Sharmila's first instinct is to resort to English to make sense of the problem. She identifies the common factor in the two sentences using English. It's "their parents" which needs to be somehow expressed in terms of a German relative clause. This legitimization of the communicative goal gives her the confidence to attempt the solution in German.

It is again to be noted that she does not attempt to use her English sentence in any way to arrive at the German relative clause. This time as opposed to Excerpt 1 she does not even predict the correct answer in English (*who lost their parents in an accident*). But even then she proposes "*die ihre Eltern...*" as the right German relative clause but she is not sure of herself and continues to test the correctness of the German solution. After she legitimizes the German sentence she attempts to apply the rules of German grammar to arrive at the correct solution. It is evident from Excerpt 2 that this second step does not come easy to Sharmila. She is not able to identify the correct cases in German. Ultimately she does seem to convince herself that "*die ihre Eltern...*" is the correct solution. It would also be accepted as such in any ordinary classroom situation. The Think-aloud method makes it possible however to show that although the surface structure is correct, the deep structure underlying it and more importantly her understanding of the structure is flawed.

---

8 Madhu, one of Sharmila's classmates and also a subject in this study, uses precisely these words in her protocol: "A forest which has got many wild animals. So it does make sense and this sentence also. It means the same" (Chaudhuri 2008).

**Problem 2:** To join the following sentences to make a sentence with a relative clause:

*Kennst du die Kinder?*

*Sie haben ihre Eltern bei in einem Unfall verloren.*

#### Think-aloud protocol, Excerpt 2

*Kennst du die Kinder? Sie haben ihre Eltern bei einem Unfall verloren.*

*Kennst du die Kinder?*

aah...their parents...ok they lost their parents in an accident...die Kinder, die ihre Eltern...

**haan nahin iske andar** we can use

<yes> <no> <here> <in>

<Ok, here we could use>

aah what do we use?

We can use denen Eltern...but...yeah...yeah...*kennst du die Kinder, denen ihre*

but does *ihre* come with *denen*?

Ok denen ihre Eltern...doesn't make sense **ek** second...*denen* is Dativ.

<one>

<just a second!>

Why do I need the Dativ here?

Akkusativ could work here... die ihre Eltern bei einem Unfall verloren hat...verloren haben.

I have to check this one. What comes with plural?...

**yahaanpar** we don't even have a preposition

<here>

...*sie haben ihre Eltern*...no I think here Akkusativ comes...

die...die ihre Eltern...yeah that's right.

#### Case Study 1 - Excerpt 2: Sharmila

Once again (see Case Study 1 - Excerpt 3) the first step in problem solving for Sharmila is translation of the problem and prediction of the answer in English. But in Excerpt 3 there is a significant difference. This time she wrongly translates the word *verkauft* as "to buy" instead of "to sell". But this does not take away from the point that the need to legitimize the sentence in English seems to be the first and foremost strategy before anything else is attempted. The wrong translation "from them I have bought my Auto" leads in turn to the wrong solution in English "from whom I bought my Auto". But although she has achieved her legitimization she does not translate this

**Problem 3:** To join the following sentences to make a sentence with a relative clause:

*Das sind Emma und Walter Barth.*

*Ihnen habe ich mein Auto verkauft.*

#### Think-aloud protocol, Excerpt 3

*Das sind Emma und Walter Barth. Ihnen habe ich mein Auto verkauft.*

From them I have bought my Auto.

*Das sind Emma und Walter Barth...from whom...aayega ismein...*

<comes> <here>

<(from whom) matches here>

kein Genitiv hier...kein Dativ but example says Dativ;

*deren; ihr Hund ist weggelaufen...haan to ihnen...ihnen... right?*

<yes so>

Nominativ **nahin** Akkusativ would be **ek** second ...

<no>

<one>

<just a second!>

*die...nahin...denen...Dativ; auf denen...ok I will leave this one abhi.*

<no>

<now>

#### Case Study 1 - Excerpt 3: Sharmila

to arrive at a plausible German relative clause, *\*von wem ich das Auto gekauft habe*. This step although incorrect might have also led her to the correct German equivalent for “bought”. Of course this is a purely speculative statement at this point. According to her protocol her attempts to apply the rules lead her nowhere and she decides to leave it at that for the time being.

And she does come back to this problem. But she sticks to her solution in English as being the right one which points to the fact that a sentence in one of the existing languages, though not the basis for a structural comparison, enjoys a very high degree of legitimacy and is not easily given up simply because the German equivalent cannot be found (see Case Study 1 - Excerpt 4). This time around Sharmila also tries to translate her solution back into German. This puts her in danger of making an interference error “*von denen*”. But that is still not her final solution as she continues to try to apply the rules she has learnt to come to the correct answer.

---

#### Think-aloud protocol, Excerpt 4

*Das sind Emma und Walter Barth. Ihnen habe ich mein Auto verkauft.*

From them you have bought your Auto. *Das sind Emma und Walter Barth...*

*Ihnen*: belongs to them... you will write... from them you have bought your Auto.

*Emma und Walter Barth* from **nahin** not from Emma und Walter Barth hmm von von denen?

<no>

Von denen ich mein Auto verkauft habe?...

I don't know...do you add a preposition?

I think there's nothing Dativ yeah?

*Ihnen habe ich mein Auto verkauft.*

We sold...I think its sold...what am I doing? hmm...

Cant do, this one's very tough.

You have sold your Auto to them yeah...die...I guess it would be die...

die ich mein Auto verkauft habe. I hope this is right. Let me check. Ok

---

#### Case Study 1 - Excerpt 4: Sharmila

But strategies that could help her apply a rule for e.g. looking for a preposition or identifying the correct case do not help her till she finally realizes that she made a mistake in translating the sentence in the first place. Now she knows what the sentence should really mean. But even then she fails to arrive at the correct solution. She guesses that the German equivalent of “to them” could be “*die*”. The point is that she does not translate the sentence back to *\*zu dem/denen ich mein Auto verkauft habe*. Once again speculatively speaking this step might have led her to the correct sentence *denen ich mein Auto verkauft habe*. Though speculative this point could have relevant didactical implications for planned use of existing languages in the classroom which will be discussed later in this article.

## Case Study 2: Sandeep

Problem 1: Matching a set of pictures to a set of sentences containing two-way prepositions<sup>9</sup> (Wechselpräpositionen)



Figure 3: Graphical representation of two-way prepositions. Müller et al. (1996): 70

### Stimulated Recall Protocol, Excerpt 1

Aah die Wand Wand means **yaar** wall

<buddy>

**to** wall**waala** **dhundo** **na.**

<so> <the one with Wand> <look for> <Particle>

<look for the picture/sentence with Wand>

This is Wand

**nahin yeh nahin hai, haan yaar mujhe mil nahin rahahai,**

<no> <this> <not> <is> <yes> <buddy> <I> <find> <not> <is>

<no, that's not it. Yes I can't find it.>

please **yaar** help **karo.**

<buddy> <do>

<(Hey buddy help!>

**Haan yeh Wand hai.**

<Yes> <this> <is>

<Yes this is (Wand)>

Sie hängt ihren Mantel an die Wand.

**Haan yeh match kar rahahai.**

<Yes> <this> <does> <is>

<Yes, this matches!>

Yes right.

### Case Study 2 - Excerpt 1: Sandeep

Sandeep holds a card with the German sentence *Sie hängt ihren Mantel an die Wand* (Fig. 3). He translates “Wand” into “wall” and asks his classmates to find the corresponding picture with “wall”. Then he finds a picture with a wall in it and calls it by its German name “Wand”. He decides however that this picture is not the one he is supposed to find and finds another one and says this is “Wand”. He reads the whole sentence again and is convinced of having found the correct sentence for the correct picture (see Case Study 2 - Excerpt 1).

Sandeep switches continuously between the languages English, Hindi and German. It is evident that he knows that *Wand* in German means wall in English. In fact he keeps

<sup>9</sup> The term *two-case prepositions* for *Wechselpräpositionen* is also in use in some textbooks such as Widmeier & Widmeier 1995. Common search engines suggest *two-way prepositions*. Hammer (1983) describes them as “prepositions taking dative or accusative: nine prepositions take the dative when they denote 1. rest 2. movement within a place or area; the accusative when they denote a movement towards or to a new position” (p.311). For a simple way of learning more about *Wechselpräpositionen* please look up the following YouTube Video: <http://www.youtube.com/watch?v=OnL11MexMU4> (last retrieved:16.11.2008).

on using *Wand* for the rest of the exercise. So why does he need to explicitly translate “*Wand*” as “wall” in the first place? It can be proposed that he merely seeks to *reassure* himself or *legitimize* his idea of “*Wand*” in German through his knowledge of “wall” in English so that he knows when he sees a picture of a “wall” that that is what is meant by “*Wand*” in German.

Hindi is the language of the protocol but lexical items from English are found in practically every utterance that he begins in Hindi. The very first utterance in Excerpt 1 (see Case Study 2 - Excerpt 1) is actually a sentence begun in English but which ends in Hindi. This is a typical speech pattern of multilingual Indians like Sandeep or Sharmila (whose protocol also shows examples of mixed speech), namely *code-switching* (Romaine 1989). This salient feature of Indian multilingualism makes it unrealistic to assume that Indian GFL learners would in the initial stages of foreign language acquisition “switch off” their existing languages and communicate only in German. The above problem actually uses visual aids to optimize acquisition of the grammar rule without the use of an explicit meta text thus ruling out the possibility of existing languages having to play a mediating role. As Sandeep’s example illustrates this is an unrealistic assumption. The example also illustrates that code-switching could actually be a positive factor in foreign language acquisition as it enables the learner to effectively scan several mental lexicons (Raupach 1997: 21) for equivalences for German items which are either new or have just recently entered his or her lexical repertoire. Excerpt 2 (see Case Study 2 - Excerpt 2) which refers to Fig. 3 illustrates this point further.



Figure 4: Problem of assigning sentences to pictures in Excerpts 2 & 3. Müller, M. et al. (1996): 70

#### Stimulated Recall Protocol, Excerpt 2

**Ye aage se aa rahi hai ya peeche se?**  
 <She> <front> <from> <comes> <is> <or> <behind> <from?>

**Nahin pataa nahin**  
 <no> <know> <don't>  
 <Is she coming from the front or the back? No, I don't know.>

Ok hmm **maine ek aur dhundaa hai.**  
 <I> <one> <more> <found> <is>  
 <I found one more.>

Jenny geht hinter das Haus.  
 Jenny **andar jaa rahi hai na to** hinter,  
 <inside> <going> <is> <(Particle)> <so>  
 <(Jenny) is going inside so (hinter)>

**nahin peeche hai, hinter das Haus peeche jaa rahi hai.**  
 <no> <back> <is> <back> <go> <is>  
 <No, that's back...she goes to the back of (the house).>

#### Case Study 2 - Excerpt 2: Sandeep

Sandeep is trying to find the matching sentences to the pictures in Figure 4. He has difficulties in understanding what Jenny in the picture is trying to do. He uses Hindi to explain the picture. Then he finds a sentence which might match a part of the picture. He sees the word “*hinter*” and takes it to mean “(going) in” instead of “to the back”. But then he realizes “*hinter*” actually means “back of” and corrects his original explanation

of the picture according to his German knowledge and corrects the Hindi “andar” (inside) to “peeche” (back).

In the example in Excerpt 2 Sandeep formulates sentences in Hindi which would be equivalents of the German sentences he is supposed to find (see Case Study 2 - Excerpt 2). This is his very first step. More input in terms of a German sentence becomes available to him as also his previous knowledge of the meanings of the prepositions is reactivated which force him to change his Hindi equivalent. So the legitimization is not taken as absolute. It may be changed according to whether more input is available or whether previous knowledge of the target language can correct an original surmise or both. But the question arises why does he need to correct his Hindi equivalent at all? The assumption would be that he needs to find some kind of correspondence within the various languages which are now part of his repertoire. This legitimizes the communicative goals of the FL. In other words he feels reassured that what he is expected to say or do in the FL he can already say or do in one of his own languages. This is a significant factor which lowers the affective filter (Krashen 1988: 21f.) of the learner and increases his acceptance of the FL. In Sandeep’s case correcting his own sentence in Hindi helped him not only to accept the German solution but also to foresee the solution to the next problem (see Case Study 2 - Excerpt 3).

---

#### Stimulated Recall Protocol, Excerpt 3

**Aur iske saath ek aur hoga,**

<and> <with this one> <one> <more> <be>

<There must be another one to this>

**peeche kesaath aage hona chahiye.**

<back> <with> <front> <be> <should>

<There should be a front to a back>

**Hinter hai to aage bhi aayegi.**

<is> <so> <front> <also> <come>

<If there’s a back then she is going to come to front too>

**Iska vorwaala dhundo.**

<To this> <(Particle)> <look for>

<Look for the one with (vor) to this>

---

#### Case Study 2 - Excerpt 3: Sandeep

Sandeep knows from his knowledge of Hindi that there has to be a “front of” to a “back of”. He uses this natural logic of a language to look for the equivalent in German thereby assuming this logic to be universal. So in a sense he *pre-legitimizes* the German preposition “vor”. But this “appropriate affect” (Gass & Selinker 2001: 201) of assumed universality could also at any point become inappropriate (ibid.) making the affective filter go up again.

Sandeep cannot understand why a flying aircraft is described as not moving (see Case Study 2 - Excerpt 4). He tries to legitimize this anomaly using both English and Hindi. But both these languages tell him that flying cannot be described as being in position which in turn cannot legitimize the use of the Dative in German. This argument backed up by his existing languages is so strong that he is ready to question the textbook as well as his teacher’s explanation. In the end he just accepts the situation but is clearly not satisfied. This is clear indication that legitimization processes in the minds of the learner cannot be ignored by the input methods adopted in class. Sharmila’s answer “*die ihre Eltern...*” is actually an answer based on wrong assumptions and flawed understanding of the foreign language structures but the teacher is *not* in a position to see through this. Similarly Sandeep’s confusion stems from his existing languages. But a teacher or a book subscribing to a one-language method cannot do anything to satisfy Sandeep. It needs to be pointed out here that interference from English or Hindi could not be avoided in Sandeep’s case even though no other language was used in class. But even

Problem 2: Filling in the blanks in a sentence with prepositions and articles.

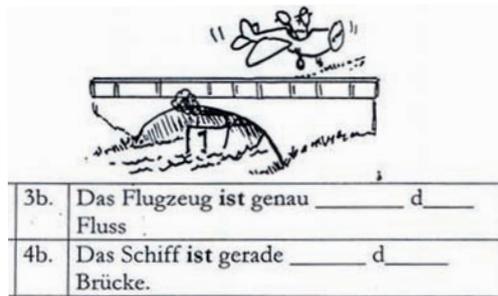


Figure 5: Filling in the blanks with prepositions and articles (adapted from Müller et al (1996): 70)

#### Stimulated Recall Protocol, Excerpt 4

**Mere samajh mein nahin aataa yeh** Dativ **yeh** Akkusativ.

<I> <sense> <in> <not> <comes> <this> <this>

<I can't understand this (Dativ) this (Akkusativ)>

**Kabhi achanak dem lagaadete hain.**

<sometimes> <suddenly> <put> <is>

<Sometimes they just suddenly put (dem)>

Ma'm was always telling **ki** Dativ would always be position.

<that>

And here this Flugzeug is moving.

**Yahaan to** Akkusativ **hona chahiye.**

<here> <actually> <be> <should>

<Here it should actually be (Akkusativ)>

Entschuldigung ma'm, ma'm Satz 3b,

ma'm **ismain kya hoga** ma'm?

<here> <what> <be>

<What's going to be here?>

Ma'm aeroplane **to** ma'm **urh raha hai** and this is action.

<actually> <flying> <is>

<(The plane) is actually flying here>

Action is going on and you are saying dem.

Dem is ma'm Dativ.

Ma'm action would be only with Akkusativ na?

But ma'm here its dem. Nicht klar!

#### Case Study 2- Excerpt 4: Sandeep

then the solution lies not in the structural analysis and comparison of the two or even three grammatical systems in question but to explain to Sandeep that even the German speaker understands that a flying aircraft is not in position but for German grammar it is a question of perspective. At the risk of being speculative again this explanation could make Sandeep aware of the need to separate grammar rules and practical understanding of the situation in this case. He might come to the conclusion that German grammar is difficult but would learn how to understand it or in other words he might discover a way to "think in German".

#### Conclusions

The case studies point to a very distinctive role that existing languages of a multilingual learner play during the acquisition process of a FL. This role lies in legitimizing the structures of the new FL so that they can be accepted as universal elements existing not

only in the FL but also in the languages already known to the learner. This process of legitimization is not an isolated learning strategy by itself but is supported by a range of other strategies most prominent among which is translation<sup>10</sup>. It is also supported by the natural multilinguality of the learner and the multilingual behavior associated with it. A multilingual learner who normally switches from one language to another in everyday life to suit the needs of specific domains finds it natural to look for equivalents for the structures of a language for which no domain exists except for the classroom to test the authenticity of these structures. Once the new structure has been established as being authentic in that it carries an equivalent import, the role of the existing language diminishes and the need to use the structure of the new language according to the rules of this new language takes precedence. Apparently, the process of legitimization precedes the application of grammar rules. This leads one to further conclude that legitimization occurs largely on a communicative level and not on the level of individual structures or grammar rules. As seen in the examples above, neither Sharmila nor Sandeep offered solutions which could be attributed to a comparison of two grammatical structures. Any errors or interferences seem to arise due to the non-understanding of the new grammar structure or the non-acceptance of a grammar structure which did not conform to the pragmatic understanding of the situation the particular grammar structure was supposed to describe. This can have far reaching consequences on how communicative grammar teaching has been viewed over the years and how multilingual language teaching should be viewed with the multilinguality of the learner in focus and not the descriptive systems of the languages in question. Achieving multilingualism is not the goal of foreign language learning in India. It is also not a case of “*multiplés Sprachenlernen*” (Hufeisen 2003) or learning more than one foreign language simultaneously. Neither is it a question of preparing “receptive multilinguals” (Hufeisen & Marx 2007: 308) to “tackle the challenges of polyglot dialogue” (ibid). It is rather a question of using a large existing repertoire of active communicative structures and communication strategies in different languages to make the FL classroom less monolingual and more multilingual. As the case studies show this is something that the learners do. Teachers need to reflect on how or whether they would like to adapt these strategies for their own class. This is certainly a more productive contemplation as opposed to devising methods and planning classes which concentrate on shutting out all languages except the target language.

### **Didactical implications of legitimization: Adapting communicative methods for multilingual learners**

It has been shown in the case studies above that the process of legitimization is the first step towards understanding and solving a particular grammar problem. It has also been shown that the process of legitimization could in fact stop the learner from accepting certain structures of the FL which he or she could not legitimize. A logical consequence for the teacher would be to adapt his or her existing communicative methods of teaching to encourage the learner to effectively use his legitimization strategies and at the same time to economize on class time so that more class minutes are rendered free for *production* phases. The following suggestions could work as a first step.

### **Verbalizing equivalents**

Learners could be asked if they can come up with equivalents in their own language. Considering the fact that they most probably already have, they would in this way be encouraged to use their existing language skills explicitly. This is a step which some textbooks<sup>11</sup> have adopted even though they follow the one-language principle. The use of this instrument in Indian classrooms has the added advantage that “one’s own language” is shared by the classmates and also by the teacher. Moreover a flawed legitimization

<sup>10</sup> Hufeisen (2001: 652) also identifies translation as one of the possible didactical instruments of multilingual FL learning.

<sup>11</sup> Most recently Müller, M. et al. (2004).

argument can be used by the teacher as a further point of discussion thereby putting the learner on the right track. Verbalization of legitimization processes could also help other participants in the class who have not been able to come up with their own legitimization strategy. Verbalization renders understanding processes transparent to a large extent. It enables the teacher to gain insights into how his or her input is being processed. This in turn enables him or her to intervene at the very beginning of this process instead of waiting till the learner makes a mistake and then attempting to correct that mistake based on preconceived theories as to why this mistake occurred. The teacher can also intervene to point out where legitimization might not work and why. Contrastive studies with German and English have warned against so called “false friends” (Neuner 1996: 212). Structural differences between English and German have been highlighted to enhance awareness of differences in English and German even though the meaning might remain the same (Hufeisen 1994; Neuner & Kursiša 2006). But regulating legitimization processes must go beyond that. One has to be aware of differences in perception of the situation in question (for e.g. Sandeep’s problem of a flying aircraft in position). Teachers and students speaking the same “legitimation language” can achieve this, provided that these differences in perception are verbalized and the teacher is willing to address the difference from a multilingual point of view.

### Multilingual input material

While verbalization to a large extent involves incidental use of existing language in class, planned input material could be used to support legitimization processes. Planned input materials using two or more languages offer orientation to learners like Sharmila who have through their own legitimization strategies arrived at equivalences but are not in a position to use this knowledge to arrive at the correct solution to a grammatical problem. In other words adapted input materials using more than one language could act as the connecting link between legitimization and application of grammar rules.

Sharmila knows that the relative clause she needs to make in German must mean “to whom I sold my Auto”. The connection she is unable to make is between “to whom” and the corresponding relative pronoun in German. A table like the one in Figure 6 might be able to help her make this connection.

	<i>German</i>				<i>English</i>	<i>Hindi</i>
	<i>Mas.</i>	<i>Fem.</i>	<i>Neu.</i>	<i>Pl.</i>		
<i>Nom.</i>	der	die	das	die	who/that/which	jo
<i>Akk.</i>	den	die	das	die	whom/that/which	jise/jisko
<i>Dat.</i>	dem	der	dem	denen	(to) whom	jise/jisko
<i>Gen.</i>	dessen	deren	dessen	denen	whose	jiska/jiski

Figure 6: German relative pronouns and their equivalences in English and Hindi

The table proposed above suggests to Sharmila which German relative pronoun could correspond to “whom” or “to them”. But it stops short of telling her exactly which one. It simply narrows down her choices affording her a first orientation which is exactly what she is looking for after her initial legitimization. In other words it is the “missing link”. The table can be created by any GFL teacher for his or her target group and for the languages in question there. The form of a table also ensures that no complete sentences are compared which would lead to complicated discussions about sentence structure in English and German, which works against what has been described as legitimization in which the learner does not go into comprehensive contrastive structure analysis.

### Multilingual group work

The table in Figure 6 can also be created by the learners themselves. They can be asked to work in groups to find equivalents to German relative pronouns in the languages they already know. Other specific tasks can also be designed where learners are encouraged to use their existing languages actively to enhance their awareness of the new language. It is a common observation that learners tend to use their own languages to solve group tasks designed for them to use only the target language. One can introduce both kinds of group tasks. One in which the existing languages are a means to an end, for e.g. creating a multilingual table or analyzing a grammar rule. The other kind is one in which the learners are specifically asked only to use the target language to solve the task. This helps to make learners realize that the “monolingual” exercise has the aim that they use the target language and that not only the product but also the process is part of the task. In other words, boundaries need to be set between monolingual and multilingual tasks so that each has its own visible place in FL instruction.

The suggestions made above are only meant to be a starting point in planned usage of existing languages in GFL classrooms. Some recent textbooks and teaching materials already offer teachers of GFL outside the German speaking areas of Europe small windows of opportunity in which to adapt their methods to their target groups (see for e.g. Müller et al. 2004, Neuner & Kursiša 2006). But it is still too early to publish typologies of tasks meant for naturally multilingual learners. Many more empirical studies need to come first which might point to different multilingual learning behaviors, the legitimization process being only one example. But it is high time to legitimize the learner’s use of existing languages in FL classrooms even when the classroom is the only authentic domain for using the FL.

## Bibliography

- Annamalai, E. (2001). *Managing multilingualism in India. Political and linguistic manifestations*. New Delhi: Sage.
- Chaudhuri, T. (2008). *Die Bedeutung der mehrsprachigen Ausgangssituation für die Grammatikvermittlung im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache in Indien*. Dissertation submitted to the Justus-Liebig University Giessen. In Print.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2002). Doing Focus-on-Form. In: *System* (30), 419–432.
- Ericsson, A. & Simon, H. (1984). *Protocol Analysis. Verbal reports as data*. Massachusetts: MIT Press.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. M. & Mackey, A. (2005). *Second Language Research Methodology and Design*. Mahwah: Erlbaum.
- Hammer, A. E. (1983). *German Grammar and Usage*. London, Melbourne, Maryland: Edward Arnold.
- Hufeisen, B. (1994). *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch.
- Hufeisen, B. (2001). Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. & Krumm, H.-J (eds.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 648–653.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lerner-externe Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 (2/3). <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Hufeisen1.htm> (Retrieved on 25.05.2008)
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2007). How can DaFNE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In: Ten Thije, Jan D. & Zeevaert, L. (eds.). *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 307–321.
- Kast, B. & Neuner, G. (eds.) (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Prentice Hall.
- Meißner, F.-J. (1995). Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Bredella, L. (ed.). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Fremdsprachenunterricht in einem zukünftigen Europa*. (Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung). Bochum: Brockmeyer, 172–187. <http://www.uni-giessen.de/meissner/> (Retrieved on 03.03.2008)
- Müller, M. et al. (1996). *Moment Mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Müller, M. et al. (2004). *Optimal A1! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Neuner, G. (1987). Germanistisches Grundstudium in der „Dritten Welt“ – regionalspezifische und regionübergreifende Aspekte. In: Ehlers, S., & Karcher, G. L. (eds.). *Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik*. München: Iudicium, 11–26.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit 4*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G. (1996). Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialienentwicklung für die „Drittssprache Deutsch“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 211–217.
- Neuner, G. & Kursiša, A. (2006). *Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfängerunterricht*. Ismaning: Hueber. Raupach, M. (1997). Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, W. (ed.). *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr, 19–38.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rösler, D. (1992). *Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF*. Heidelberg: Julius Groos.
- Rösler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Sheorey, R. (2006). *Learning and teaching English in India*. New Delhi: Sage.
- Welge, P. (1987). Deutsch nach Englisch. Deutsch als dritte Sprache. In: Ehlers, S. & Karcher, G.-L. (eds.) *Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik* (Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik Bd. 6). München: Iudicium, 189–208.

- Widmeier, R. E. & Widmeier, F. T. (1995). *Treffpunkt Deutsch Grundstufe*. (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Würffel, N. (2006). *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Narr.

## Inhalt / Contents

Tushar Chaudhuri	
Multilingual perspectives on German as a foreign language in India	6
<b>Torben Schmidt</b>	
<b>Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts</b>	24
Jean-Georges Plathner	
La « conscientisation » dans la classe de français : Compte-rendu d'une étude empirique	44
Rita Franceschini	
Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven	62
Elisabeth Kolb	
Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe	69
Nathalie Rau	
A Teddy Bear Project – Ein Klassenkorrespondenzprojekt im Fremdsprachenunterricht der Grundschule	88

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-026100-0

aus Ausgabe 01 / 2009 [ISBN 978-3-19-006100-6]

1. Jahrgang, No 1, 2009

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

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

# Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts

Torben Schmidt

## Abstracts

Partizipatorische Web 2.0-Anwendungen wie Weblogs, Soziale Netzwerke, Videoportale und Podcasts etablieren sich in rasanter Art und Weise in unserer Medienkultur. Speziell für Fremdsprachenlernende bieten diese Technologien neuartige Möglichkeiten, sowohl was die rezeptive aber auch vor allem die produktive Nutzung betrifft, weil die Lernenden selbst zu Autoren und Produzenten fremdsprachlicher Inhalte werden und dabei sich selbst, ihre kulturelle Identität, ihre Ideen und Einstellungen für eine im Vergleich zum geschützten Raum des Klassenzimmers weitaus größere Öffentlichkeit im World Wide Web inszenieren können. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, nach einer Diskussion von Impulsen, Möglichkeiten und Veränderungen, die sich durch den Einsatz partizipatorischer Web 2.0-Anwendungen mit Blick auf Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht und die Projektdidaktik ergeben, anhand eines Beispiels aus der Unterrichtspraxis (ein Schulpodcastprojekt) zu zeigen, wie partizipatorische Web 2.0-Anwendungen in projektbasierte, prozessorientierte schulische Fremdsprachenlernprozesse integriert werden können und worin die Besonderheiten medial gestützter, mündlicher Inszenierungsprojekte bestehen. Dabei soll auch der Forschungskontext, in dem das vorgestellte Unterrichtsprojekt entstanden ist, erläutert werden.

Participatory Web 2.0 applications such as weblogs, social networks, video portals and podcasts are rapidly achieving mainstream adoption in our media culture. These technologies offer foreign language learners in particular novel possibilities for language acquisition, not only in terms of passive reception but also – and more crucially – for their productive engagement with a foreign language. Using Web 2.0 technologies, the language learner is the author and producer of his or her own foreign language content, and, in contradistinction to the insularity of the classroom, is provided with the much larger public stage of the Internet for the presentation of his or her unique personality, cultural identity, ideas and perspectives. Following a discussion of the impulses, possibilities and changes that result in classroom settings with the use of Web 2.0 applications, both in terms of project-based teaching and the presentation of learning contents, this paper aims to show – with reference to a real-world example (a school podcast project) – how participatory Web 2.0 applications can be integrated in project-based, process-oriented foreign language lessons with a focus on the production of oral performances. The research activities underlying the development of the presented classroom project are additionally elucidated.

Les applications du Web 2.0 comme les journaux web, les plates-formes de partage de vidéos et les podcasts qui permettent aux internautes de participer activement s'établissent d'une manière rapide dans le monde des médias. Pour les apprenants de langues étrangères en particulier, ces technologies offrent de nouvelles possibilités en ce qui concerne l'utilisation non seulement réceptive mais surtout productive, parce qu'ils peuvent devenir eux-mêmes auteurs et producteurs de contenus en langues étrangères. Ainsi ils peuvent se mettre en scène eux-mêmes ou leur identité culturelle, leurs idées et attitudes pour les utilisateurs du Web largement plus nombreux en comparaison avec l'espace protégé de la salle de classe. L'article présente à pour but de discuter les effets positifs, les possibilités et les changements résultant de l'utilisation des applications

du Web 2.0 quant à l'enseignement des langues étrangères et à la didactique qui se réfère aux projets d'apprentissage. En outre, l'objectif est de montrer, à l'aide d'un exemple tiré de la pratique de l'enseignement (un projet de podcast à l'école), comment ces applications peuvent être intégrées dans les processus d'apprentissage des langues étrangères à l'école, processus basés sur des projets et orientés vers la démarche et en quoi consistent les particularités de tels projets de création orale. De même, le contexte de la recherche dont provient le projet présenté sera expliqué.

Dr. Torben Schmidt  
Justus Liebig-Universität Gießen  
Institut für Anglistik/Didaktik Englisch  
Otto-Behaghel Str. 10 B  
35394 Giessen  
E-Mail: [mail@torbensmidt.de](mailto:mail@torbensmidt.de)  
URL: <http://www.torbensmidt.de>

## Partizipatorische Internetanwendungen und Potenziale für das Fremdsprachenlernen

Wir leben in einer Welt, in der Wissen zunehmend über die digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien vermittelt und verarbeitet wird, in der „Bildungsprozesse ohne den Umgang mit diesen Neuen Medien kaum noch [...] möglich zu sein scheinen“ (Stadelhofer & Marquard 1998: 18) und in der die Fähigkeit zum Umgang mit den digitalen Technologien zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien machen das Lernen zeit- und raumunabhängiger, bieten neue Formen des Lernens durch mediale Präsentationsformen, ermöglichen den interaktiven Umgang mit Lernmaterialien, bieten die Gelegenheit zur weltweiten Kommunikation und erweitern die Möglichkeiten der Selbststeuerung des Lernprozesses durch das selbstbestimmte Vorgehen mit dem Lernstoff. Sie bieten außerdem eine größere Auswahlmöglichkeit von Materialien und Methoden im Lernprozess, erleichtern durch Lernen mit Hypertexten einen nicht mehr linear vorbestimmten Lernweg einzuschlagen und bieten die Chance, eigene Netzwerke und Lerngruppen aufzubauen sowie das Erlernte und Erarbeitete leichter zu veröffentlichen und gezielter zu präsentieren.

Speziell partizipatorische digitale Internetanwendungen wie Weblogs<sup>1</sup>, Podcasts<sup>2</sup>, Videoportale (z.B. *YouTube*<sup>3</sup>) und Social Network Sites (z.B. *Xing*<sup>4</sup>, *Facebook*<sup>5</sup>, SchülerVZ<sup>6</sup>) – Erscheinungsformen des *Social Web* (oder auch Web 2.0), das als Oberbegriff für diejenigen dynamischen Internetanwendungen fungiert, bei denen die Internetnutzer durch das einfache Bereitstellen (Push-Button-Publishing ohne Programmierkenntnisse), das Verändern und den Austausch von Inhalten vom passiven Rezipienten zum aktiven Mitgestalter und Ko-Autoren medialer Angebote werden können – sind weitaus mehr als eine Modeerscheinung. Sie etablieren sich in rasanter Art und Weise in unserer Medienkultur und eröffnen neuartige Möglichkeiten des Identitäts- und Sozialmanagements, des Aufbaus und der Pflege von Informations- und Beziehungsnetzwerken und nicht zuletzt zur multimedialen, kreativen Selbstpräsentation und Selbstinszenierung, z.B. in Form von Profilen auf Social Network Sites (mit persönlichen Informationen, Texten, Bildern, Fotos, Videos oder Musik), aber auch in Form von eigenen Podcasts, Blogs oder Videobeiträgen (vgl. Böttcher & Schmidt 2008). Insgesamt ermöglichen partizipatorische Internetanwendungen vielfältige Formen der Kommunikation der Internetnutzer untereinander und bieten neuartige Wege der schnellen Veröffentlichung und weltweiten Verbreitung multimedialer Inhalte.

Der Stellenwert der beschriebenen Anwendungen wächst dabei kontinuierlich, und die Fähigkeit zur kompetenten Nutzung der verschiedenen Angebote und damit zur Teilnahme an den im *World Wide Web* stattfindenden medialen Diskursen gewinnt zunehmend an Bedeutung. Dies lässt sich exemplarisch an der wachsenden Bedeutung des Podcastings verdeutlichen. Wurden beispielsweise im Mai 2005 im deutschsprachigen Raum etwa 0,1 Millionen deutschsprachige und internationale Audio- und Video-Podcasts abgerufen, so waren es im Dezember 2006 schon annähernd acht Millionen. Einer ARD-Studie<sup>7</sup> zum Thema Podcasts zufolge haben 2006 bereits vier Prozent der Deutschen mindestens einmal Podcasts genutzt. Die aus dem gleichen Jahr

1 Ein Weblog ist ein digitales Journal, das am Computer geschrieben und im *World Wide Web* veröffentlicht wird – in vielen Fällen zur Darstellung von Aspekten des eigenen Lebens und von Meinungen zu oftmals spezifischen Themen. Weiter vertieft kann ein Weblog sowohl dem Austausch von Informationen, Gedanken und Erfahrungen als auch der Kommunikation dienen und ist insofern mit dem Internetforum sehr verwandt.

2 Der Begriff Podcasting bezeichnet sowohl das Abrufen als auch das Produzieren und Anbieten von Audio- und Videodateien über das Internet. Ein einzelner Podcast ist stets eine Serie von Medienbeiträgen (Episoden), die man einmalig bestellen kann, dann automatisch in aktualisierter Form auf den Heimcomputer geliefert bekommt und zeitunabhängig konsumieren kann (vgl. Stanley 2006).

3 <http://www.youtube.com> (Zugriff am 24.10.2008)

4 <http://www.xing.com> (Zugriff am 24.10.2008)

5 <http://www.facebook.com> (Zugriff am 24.10.2008)

6 <http://www.schuelervz.de> (Zugriff am 24.10.2008)

7 <http://www.ard.de/intern/presseservice/-/id=8058/nid=8058/did=522710/1xklhay/index.html> (Zugriff am 13.05.2007)

stammende Studie Deutschland-Online<sup>8</sup> kommt auf einen Wert von 4,1 Prozent und prognostiziert bis 2016 ein Wachstum auf mehr als 16 Prozent. Die größten Zuwächse sind dabei bei Kindern und Jugendlichen in der Altersgruppe bis 19 Jahre zu erwarten (vgl. Wunschel 2007: 7). Podcasts werden vor allem als Unterhaltungs- und Informationsmedien genutzt, wobei insgesamt unter den Podcastnutzern ein sehr regelmäßiges Abrufen der Angebote festzustellen ist (59 Prozent der Podcastnutzer täglich, 90 Prozent wöchentlich) (ebd.). Kurzum, Podcasting ist ein neuer, laut ARD-Studie als Ergänzung zu Fernsehen und Radio fungierender Medienkanal, der seine wachsende Popularität vor allem dem Wunsch nach orts- und zeitunabhängigem Konsum multimedialer Inhalte sowie authentischen und thematisch vielfältigen Angeboten verdankt<sup>9</sup>. Podcasting ist Ausdruck einer wachsenden Mediensouveränität der Medienkonsumenten, die sich mit Hilfe der Technologie ihr Programm und die für sie interessanten Inhalte zusammenstellen und darüber hinaus im Sinne des im Zusammenhang mit medialer Selbstinszenierung häufig verwendeten Slogans *Broadcast yourself* selbst zum Anbieter von Inhalten werden können.

Noch eindrucksvoller lässt sich der Stellenwert von Web 2.0-Applikationen in der Medienlandschaft speziell im Unterhaltungsbereich verdeutlichen, wirft man einen Blick auf die Zugriffszahlen von Videoportalen wie *YouTube*. Im Juli 2008 konnte diese Seite einer Studie des amerikanischen Marktforschungsinstituts *ComScore* zufolge weltweit mehr als 2,5 Milliarden Aufrufe mit einer durchschnittlichen Verweildauer von mehr als 16 Minuten verzeichnen (Banks 2008: 15). Die Bandbreite der angebotenen Filme reicht von Ausschnitten aus Fernsehsendungen über Musikvideos, Videos von Privatpersonen, die die Plattform als Bühne nutzen, um Aufmerksamkeit zu erzeugen und gezielt mit der Öffentlichkeit in Kontakt zu treten, bis hin zu Wahlpropaganda – so wurde *YouTube* aufgrund des enorm hohen Wahrnehmungsgrades von den Kandidaten der US-Amerikanischen Präsidentschaftswahl 2008 als Werbepattform genutzt. Die Kandidaten kommunizieren mit ihren Wählerinnen und Wählern auf sehr direkte Art, indem sie auf eingestellte Videos mit Antwortvideos reagieren oder die *Internet Community* beispielsweise – wie im Fall von Hillary Clinton – über eine Wahlkampfhymne abstimmen lassen. Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass der Stellenwert partizipatorischer Internetanwendungen als Unterhaltungs-, Informations- und Kommunikationsmedien (speziell mit Blick auf die Kommunikation mit dem Publikum, wenn es um das Veröffentlichen eigener Beiträge geht) in unserer Medienkultur kontinuierlich zunimmt, und der Fähigkeit zur Nutzung der verschiedenen Angebote und damit zur Partizipation an den im World Wide Web stattfindenden medialen Diskursen eine zentrale Bedeutung zukommt.

Speziell für Fremdsprachenlernende eröffnen Podcasts und Videoportale neuartige Möglichkeiten: Einerseits bieten diese Technologien einen leichten, in der Regel kostenlosen Zugriff auf ein enorm vielfältiges Angebot authentischer, audiovisueller fremdsprachlicher Materialien (z.B. Comedy-Sendungen, Radio Plays, Nachrichten, Talk Shows, Musikvideos, wissenschaftliche Vorträge, Videos von Privatpersonen etc.). Hierdurch wird es möglich, mit wenigen Mausclicks mit verschiedensten Formen von authentischer gesprochener Sprache und somit unterschiedlichen Formen von konzeptioneller fremdsprachlicher Mündlichkeit zeit- und ortsunabhängig in Kontakt zu treten. Dies führt dazu, dass verstärkt andere als die aus dem fremdsprachlichen Klassenzimmer bekannten Diskursstrukturen kennen gelernt werden. Wie groß die Vielfalt der im Netz verfügbaren Beiträge ist, wird beispielsweise an den alleine 30 verschiedenen, vom Fernsehsender CNN angebotenen Audio- und Video-Podcasts deutlich, die vom *Business Update* über *Politics Daily* bis hin zur *Larry King Show* reichen<sup>10</sup>. Andererseits wird den Fremdsprachenlernenden durch die partizipatorischen Technologien des

8 <http://www.studie-deutschland-online.de/do4/sw2006-1.html> (Zugriff am 14.05.2007)

9 Laut ARD-Studie nutzen die deutschen Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren täglich durchschnittlich 120 Minuten das Internet (im Vergleich zu einem Fernsehkonsum von durchschnittlich 100 Minuten). Besonders attraktiv für Jugendliche sind Video-Anwendungen. 92 Prozent der Befragten rufen Videos ab und schauen Fernsehsendungen live oder zeitversetzt. Das Interesse an Bewegtbildern ist im Jahr 2008 im Vergleich zum Vorjahr von 45 auf 55 Prozent gestiegen.

10 <http://www.cnn.com/podcasting> (Zugriff am 28.06.2008)

Web 2.0 die Möglichkeit geboten, selbst zum Produzenten fremdsprachlicher Inhalte zu werden, somit sich und die eigene kulturelle Identität im Internet der Öffentlichkeit vorzustellen und über das z.B. im Unterrichtskontext erstellte Produkt mit einem realen Publikum (z.B. einer ausländischen Partnerklasse im Rahmen eines mündlichen Austauschprojekts) in Kontakt zu treten. Das Beherrschen der Fremdsprache (sowohl was den rezeptiven Bereich des Hör-/Sehverstehens als auch den produktiven Bereich des mündlichen Sprechens und Interagierens betrifft) wird hierbei zur notwendigen Voraussetzung, wenn es darum geht, fremdsprachliche Inhalte zu verarbeiten, sich selbst auf der Bühne des Internets zu präsentieren und insgesamt an den medialen Diskursen teilnehmen und mit anderen Menschen durch die Video- und Audiobeiträge kommunizieren zu können.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, anhand eines konkreten Beispiels aus der Unterrichtspraxis (eines englischsprachigen Schulpodcastprojekts, durchgeführt mit einer elften Gymnasialklasse) zu verdeutlichen, wie partizipatorische Internetanwendungen sinnvoll in projektbasierte, prozessorientierte schulische Fremdsprachenlernprozesse integriert werden können. Dabei soll es insbesondere um die Nutzung des Internets als Publikations- und Inszenierungsmedium für von den Schülerinnen und Schülern erstellte mündliche fremdsprachliche Beiträge in Audio- und Videoform gehen. Das zu diesem Zweck vorgestellte Projekt entstand im Kontext des Habilitationsvorhabens des Autors zum Thema „Lernersprache, Öffentlichkeit und mediale Diskurse“ an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Bevor das Unterrichtsprojekt und der zugrunde liegende Forschungskontext detailliert vorgestellt werden, soll jedoch im Rahmen dieses Beitrags zunächst auf das Konstrukt der Inszenierung in Fremdsprachenlernkontexten sowie auf die Möglichkeiten und Veränderungen, die sich mit Blick auf Inszenierungen durch den Einsatz von Web 2.0-Technologien ergeben, eingegangen werden. Außerdem sollen zentrale Merkmale der traditionellen Projektdidaktik und mögliche Impulse durch den Einsatz partizipatorischer Medien in Projektkontexten diskutiert werden.

### **Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht im 2.0-Zeitalter**

Mit Blick auf das Konstrukt der unterrichtlichen Inszenierung lässt sich feststellen, dass die Beschäftigung mit Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum bereits eine längere Tradition hat. Speziell im Zusammenhang mit der kommunikativen Wende Ende der Siebziger- und Anfang der Achtzigerjahre erschienen in Deutschland erste Publikationen, die sich mit dem Einsatz verschiedener Spielformen im Fremdsprachenunterricht beschäftigten, so etwa den Bereichen ‚Darstellendes Spiel‘ (Macht 1977) oder ‚Lern- und Rollenspiel‘ (Löffler 1979). Eine intensivere Brückenbildung zwischen den Bereichen Drama/Theater und der schulischen Fremdsprachenvermittlung fand dann im Laufe der Achtzigerjahre statt, was einerseits sicherlich gekoppelt war an die Wirkung von Publikationen zum Thema ‚Dramatechniken in Fremdsprachenlernkontexten‘ aus dem englischsprachigen Raum (vgl. z.B. McRae 1985; Butterfield 1989). Andererseits ist diese Entwicklung aber vor dem Hintergrund der in dieser Zeit intensiv diskutierten alternativen Sprachlehr-/lernmethoden (wie Total Physical Response, Suggestopädie, Community Language Learning) zu sehen, die bewusst Aspekte wie Körperlichkeit, Gefühl, Gestik und Mimik in fremdsprachliche Lernprozesse zu integrieren versuchen. Während es sich bei den zuvor erwähnten Publikationen der Siebziger- und Achtzigerjahre überwiegend um Spielesammlungen und unterrichtspraktische Ratgeber handelte (vgl. auch Klippel 1980; Friedrich & van Jan 1985), findet seit Anfang der Neunzigerjahre, vor allem ausgelöst durch die Veröffentlichung ‚Fremdsprache inszenieren‘ (Schewe 1993), eine verstärkt wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Wechselbeziehungen zwischen den Bereichen Drama/Theater und Fremd-/Zweitsprachenunterricht statt.

Arbeiten, die seit Anfang der Neunzigerjahre entstanden sind, beschäftigen sich dabei insbesondere damit, welchen Beitrag der dramapädagogische Fremdsprachenunterricht zum Erreichen sprachbezogener (z.B. Even 2003, die den Beitrag fremdsprachlicher Inszenierungen zur Grammatikvermittlung untersucht), literaturbezogener

(z.B. Schewe & Wilms 1995, die zeigen, wie dramapädagogische Arbeitsweisen bei der Lektüre eines Romans eingesetzt werden können) und kulturbezogener (z.B. Mairose-Parowski 1997, die sich mit transkulturellem Sprechhandeln und dem Zusammenhang zwischen Drama/Theater und Kulturvermittlung beschäftigt) Lernziele leisten kann. Innerhalb des dramapädagogischen Ansatzes, wie er von Manfred Schewe in Anlehnung an das britische Konzept *Drama in Education* entwickelt wurde, geht es jedoch nicht in erster Linie um Inszenierungen von fremdsprachlichen Texten mit dem Ziel einer Aufführung, sondern um eine Fruchtbarmachung von schauspielerischen und inszenatorischen Techniken für die Vermittlung einer Fremdsprache. Nicht das Produkt der Inszenierung, sondern der offene, Kreativität fördernde, alle Sinne ansprechende Unterrichts- und Lernprozess steht also im Mittelpunkt der dramapädagogischen Methode. Dabei folgt der dramapädagogische Unterrichtsaufbau Theaterprinzipien und beinhaltet Prozesse wie die Aneignung des Theaterraums, den Entwurf und Bau des Bühnenbilds, die Erarbeitung von Rollen, die Erprobung theatraler Inszenierungstechniken (z.B. *Hot Seating* oder rhythmische Inszenierung), das Schreiben, Bearbeiten und Vorbereiten einer Inszenierung eigener dramatischer Texte, das Proben eines Auftritts und schließlich das Vorführen vor einem Publikum (zumeist die eigene Klasse; Vorführungen vor einem größerem Publikum z.B. in Form von englischsprachigem Schultheater sind leider immer noch eine Seltenheit) (vgl. Schewe 1993: 295). Auch regelmäßige Reflexions- und Entspannungsphasen spielen im dramapädagogischen Unterricht eine wichtige Rolle. Die Lernenden und die betreuenden Lehrenden sind bei diesem ganzheitlichen Unterrichtskonzept folglich gleichzeitig Schauspieler, Regisseure, Dramatiker, Bühnenbauer, Publikum und Kritiker.

Die im Fokus dieses Beitrags stehende Nutzung eines Podcasts als Veröffentlichungsrahmen für die von den Lernenden in einem unterrichtlichen Projektkontext erstellten, mündlichen fremdsprachlichen Audio- und Videobeiträge stellt mit Blick auf Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht nun insofern eine Innovation dar, als durch die dieser Medienform zugrunde liegende Technologie erstmals eine schnelle und kostenlose, multimediale Publikation von mündlichen Lernertexten für ein authentisches, weltweites Publikum ermöglicht wird. Während also im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht entstandene Inszenierungen traditionell zumeist ausschließlich im geschützten Raum des Klassenzimmers einmalig zur Aufführung kommen, besteht durch die Nutzung partizipatorischer Medien wie Podcasts, Audio- und Videoblogs oder Videoportale die Möglichkeit der gezielten Öffnung des Klassenzimmers und des Betretens des Internets als Bühne und Inszenierungsplattform für die Lernersprache. Fremdsprachliche Beiträge werden in diesem Zusammenhang folglich produziert, um von einem Publikum außerhalb des Klassenkontexts wahrgenommen zu werden (z.B. einer Partnerklasse im Ausland oder den Schülerinnen und Schülern der eigenen Schule, die sich für die erstellten Inhalte interessieren).

Die Publikumsorientierung spielt somit bei der Planung und Inszenierung der Beiträge eine entscheidende Rolle, und durch Anwesenheit einer Öffentlichkeit (hier vor allem den angemeldeten Podcastabonnenten, die alle Beiträge automatisiert erhalten) wird den mündlichen Lernertexten von Beginn an eine kommunikative Realität verliehen. Dabei muss auch ein besonderes Augenmerk auf die interaktive Dynamik partizipatorischer digitaler Medien gelegt werden, da der gezielte Dialog zwischen den Produzenten der Audio- und Videobeiträge und dem Publikum (beispielsweise in Form von schriftlichen oder mündlichen Kommentaren zu eingestellten Beiträgen) und damit der mediale Diskurs auf Basis der veröffentlichten Beiträge charakteristisch für diese Medienform ist. Insgesamt schlüpfen die Schülerinnen und Schüler im Laufe des im Mittelpunkt dieses Beitrags stehenden Projekts – und hier ergeben sich direkte Parallelen zu den zuvor beschriebenen allgemeinen Merkmalen des klassischen dramapädagogischen Unterrichts – bei der Erstellung der Einzelbeiträge stets in diverse Rollen und übernehmen dementsprechend vielfältige Aufgaben. Sie fungieren als Autoren, Schauspieler, Regisseure, Kameraleute, Tontechniker und Webmaster, die für die Inhalte (orientiert an den eigenen Interessen und den Interessen des Publikums), die sprachliche Gestaltung, die Wahl der Darstellungsform und schließlich die Produktion und

Veröffentlichung der fremdsprachlichen Podcastepisoden im *World Wide Web* Verantwortung tragen. So müssen Hintergrundinformationen zum jeweiligen Beitragsthema recherchiert, Abläufe und Aufgaben (z.B. Zeitplanung, Einsatz von Technik) ausgehandelt, die szenische Umsetzung (z.B. Drehort, Requisiten, Verkleidungen, Rollenverteilung innerhalb der Gruppe) geplant, Dialoge und Redebeiträge konzipiert und sprachlich optimiert, Beiträge vor der Aufzeichnung geprobt und nach der Aufzeichnung nachbearbeitet werden. Das Verfassen von Begleittexten zu den Video- und Audiobeiträgen, die abschließende Veröffentlichung und ggf. das Reagieren auf schriftliche Kommentare des Publikums zu den eingestellten Beiträgen runden das komplexe Aufgabenrepertoire im Kontext des Schulpodcastprojekts ab.

Im folgenden Abschnitt soll nun auf zentrale Merkmale der traditionellen Projekt- didaktik und mögliche Impulse durch den Einsatz partizipatorischer Medien in Projekt- kontexten eingegangen werden.

### Projektdidaktik und partizipatorische Medien

Im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens gewann das Konzept des projekt- orientierten Fremdsprachenunterrichts vor allem im Zuge der kommunikativen Wende der frühen Achtzigerjahre an Bedeutung, wobei das Ziel des Unterrichts hierbei als Befähigung der Lernenden zum kommunikativen Gebrauch der Fremdsprache definiert wurde und im Unterricht demzufolge zielsprachliche Kommunikation auf vielfältige Weise erfahren, geübt und analysiert werden sollte (vgl. Piepho 1974, Piepho 1979). Durch diesen Paradigmenwechsel wurden „die Erfahrung der Lernenden, ihr sinnlich und reflektierender Umgang mit der Fremdsprache“ (Legutke 2003: 260) und Lerneraktivitäten im Klassenzimmer aufgewertet. Den Lernenden sollte in angemessenen Situa- tionen die Gelegenheit geboten werden, „als sie selbst zu Wort kommen zu können und dabei immer wieder neu ihre Grenzen und Möglichkeiten (Sprachnot und Erfolgser- lebnisse) im Zielsprachengebrauch auszuloten“ (Legutke 2006: 71). Hierbei stand die Suche nach Inhalten, über die es sich zu kommunizieren lohnte und die die Lernenden zum Kommunizieren anregten, die Entwicklung neuer Curricula, geeigneter Materi- alien, Lehr- und Lernformen im Mittelpunkt, um „kommunikative Ernstfälle“ (Legutke 2003: 260) in den von einem ‚So tun als ob‘ geprägten, künstlichen fremdsprachlichen Kommunikationskontext des Klassenzimmers zu integrieren. Der Projektunterricht stellt nach Ansicht der kommunikativen Fremdsprachendidaktik geeignete Hand- lungsspielräume bereit, die eine Öffnung des Klassenzimmers zur Welt nach draußen ermöglichen, es mit *Living Language Links* (vgl. Legutke 2006: 72) ausstatten und somit insgesamt eine situations- und interessenbezogene Realisation der gewünschten Ernstfälle darstellen (vgl. Gudjons 1986).

Seit den Achtzigerjahren und der Durchführung des Airport-Projekts (vgl. Legutke & Thiel 1982) als oft zitiertes Musterbeispiel für Projektarbeit hat diese Unterrichts- form im Fremdsprachenunterricht bei Lehrenden deutlich an Bedeutung gewonnen und Einzug in die fachdidaktische Diskussion erhalten. Dies hängt vor allem auch damit zusammen, dass dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen (selbstständiges, arbeitsteiliges und kooperatives Erarbeiten von Zusammenhängen, soziales Lernen, Übernahme von Lehrfunktionen, Präsentationstechniken etc.) heute eine besondere Bedeutung zugewiesen wird.<sup>11</sup> Darüber hinaus eröffnet das Internet mit seinen zahl- reichen Anwendungen in den Bereichen Kommunikation, Kooperation, Information und Präsentation<sup>12</sup> neuartige Möglichkeiten für einen projektorientierten, zur Welt hin geöffneten Fremdsprachenunterricht. Hinzuweisen ist hier auf neuartige Formen der Begegnung mit Muttersprachlern (z.B. im Rahmen von E-Mail-Projekten, vgl. Donath 1996), der kooperativen Textproduktion (z.B. durch den Einsatz von Wikis und Online-

11 Legutke (2003: 261) weist allerdings auf die häufig schlechten Rahmenbedingungen für die Durch- führung von Unterrichtsprojekten hin, da der Projektunterricht bis heute in der Praxis in der Regel „mit institutionellen Zwängen der Regelschule (Fachgliederung, Zeitbudgets) und der Vorstellung über den Lehrgangsscharakter des Fremdsprachenunterrichts“ kollidiere.

12 Für einen Überblick zum Thema „Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien“ vgl. Rösler 2004.

Editoren in fremdsprachlichen Schreibprojekten; vgl. Platten 2008; Würffel 2008), des hypermedialen, multimedialen Gestaltens von Lernertexten (z.B. in Form von Lesetagebüchern als Weblogs im Rahmen von Literaturprojekten; vgl. Raith 2006) und der Nutzung authentischer Materialien im Kontext handlungsorientierter Internet-Rechercheprojekte (z.B. zum Thema Native Americans in einer achten Klasse; vgl. Schocker-v. Ditfurth 2001). Insbesondere die Entwicklung des Internets zum ‚Mitmach-Web‘ bietet für projektorientiertes Fremdsprachenlernen enorme Möglichkeiten, vor allem hinsichtlich des aktiven Mitgestaltens und Produzierens von Inhalten für ein real existierendes Publikum. Den Lernenden wird durch den Einsatz von Web 2.0-Technologien die Möglichkeit geboten, eigene Inhalte und ihre Sicht der Welt im Internet einer Öffentlichkeit mitzuteilen. So bietet etwa das im Rahmen dieses Beitrags vorgestellte Schulpodcastprojekt den beteiligten Schülerinnen und Schülern eine Plattform und einen motivierenden Rahmen, um selbst zu Autoren, Regisseuren und Produzenten von inhaltlich sehr vielfältigen, kreativen mündlichen Inszenierungen zu werden. Die Bandbreite der von den Schülerinnen und Schülern erstellten Audio- und Videobeiträge reicht dabei von Bandvorstellungen über Nachrichtensendungen und Sportberichte bis hin zu Reportagen über besuchte *Heavy Metal Festivals* oder Dokumentationen zu alternativen Energieformen. Den Schülerinnen und Schülern wird hierbei die Gelegenheit geboten, im Rahmen der Projektarbeit selbst das Programm und die Inhalte mitzugestalten und über die erstellten englischsprachigen Beiträge mit einem real existierenden Publikum außerhalb des Klassenzimmers in Kontakt zu treten. Insgesamt stellen das an den inhaltlichen Interessen der Lernenden orientierte, selbst bestimmte Planen, Produzieren, Inszenieren und schließlich Veröffentlichen der mündlichen Lernertexte in einem geeigneten didaktischen Rahmen sowie der Kontakt mit dem Publikum, das die Beiträge wahrnimmt und im Idealfall darauf reagiert (z.B. in Form von schriftlichen Kommentaren) für die von Web 2.0-Technologien bereicherte Projektarbeit grundlegend wünschenswerte Prozesse und Merkmale dar. Auf diesen Aspekt wird im Rahmen der Beschreibung des Schulpodcastprojekts im zweiten Teil dieses Beitrags noch vertiefend eingegangen.

Allerdings stellen sich die erwähnten potenziellen Vorteile des Einsatzes von Web 2.0-Anwendungen keineswegs automatisch ein. Vielmehr ist bei jeder Form des Einsatzes digitaler Medien in projektorientierten Fremdsprachenlernkontexten von zentraler Bedeutung, zunächst darüber nachzudenken, was geeignete Themen und Inhalte für den Unterrichtseinsatz sein können, wo es Anknüpfungspunkte an die Lebens- und Erlebniswelt der Schülerinnen und Schüler gibt, welche Rolle der Lehrkraft zukommt, welche sprachlichen, kognitiven, affektiven und sozialen Ressourcen durch den Medieneinsatz mobilisiert werden sollen, wie der Medieneinsatz sinnvoll mit anderen Unterrichtsaktivitäten und Medien im Gesamtkontext des fremdsprachlichen Klassenzimmers verknüpft werden kann und schließlich, was auf die Besonderheiten des jeweiligen Mediums abgestimmte, herausfordernde und den Spracherwerb fördernde Aufgaben (von vorkommunikativen Übungen über gezieltes Sprachtraining, Trainingsphasen anderer Fertigkeiten medialer und sozialer Art bis hin zu übergeordneten kommunikativen Zielaufgaben) sein können, die die Dynamik im Klassenzimmer steuern (vgl. Kern 2006; Legutke 2008). Ein Mehrwert des Einsatzes digitaler Informations-, Kommunikations- und Partizipationsmedien gegenüber anderen Unterrichtsmedien und Lernszenarien ergibt sich nur genau dann, wenn medienspezifische und didaktische Überlegungen ineinander greifen und die technischen Besonderheiten der jeweiligen Medienform getragen von geeigneten Aufgaben- und Arbeitsformen zielgerichtet im Handlungsraum Unterricht genutzt werden (vgl. Schmidt 2007). Hinzu kommt der reflektierte Umgang mit den Risiken der jeweiligen Technologien. Speziell die durch Web 2.0-Anwendungen ermöglichte weltweite Veröffentlichung von Lernertexten ist insofern stets kritisch zu hinterfragen, da der Schutzraum des Klassenzimmers verlassen wird, plötzlich die ganze Welt zuschauen, zuhören oder mitlesen kann und ein „gegen sprachliche Normen verstößender oder inhaltlich selbstentblößender Text natürlich auch gegen den Verfasser verwendet werden kann, z.B. eine ganze Zeit später bei einer Bewerbung“ (Rösler 2008: 385). Es ist Aufgabe der Lehrkraft, die Lernenden auf

diese Gefahren aufmerksam zu machen und genau abzuwägen, für welche Projektkontexte, Lernergruppen und Lernertexte ein Betreten der ‚weltweiten Bühne‘ sinnvoll und gewinnbringend sein kann und wann im Gegensatz dazu das Verwenden bestimmter Schutzmechanismen und Zugangsbeschränkungen (z.B. Weblogs, auf die nur die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte der beiden Partnerklassen zugreifen können) die sinnvollere Alternative ist.

Im folgenden Abschnitt wird nun der Forschungskontext vorgestellt, in dem das im Mittelpunkt dieses Beitrags stehende Unterrichtsprojekt entstanden ist.

### Forschungskontext

Im Mittelpunkt des im April 2007 begonnenen Forschungsprojekts „Lernersprache, Öffentlichkeit und mediale Diskurse – Zur Förderung fremdsprachlicher Mündlichkeit und kultureller Partizipationsfähigkeit durch die Nutzung digitaler Selbstinszenierungsmedien“ steht die rezeptive und produktive Nutzung partizipatorischer Web 2.0-Anwendungen (vor allem von Audio- und Videoblogs, Podcasts und Videoportalen) im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe. Zu diesem Zweck wurde der Unterricht von vier elften Klassen eines mittelhessischen Gymnasiums über die Dauer eines kompletten Schuljahres (2007/2008) befohrt, und verschiedene Einsatzszenarien partizipatorischer Internetanwendungen wurden in den beteiligten Klassen erprobt.

Die Bandbreite reichte dabei von literaturbasierten Inszenierungsprojekten, bei denen die Lernenden basierend auf der Lektüre von Ann Chisletts Theaterstück *Flippin' In* (2000) passend zum für die elfte Klasse des neunjährigen Gymnasiums vorgesehen Lehrplanthema *Work* (Hessisches Kultusministerium. *Lehrplan Englisch Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5 bis 13*: 53) mehr oder weniger nah an der Textvorlage ihre Leseindrücke in kreativen, mündlichen *Youtube*-Videoinszenierungen<sup>13</sup> verarbeiteten und sich darüber dann mit einer Partnerklasse in der Nachbarstadt austauschten, über ein thematisch geschlossenes, ebenfalls in Kooperation mit einer Partnerklasse durchgeführtes, audiovisuelles Weblog-Projekt<sup>14</sup> zum Lehrplanthema *Nature and Environment* (ebd.) (z.B. mit Reportagen zu den Themen *Future Cars*, *Alternative Energy Sources* oder *Great Barrier Reef*), bis hin zum im Mittelpunkt dieses Beitrags stehenden englischsprachigen Schulpodcastprojekt, das den Lernenden sehr große Freiheiten bei der Auswahl von Themen und Inhalten einräumte.

Hauptziel des Forschungsvorhabens ist es zu untersuchen, welchen Einfluss mediale Inszenierungen der Fremdsprachenlernenden, die damit verbundene Veröffentlichung der erstellten mündlichen Produkte im *World Wide Web*, das Verlassen des geschützten Raums des Klassenzimmers, die Erschließung des Internets als Bühne für die Präsentation der Lernertexte in Form von vielfältigen mündlichen fremdsprachlichen Produkten und die besondere Form des Adressatenbezugs und der Kommunikation mit einem Publikum (man produziert etwas gezielt, damit es wahrgenommen wird, z.B. von einer Partnerklasse oder der Schulgemeinschaft) auf die Motivation der Lernenden, ihr situationales Sachinteresse, die fremdsprachliche Qualität der erstellten Beiträge und die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit der Fremdsprache als Kommunikationsmedium haben. Es soll bestimmt werden, welche Aufgabenstellungen, Projekte, Lehr- und Lernarrangements, Sprechansätze und Textsorten für die unterrichtliche Arbeit mit digitalen Selbstinszenierungsmedien sinnvoll sind, um die Entwicklung fremdsprachlicher Mündlichkeit (sowohl rezeptiv was den Bereich des Hör-/Sehverstehens betrifft als auch mit Blick auf die mündliche Sprachproduktion) gezielt zu unterstützen, interkulturelle Lernprozesse zu initiieren und die Lernenden zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit der Fremdsprache, der fremden und der eigenen Kultur zu bewegen.

13 Beispiel für eine von einer Schülerinnengruppe erstellte *YouTube*-Inszenierung basierend auf der Lektüre des Theaterstücks „*Flippin' In*“: <http://www.youtube.com/watch?v=QqBLqjYA22A> (Zugriff am 02.06.2008)

14 „*Project Earth – A Nature and Environment Blog*“ <http://www.tilemannschule.de/wordpress> (Zugriff am 02.06.2008)

Als Datenerhebungsinstrumente innerhalb der vier elften Klassen wurden zu Beginn (DIALANG)<sup>15</sup> und zum Ende des Schuljahres (*Cambridge First Certificate in English*) standardisierte Tests zur Messung der Hörverstehenskompetenz der beteiligten Schülerinnen und Schüler eingesetzt und jeweils von einem auf den Deskriptoren des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* aufbauenden Selbst einschätzungsbogen für die Bereiche Hörverstehen und mündliche Sprachproduktion begleitet. Außerdem wurden zu Beginn und zum Ende des Schuljahres Fragebögen für Lehrende und Lernende der vier Klassen eingesetzt. Im Laufe des Schuljahres wurden dann in jeder Klasse retrospektive Interviews mit den Lehrkräften sowie den Schülerinnen und Schülern durchgeführt, die sich inhaltlich auf die verschiedenen durchgeführten Projekte, die bearbeiteten Aufgaben, die eingesetzten Medien, die Unterrichtsorganisation, motivationale Aspekte, die Qualität der erstellten sprachlichen Produkte, den Aspekt der Inszenierung für ein Publikum und Aspekte der Auseinandersetzung mit der fremdsprachlichen Sprache und Kultur durch die Rezeption von authentischen digitalen Audio- und Videomaterialien beschäftigten. Ergänzt wurden diese Interviewdaten durch die Lern- und Projekttagbücher, die von vier Lernenden pro Klasse kontinuierlich geführt wurden, und den vom Forscher als teilnehmendem Beobachter des Unterrichts erstellten Feldnotizen. Eine zentrale Datenquelle stellten darüber hinaus die von den Schülerinnen und Schüler im Rahmen der verschiedenen Projekte erstellten mündlichen Lernertexte dar, wie beispielsweise die im eigenen Schulpodcast veröffentlichten Beiträge. Diese Beiträge werden im Laufe der weiteren Arbeiten einer diskursanalytischen Auswertung zugeführt.

Als Ergänzung zur Datenerhebung in den vier Klassen wurde eine hessenweite Befragung von Englischlehrkräften im Bereich der gymnasialen Oberstufe (n=254) sowie eine darauf aufbauende Befragung von Schülerinnen und Schülern in den Klassen 11 bis 13 von mehr als 120 hessischen Gymnasien (n=852) durchgeführt. Die Online-Fragebögen enthielten jeweils 50 Frageitems, die sich mit allgemeinen Angaben und Einschätzungen zum Englischunterricht in der Oberstufe, dem Stellenwert der Förderung fremdsprachlicher Mündlichkeit, der gezielten Hörverstehens- und mündlichen Sprachproduktions schulung, dem Medieneinsatz, Arbeitsaufträgen, Sozialformen, Redeanteilen und der außerunterrichtlichen Nutzung verschiedener audiovisueller englischsprachiger Medien beschäftigten.

Insgesamt handelt es sich bei der Untersuchung um eine explorativ-interpretativ angelegte Unterrichtsbegleitforschung, bei der im Sinne eines *Mixed Method-Designs* quantitative und qualitative Erhebungsmethoden und Daten verknüpft werden. Eine Methoden-, Perspektiven- und Datentriangulation wird vorgenommen, um unterrichtliche Lern- und Arbeitsprozesse in ihrer Faktorenkomplexität und Mehrdimensionalität erfassen sowie individuelle Einstellungen, Entwicklungen und Erkenntniszuwächse beleuchten zu können. Insgesamt sollen Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung audiovisueller partizipatorischer Medien in schulischen Fremdsprachenlernkontexten speziell mit Blick auf die Förderung rezeptiver und produktiver Mündlichkeit und kultureller Partizipationsfähigkeit erschlossen werden. Die Studie unterliegt dabei dem Prinzip der Offenheit, so dass Fragestellungen, Erhebungsmethoden und Auswertungsverfahren kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Nach der Vorstellung des Forschungsdesigns soll nachfolgend unter Rückgriff auf Interviewdaten auf die Merkmale eines ausgewählten Schulpodcastprojekts eingegangen werden.

### **Das Schulpodcastprojekt *Tileradio*: Mündliche Lernerinszenierungen für ein Publikum im *World Wide Web***

Auf der Suche nach einem geeigneten Rahmen, um das Klassenzimmer zu öffnen und im Kontext des Englischunterrichts erstellte mündliche Lernerinszenierungen im *World Wide Web* einer Öffentlichkeit zu präsentieren, entschlossen sich die 22 Schülerinnen und Schüler einer der an der Untersuchung beteiligten elften Klassen Anfang

15 <http://www.dialang.org> (Zugriff am 01.07.2008)

September 2007 nach einem intensiven Ideenaustausch gemeinsam mit ihrer Lehrkraft dazu, als Projekt einen Podcast in Form eines Schulradiokanals zu produzieren. Hierfür sollten zunächst für die Dauer von vier Monaten von sechs verschiedenen Gruppen jeweils zwei mündliche Beiträge als Audio- oder Videodateien erstellt werden (nach der ersten ‚Staffel‘ wurde die Gruppenbesetzung geändert). Nachdem die technischen Fragen der Einrichtung eines Podcasts geklärt und in Kooperation mit der Homepage-AG der Schule eine Podcast-Seite auf dem Server des amerikanischen Providers *Podomatic*<sup>16</sup> unter der Adresse <http://www.tileradio.podomatic.com> (vgl. Abb. 1; Zugriff am 02.10.2008) angelegt wurde, fand in der Klasse eine zweistündige Diskussion zu möglichen, für dieses Medium und für die Zielgruppe (Schülerinnen und Schüler der Schule oder der Partnerschule im Ausland, Freunde und Bekannte, Eltern, Lehrkräfte) passenden, interessanten Themen, Inhalten und Inszenierungsformaten statt (nachgedacht wurde über Filmbesprechungen, Nachrichten aus der Schule, Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern, Kinonews, Bandvorstellungen, Berichte von Konzerten oder Partys etc.).



Abb. 1: Der englischsprachige Schulpodcast *Tileradio*

Auch über den zeitlichen Ablauf des Projekts, die nötigen technischen Voraussetzungen (Audio- und Videoaufnahmegeräte, Mikrofone, Schnittprogramme, Computerzugänge), die Länge, die Deadlines und die Gestaltung der Beiträge wurde nachgedacht. Hierbei war für die Schülerinnen und Schüler mit Blick auf die Motivation von Anfang an die Frage nach der Benotung der Projektarbeit wichtig. Es wurde über Bewertungskriterien diskutiert (z.B. Inhalt; sprachliche Qualität; Rollenvielfalt innerhalb der Beiträge; Einsatz verschiedener Formen gesprochener Sprache, von spontanen Interviews untereinander über Gespräche mit Muttersprachlern, Diskussionen, Rollenspiele, bis hin zu vorbereiteten Berichten; Kreativität; Einsatz von Audio und Video etc.), und über den Anteil der Projektnote an der mündlichen Note wurde verhandelt – man einigte sich schließlich auf ein Drittel. Basierend auf den Ergebnissen dieser Diskussion wurde von der betreuenden Lehrkraft dann für die Folgewoche ein erster Projektauftrag formuliert (vgl. Anhang); die Schülerinnen und Schüler bildeten Gruppen und begannen mit der Arbeit an ihren Beiträgen. Zwei Schüler bildeten das Redaktionsteam und waren – in Kooperation mit der Lehrkraft – für die Absprache der Themen mit den Gruppen, die Festlegung der Deadlines, die optische Gestaltung des Podcasts, den Upload der erstellten Dateien, die Formulierung von kurzen Einführungstexten und Copyrightfragen zuständig. Eine weitere Dreiergruppe bildete die *Marketing Group* und kümmerte sich um den Eröffnungsbeitrag sowie den gesamten Bereich Werbung. Besonders mit Blick auf letztgenannten Punkt zeigte sich diese Gruppe sehr engagiert, schaltete beispielsweise Anzeigen auf der Schulwebsite, verschickte E-Mails und

16 <http://www.podomatic.com> (Zugriff am 11.06.2008)

bildete Fan- und Diskussionsgruppen auf den *Social Network Sites* „WerKenntWen“<sup>17</sup> und „SchuelerVZ“<sup>18</sup>. Als weitere Vorbereitung in der Anfangsphase des Projekts wurde den Lernenden eine Einführung in die Bedienung von Videokameras (zwei schuleigene digitale MiniDV-Camcorder), MP3-Rekordern, der kostenlosen Audioschnittsoftware *Audacity*<sup>19</sup> und des Videoschnittprogramms *Windows Movie Maker* angeboten, so dass jede Gruppe Aufnahme- und Schnitтарbeiten selbstständig außerhalb des Unterrichts durchführen konnte. Insgesamt arbeiteten die einzelnen Gruppen in der Projektphase sehr selbstständig. Im Zweiwochenrhythmus wurde eine der insgesamt drei wöchentlichen Unterrichtsstunden für die Arbeit an den Projekten genutzt. Hier konnten die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der Lehrkraft sprachlich an ihren Beiträgen arbeiten, gemeinsam planen und recherchieren, Beiträge proben und mit der Redaktionsgruppe Details abstimmen. Curricular eingebunden war das Schulpodcastprojekt in den Themenbereich *Culture and the Media* des hessischen Lehrplans Englisch (Hessisches Kultusministerium. *Lehrplan Englisch Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5 bis 13*: 53). So wurde die Projektarbeit etwa von Unterrichtseinheiten flankiert, in denen sich die Schülerinnen und Schüler kritisch mit den Potenzialen aber auch den Gefahren der Internetnutzung auseinandersetzen (vgl. Böttcher & Schmidt 2008), in denen die Einflüsse und Funktionsweisen von Werbung (in Printmedien aber auch in Audio- und Videoform in Fernsehen und Internet) erkundet wurden (vgl. Schmidt 2008) und in denen Kriterienlisten für die Bewertung und den Umgang mit Internet-Informationen erstellt werden mussten. Auch wurden regelmäßige verschiedene englischsprachige Podcasts (z.B. *BBC News*, *Larry King Show*, *CBS Sports Podcast*) in den Unterricht integriert und sowohl mit Blick auf die Inhalte, gestalterische Besonderheiten und die verwendete Sprache analysiert. Durch diese Vorarbeiten wurden die Lernenden gezielt an das Medium Podcast heran geführt. Die Durchführung eines eigenen Schulpodcastprojekts bot dann die Gelegenheit, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und vom Medienkonsumenten zum Medienproduzenten zu werden, der die Möglichkeiten der digitalen Medien gezielt nutzt, um Inhalte mit einem Publikum zu kommunizieren.

Am 27. September 2007 wurde von der *Marketing Group* der Eröffnungsbeitrag des Schulpodcasts mit einer Begrüßung des Publikums und einer Vorstellung der geplanten Themen und Inhalte und den geplanten Veröffentlichungsterminen für die verschiedenen Beiträge eingestellt. Es folgten bis Weihnachten 2007 insgesamt elf weitere Episoden. Die thematische Bandbreite reichte dabei von der Vorstellung einer regionalen Schülerband<sup>20</sup>, über einen Bericht und eine Diskussion zum Kinofilm der Simpsons<sup>21</sup>, eine Reportage zum von einer Schülergruppe besuchten Heavy Metal Festival<sup>22</sup>, Erfahrungsberichte und Interviews zum Austauschprogramm der Schule<sup>23</sup>, aufgezeichnete Internettelefonate mit Muttersprachlern in Australien und den USA<sup>24</sup>, bis hin zur Vorstellung und Kritik eines Restaurants, das direkt an der Schule eröffnet wurde<sup>25</sup>. Auch ein Beitrag zur Fußball-Europameisterschaft 2008<sup>26</sup> und ein im Unterricht aufgezeichnetes Rollenspiel in Form einer 30-minütigen Talkshow zum Thema *Junk Food Ads On Television: Do We Have To Save Our Children?*<sup>27</sup> wurden als Podcastepisoden veröffentlicht.

17 <http://www.werkenntwen.de> (Zugriff am 11.06.2008)

18 <http://www.schuelervz.de> (Zugriff am 11.06.2008)

19 <http://www.audacity.de> (Zugriff am 12.06.2008)

20 Beitrag Presenting the local band Fisherman's Friends:

[http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-11-08T08\\_37\\_48-08\\_00](http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-11-08T08_37_48-08_00) (Zugriff am 11.06.2008)

21 Beitrag Review: Simpsons The Movie:

[http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-10-03T13\\_31\\_20-07\\_00](http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-10-03T13_31_20-07_00) (Zugriff am 11.06.2008)

22 Beitrag Report about Wacken '07:

[http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-10-02T13\\_38\\_01-07\\_00](http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-10-02T13_38_01-07_00) (Zugriff am 11.6.2008)

23 Beitrag „Report about Student Exchanges“:

[http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-12-03T04\\_57\\_41-08\\_00](http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-12-03T04_57_41-08_00) (Zugriff am 11.06.2008)

24 Beitrag „Christmas“: [http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-12-17T06\\_07\\_58-08\\_00](http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-12-17T06_07_58-08_00)

(Zugriff am 11.6.2008)

25 Beitrag „Restaurant“: [http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-12-16T13\\_15\\_38-08\\_00](http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-12-16T13_15_38-08_00)

(Zugriff am 11.6.2008)

26 Beitrag „European Soccer Championship 2008“:

[http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-10-20T09\\_04\\_11-07\\_00](http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-10-20T09_04_11-07_00) (Zugriff am 11.6.2008)

27 Beitrag „Talk Show about Junk Food“:

[http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-09-29T15\\_28\\_18-07\\_00](http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-09-29T15_28_18-07_00) (Zugriff am 11.6.2008)

Die betreuende Lehrkraft äußert sich dabei rückblickend sehr positiv zur Vielfalt und Qualität der entstandenen Beiträge, zur Motivation der Lernenden und insgesamt zu ihrer Bereitschaft, einen abwechslungsreichen mündlichen Beitrag für ein Publikum zu erstellen:

Ich fand die Offenheit der Redeanlässe bei diesem Podcastprojekt eine absolute Stärke und natürlich, dass überhaupt mal von allen etwas Mündliches produziert werden musste. Es war eben nicht so, dass man jetzt unbedingt etwas zu einem bestimmten Thema machen musste, was viele dann einfach sofort doof finden, sondern man hat sich eher überlegt, was interessiert mich, was ist vielleicht für die, die es sich später anschauen, interessant und worüber würde ich gerne etwas machen. Der Podcast hat also nur den Rahmen vorgegeben [...] Und dann war natürlich auch der Kreativität Tür und Tor geöffnet, dadurch dass es wenige inhaltliche Vorgaben gab. [...] Und die Gruppen haben einfach auch alle versucht, ihre Beiträge aufwändig zu produzieren, mit Interviews, Nachrichtensprechern, Reportern, gutem Audio- und Videoschnitt und einfach auch sprachlich gut. [...] Also z.B. in den USA jemanden anzurufen und zu interviewen, wie dort Weihnachten gefeiert wird. Das ist schon mutig und einmal etwas ganz Anderes. Oder auch die ganzen Infos zur EM oder der Beitrag von der News-Gruppe, wenn also die Gruppe zu Reportern wird, live berichtet, sich verkleidet und man sich Rollen ausdenkt. Ich glaube schon, dass das eine Herausforderung war, aber auch Raum gegeben hat, einfach mal kreativ zu werden. [...] Das war schon erstaunlich zu sehen, wie vielfältig die Beiträge waren und wie versucht wurde, am Ende etwas Vorzeigbares hinzubekommen. Sicherlich waren da einige Fehler drin, aber ich glaube, dass es für die meisten schon etwas bringt, einfach einmal länger zu sprechen und sich dann danach auch noch hören zu können. Da merkt man schnell, wo man steht. [...]

(Abschlussinterview mit allen beteiligten Lehrkräften am 19.6.2008)

Speziell Bezug nehmend auf den Aspekt der Inszenierung weist die Lehrkraft ergänzend darauf hin, dass im Laufe der Projektarbeit und der Erstellung der Beiträge

[...] ganz viele verschiedene Dinge gemacht werden mussten, um sowohl sprachlich als auch optisch und akustisch ansprechende Beiträge hinzubekommen. Das war mir sehr wichtig, dass alle wirklich sehr intensiv eingebunden waren und auch kreativ werden mussten. [...] Da musste also schon genau geplant werden, wo und wann gedreht wird, worüber geredet werden soll, wie lang der Beitrag werden soll [...] und wie insgesamt alles ablaufen soll. Und da haben die meisten Gruppen schon so eine Art Drehbuch entwickelt und genau die Dramaturgie geplant. [...] Wenn man sich, wie die *News-Gruppe*, dafür entscheidet, ein Fernseh-Nachrichtenformat zu machen, dann muss man sich eben überlegen, worüber berichtet werden soll, was der Nachrichtensprecher so erzählt, wie der im Beitrag angezogen sein soll, welche Fragen die Außenreporter stellen und wie man das dann alles in fünf Minuten reinpackt. Das war denke ich schon eine große Herausforderung. [...] Und vor allem war es erstaunlich zu sehen, wie ehrgeizig einige plötzlich waren. Der Sebastian hat mir erzählt, dass sie mittags einzelne Szenen teilweise 10-mal geprobt haben, bis alle zufrieden waren. Das zeigt, denke ich, dass das schon ernst genommen wurde und alle versucht haben, eine vernünftige Sache hinzubekommen, die man sich auch gerne anschaut oder anhört.

(Abschlussinterview mit allen beteiligten Lehrkräften am 19.6.2008)

Die von der Lehrkraft mehrfach angesprochene *News-Gruppe Tile News Time* erstellte eine Nachrichtensendung, die sich als Themenschwerpunkt mit einer an der Schule Mitte November stattgefundenen Schülerdemonstration für den Erhalt des Schulbäckers auseinandersetzte. Die Gruppenmitglieder berichteten dazu live vom Ort des Geschehens, führten Interviews mit Mitschülern und verpackten das Ganze in ein Nachrichtenformat mit einem Nachrichtensprecher, der die Vorgänge zusammenfasste und kommentierte. Bereits vier Stunden nach der Demonstration erschien ein von der Gruppe erstelltes Werbevideo für den eigenen Beitrag auf *YouTube* mit ersten Bildern und einem Verweis auf den Podcast. Dieser Werbetrailer wurde bereits am ersten Tag mehr als 200-mal

abgerufen. Der vollständige Beitrag *Tile News Time*<sup>28</sup> (vgl. Abb. 2) wurde dann zwei Tage später in den Podcast eingestellt und bis Juni 2008 insgesamt von mehr als 700 Personen herunter geladen. Etwa 20 Kommentare, die von einem kurzen “*Cool video!!!*” (Cedric, 14.12.2007) bis hin zu differenzierten Rückmeldungen wie “*I really like your video. I think it was a very good idea to make a video about some of the problems in our school. Maybe you should also produce something about the situation in the computer rooms. Most of the computers don't work and no one really cares. Have a nice day.*” (Yannick, 15.12.2007), wurden von den Zuschauern zu diesem Video hinterlassen.<sup>29</sup>



Abb. 2: Beitrag *Tile News Time* vom 13.12.2007

Insgesamt stiegen die Zuschauer-/Zuhörerzahlen und die Zahl der Podcast-Abonnenten bereits in den ersten Wochen sprunghaft an, und die Schülerinnen und Schüler merkten, dass ihre Beiträge vor allem innerhalb der Schule aber sehr schnell auch über die regionalen Grenzen hinaus wahrgenommen wurden (vgl. Abb. 3). Phillipp, Mitglied der News-Gruppe, weist in seinem Projekttagbuch auf die Bedeutung der Veröffentlichung für ein interessiertes Publikum außerhalb des Klassenzimmers hin und beschreibt den Einfluss auf seine Motivation und den Anspruch, ein für das Publikum sprachlich und inhaltlich interessantes, gut inszeniertes Produkt zu liefern, wie folgt:

[...] Die Projektarbeit hat uns schon viel Spaß gemacht, weil man selbst etwas für andere produzieren kann. Wir haben versucht, unseren Film möglichst interessant zu machen, damit er dem Publikum gefällt [...], weil wir ja wussten, dass die ganze Schule über das Thema redete und sogar ein Artikel dazu in der Zeitung war. [...] Wir haben für die Erstellung ungefähr 5 Stunden gebraucht (Planung, Filmen, Schneiden, Vertonen, Musik, Veröffentlichung [...]). Wir haben uns die Podcaststatistik angeschaut und gesehen, dass unser Beitrag schon sehr oft gedownloadet wurde. [...] Und wir haben jetzt sogar Fans in den USA, weil zwei aus unserer Klasse den Link ihren Austauschpartnern geschickt haben. [...] Wir haben versucht, alles möglichst realistisch zu machen, also mit dem typischen Nachrichtensprecherstil, Außenreportern und Interviews. Wir haben uns da im Netz bei *YouTube* ein paar amerikanische Newsshows angeschaut, um das so hinzubekommen. [...] Und von außen haben wir eigentlich nur gutes Feedback (Anm. T.S.: nach Angaben der Schülerinnen und Schüler sowohl durch die Kommentare auf der Podcastseite als auch durch persönliche Rückmeldungen außerhalb des Mediums, z.B. in der Pausenhalle) bekommen.

(Projekttagbuch von Phillipp, Eintrag vom 29.11.2007)

28 Beitrag „*Tile News Time*“:

[http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-12-13T09\\_40\\_51-08\\_00](http://tileradio.podomatic.com/player/web/2007-12-13T09_40_51-08_00) (Zugriff am 12.06.2008)

29 Die Kommentierfunktion wurde allerdings nach einer Sicherung der Kommentare zwischenzeitlich deaktiviert, da verstärkt *Spam*-Einträge zu verzeichnen waren. Hier wird derzeit an einer Lösung gearbeitet, die das Prüfen und Freischalten von eingehenden Kommentaren durch den Seitenadministrator verlangt.

Auch Manuel weist auf die Öffentlichkeit und das Publikum als Anreiz und Verpflichtung zugleich hin und findet

die Tatsache, dass wir ein relativ großes Publikum haben, sehr motivierend, da man immer das Ziel hat, den Leuten etwas einigermaßen Gutes und auch Neues bieten zu können, was auch vom Thema her irgendwie interessant ist. Und meistens ergaben sich die Sachen, über die man etwas machen will, einfach so. Das war also nicht so gezwungen [...] Ich denke auch, dass ein gewisser Druck da sein muss, und wenn sich Leute für das, was wir zu sagen haben, interessieren, dann versuchen wir, das schon vernünftig zu machen. Wenn wir wüssten, dass die Beiträge von keinem angeschaut oder angehört würden, dann wäre die Qualität wohl um Einiges schlechter. Aber das hat sich mit dem Podcast ja mittlerweile gut rum gesprochen und anscheinend schauen sich das ja schon viele an. [...] Es ist ja auch 'was Vernünftiges im Gegensatz zu dem ganzen anderen Schrott, der so ins Internet gestellt wird.

(Manuel, Schülerinterview am 17.1.2008)

Bis Juni 2008 konnte der englischsprachige Schulpodcast *Tileradio* mehr als 2600 Seitenaufrufe, 1400 Einzeldownloads von Beiträgen und eine Gesamtzahl von mehr als 1200 Abonnenten, national und international, verbuchen (vgl. Abb. 3) – eine für alle Beteiligten enorme extrinsische Motivation.

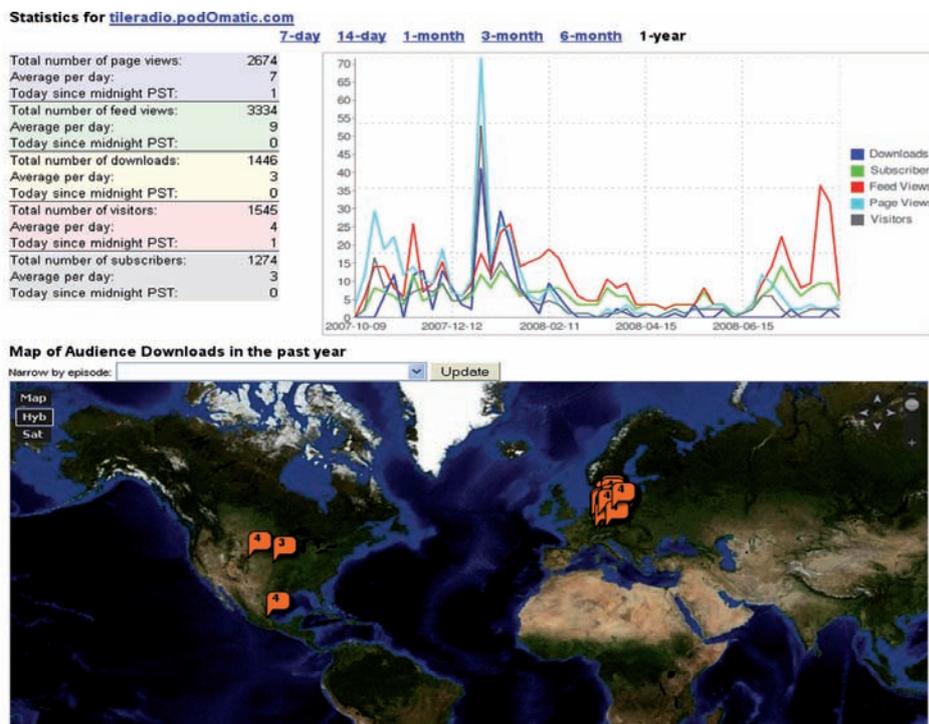


Abb. 3: Zugriffsstatistik *Tileradio*, Stand 12.06.2008 (Quelle: <http://www.podomatic.com>)

Auch die Lehrkraft zeigte sich sehr überrascht bezüglich des enormen Interesses an den Beiträgen seiner Schülerinnen und Schüler:

[...] Am Anfang war das ja nur als Ergänzung für die Schulwebsite gedacht, mit ein paar interessanten Infos. Aber das war schon unglaublich zu sehen, wie schnell so etwas über das Internet publik gemacht werden kann. [...] Und für die Schüler war es schon super, einmal etwas zu machen, dass auf so viel Resonanz stößt.

(Abschlussinterview mit allen beteiligten Lehrkräften am 19.6.2008)

Allerdings stellte bei aller Euphorie der für die Projektarbeit benötigte Zeitaufwand für die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig eine enorme Belastung dar (20 von 22 Lernenden gaben das als Kritikpunkt im Abschlussfragebogen an), und auch die Unvereinbarkeit mit dem Regelunterricht wird von vielen kritisiert, wie sich an der Aussage von Pascal exemplarisch verdeutlichen lässt:

Das ist zwar alles schön und gut mit dem Projekt, und das bringt sicherlich auch Einiges, also für das Sprechen und so. Aber der normale Unterricht läuft ja auch weiter und wir haben ganz normal unsere Arbeiten zu schreiben. Wir haben drei Stunden Englisch in der Woche, und da ist es einfach zu viel, wenn man da noch so viel mittags machen muss und sich mit den anderen treffen muss, was sowieso fast nie bei allen klappt. Und das Filmen und Schneiden braucht einfach viel Zeit. [...] Und wir haben ja auch noch andere Fächer und Hausaufgaben. Wir haben zwar im Unterricht an unseren Sachen gearbeitet und uns ja auch die Sachen am Ende angeschaut und diskutiert. Aber das meiste musste man eben alleine machen, und das war für mich zu viel Arbeit [...] Aber vielleicht kann man das ja als AG machen, also so eine Art Podcast-AG. Dann hätte man einfach jede Woche fest zwei Stunden Zeit, um daran zu arbeiten – wäre für so ein Radioprojekt vielleicht sowieso für die Zukunft das Beste.

(Pascal, Schülerinterview am 17.1.2008)

Tatsächlich ist für das Schuljahr 2008/2009 geplant, eine Podcast-AG zu etablieren, in der dann Schülerinnen und Schüler verschiedener Jahrgangsstufen regelmäßig gemeinsam an dem Projekt arbeiten und neue Episoden erstellen. Darüber hinaus sollen aber auch weiterhin im Unterrichtskontext verschiedener Klassen und Jahrgangsstufen erstellte mündliche Lernertexte gezielt für dieses Publikationsmedium produziert werden, so dass insgesamt die Anzahl der veröffentlichten Beiträge ansteigt.

### **Kommunikative Realität mündlicher Lernertexte**

Web 2.0-Anwendungen wie Audio- und Videoblogs, Videoportale und Podcasts bieten mit Blick auf Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht, die Durchführung von Projekten und die Förderung von Mündlichkeit neuartige Potenziale. Das vorgestellte Schulradioprojekt *Tileradio* zeichnet sich durch eine sehr stark interessen geleitete, selbst bestimmte Produktion und Inszenierung mündlicher fremdsprachlicher Inhalte für ein reales Publikum im *World Wide Web* aus. Die Nutzung der gesprochenen Fremdsprache als Vehikel für den Austausch mit einem real existierenden Publikum steht hierbei demzufolge im Mittelpunkt. Web 2.0-basierte Inszenierungsprojekte fördern die Kreativität und Medienkompetenz der Lernenden, ermöglichen einen direkten Austausch zwischen Schule und Gesellschaft und tragen dazu bei, die Künstlichkeit des institutionalisierten Fremdsprachenlernens teilweise aufzubrechen. Die mündlichen Lernertexte erhalten durch die im didaktischen Projektrahmen stattfindende Inszenierung für ein Publikum außerhalb des Klassenzimmers eine kommunikative Realität, sie werden von einer Öffentlichkeit wahrgenommen, und das *World Wide Web* wird somit als fremdsprachlicher Handlungs- und Kommunikationsraum erschlossen, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Sicht auf die Welt präsentieren und mit einem Publikum teilen können. Je eher es – wie im Falle des Schulpodcastprojekts – gelingt, dass Menschen, die keinen didaktischen Grund dafür haben, das erstellte und im Internet veröffentlichte Produkt wahrzunehmen (also ein Publikum, das über Mitschülerinnen und Mitschüler und Lehrkräfte hinaus geht), sondern sich stattdessen ‚freiwillig‘ für die Inhalte und Beiträge interessieren (durch interessante Themen, eine ansprechende Präsentation, gezielte Werbung), desto stärker „finden Schritte über das Klassenzimmer hinaus in Richtung ‚natürliche Kommunikation‘ statt, die über die Interaktionsmöglichkeiten klassischer Projektdidaktik hinausgehen“ (Rösler 2008: 385) und desto eher erwächst ein echtes Anliegen unter den Lernenden, die Fremdsprache zu verwenden und sich der Welt mitzuteilen.

## Bibliographie

- Böttcher, T. & Schmidt, T. (2008). Identity 2.0 – Öffentlichkeit vs. Privatheit beim Social Networking Online diskutieren. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 96, 36–41.
- Butterfield, T. (1989). *Drama Through Language Through Drama*. Banbury: Kember Press.
- Chislett, A. (2000). *Flippin' In*. Berlin: Cornelsen (Senior English Library).
- Banks, A. (2008). Online Video: *The New Face of the Internet*.  
[www.comscore.com/press/presentations.asp](http://www.comscore.com/press/presentations.asp) (Zugriff am: 1.2.2009).
- Donath, R. (1996). *E-Mail-Projekte im Englischunterricht: Authentische Kommunikation mit englischsprachigen Partnerklassen*. Stuttgart: Klett.
- Even, S. (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Friedrich, T. & van Jan, E. (1985). *Lernspielekartei, Spiele und Aktivitäten für einen kommunikativen Sprachunterricht*. München: Hueber.
- Gudjons, H. (1986). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und Schüleraktivität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hessisches Kultusministerium (ohne Jahr). *Lehrplan Englisch Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5 bis 13*. (online über [www.kultusministerium.hessen.de](http://www.kultusministerium.hessen.de)) (Zugriff am: 31.1.2009).
- Kern, R. (2006). Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages. In: *TESOL Quarterly* 40, 183–210.
- Klippel, F. (1980). *Lernspiele im Englischunterricht – Mit 50 Spielvorschlägen*. Paderborn: Schöningh.
- Legutke, M. (1988). *Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Unterricht*. Bochum: Kamp.
- Legutke, M. (2003). Projektunterricht. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. Aufl.). Tübingen und Basel: Francke, 259–263.
- Legutke, M. (2006). Projekt Airport – Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario. In: Küppers, A. & Quetz, J. (Hrsg.), *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Berlin: LIT Verlag, 71–80.
- Legutke, M. (2008). Alte und neue Medien im fremdsprachlichen Klassenzimmer: Discourse – Szenario – Task. In: Müller-Hartmann, A. & Schocker-v. Ditfurth, M. (Hrsg.). *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 71–80.
- Legutke, M. & Thiel, W. (1982). Airport. Bericht über ein Projekt im Englischunterricht in Klasse 6. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 34, 288–299.
- Löffler, R. (1979). *Spiele im Englischunterricht. Vom lehrergelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Macht, K. (1977). *Das darstellende Spiel im Englischunterricht*. Ansbach: Prögel.
- McRae, J. (1985). *Using Drama in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Mairose-Parovsky, A. (1997). *Transkulturelles Sprechhandeln. Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius.
- Piepho, H.-E. (1979). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts*. Limburg: Frankonius.
- Platten, E. (2008). Gemeinsames Schreiben im Wiki-Web-Aktivitäten in einer untutorierten Schreibwerkstatt für fortgeschrittene Deutschlernende. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13(1). <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/Platten1.pdf> (Zugriff am 10.07.2008).
- Raith, T. (2006). Lesegespräche im Weblog – Aufgabenorientierte Arbeit mit dem Jugendroman ‚If you come softly‘. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 84, 28–33.
- Rösler, D. (2004). *E-learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung*. Tübingen: Narr.
- Rösler, D. (2008). Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 35(4), 373–389.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Universität Oldenburg.
- Schewe, M. & Wilms, H. (1995). *Texte lesen, verstehen und inszenieren*. Stuttgart: Klett.
- Schmidt, T. (2007). *Gemeinsames Lernen mit Selbstlernsoftware im Englischunterricht – Eine empirische Analyse lernprogrammgestützter Partnerarbeitsphasen*. Tübingen: Narr.
- Schmidt, T. (2008). Junk Food – I'm loving it? Eine Talkshow als Podcast produzieren. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 96, 29–35.

- Schocker-v. Ditfurth, M. (2001). Reviving Native American Culture in a German EFL Classroom: Ein handlungsorientiertes Internet-Rechercheprojekt in einer 8. Realschulklasse. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 49, 23–29.
- Stadelhofer, C. & Marquard, M. (1998). *Selbstgesteuertes Lernen und Neue Kommunikationstechnologien – Gutachten für das BMBF*.  
<http://www.uni-ulm.de/LiLL/presentationen/nkt-lill-senet.pdf> (Zugriff am 24.10.2007).
- Stanley, G. (2006). Podcasting: Audio on the Internet comes of age. In: *Teaching English as a Second or Foreign Language* 9(4). <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej36/int.pdf> (Zugriff am 31.04.2007).
- Wunschel, A. (2007). *Die deutschen Podcasthörer – Erweiterter Ergebnisband zur zweiten Podcastumfrage im Rahmen der Studiererstellung über soziodemographische Merkmale und Nutzungsdaten von Podcast-Hörern*. München. <http://www.podcastumfrage.de> (Zugriff am 15.05.2007).
- Würffel, N. (2008). Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13(1).  
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/Wuerffel.pdf> (Zugriff am 10.07.2008).

## Anhang: Projektauftrag für das Schulpodcastprojekt Tileradio



© fotolia



© fotolia

### Tileradio

News, Reports, and Entertainment in English Produced by Pupils in the 11th Form

Audio and Video Podcast online available at: <http://tileradio.podomatic.com>

### Task:

For four months you and your classmates have a chance to record and prepare your own radio programmes and publish your products on the internet. From now on you will work as programme directors and reporters for the radio station Tile Radio Rookies, which anyone around the world can listen to via internet. **In groups of three** you will produce short reports, news, weather forecasts, interviews, and whatever you consider interesting. And don't forget, you are also responsible for advertising your radio station.

Two of your classmates should work as the editorial staff. They are responsible for the deadlines, the design of our website and the publishing process. **And don't forget: Your audience wants you to podcast new stuff regularly, so that it's worth visiting our website.**

Here are some topic suggestions:

- ▶ news (in our school, in our town and in the world)
- ▶ interviews with English teachers at our school
- ▶ party zone (what's going on next weekend, party reviews)
- ▶ radio plays
- ▶ weather forecasts
- ▶ movie, book or music reviews
- ▶ party locations
- ▶ restaurants
- ▶ Americans / Englishmen / Australians in our town (Interviews with people speaking English as their mother tongue in Limburg)
- ▶ tourist attractions in our town (the Roman Cathedral, buildings in the Old Town etc.)
- ▶ sports events
- ▶ adverts for your programmes ...

### More information:

**audio equipment:** two mp3 recorders with two microphones

**video equipment:** two digital video cameras

**software:** Audacity, installed on all computers in the computer room (or any other audio recording programme you use at home); Windows Movie Maker

**file type:** .mp3, .flv

**length:** no more than 15 minutes (of course, reports can be rather long while news programmes or weather forecasts are usually very short)

## Inhalt / Contents

Tushar Chaudhuri	
Multilingual perspectives on German as a foreign language in India	6
Torben Schmidt	
Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts	24
<b>Jean-Georges Plathner</b>	
<b>La « conscientisation » dans la classe de français : Compte-rendu d'une étude empirique</b>	<b>44</b>
Rita Franceschini	
Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven	62
Elisabeth Kolb	
Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe	69
Nathalie Rau	
A Teddy Bear Project – Ein Klassenkorrespondenzprojekt im Fremdsprachenunterricht der Grundschule	88

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-036100-7

aus Ausgabe 01 / 2009 [ISBN 978-3-19-006100-6]

1. Jahrgang, No 1, 2009

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

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

# La « conscientisation » dans la classe de français : Compte-rendu d'une étude empirique

Jean-Georges Plathner

## Abstracts

L'article présente une étude empirique comparative concernant l'apprentissage du *subjonctif* en classe de français langue étrangère par trois groupes d'apprenants en Suède, milieu scolaire et universitaire. Ainsi, l'application de l'approche de « conscientisation » en classe est analysée dans la mesure où elle invoque un traitement explicite de formes grammaticales visant à une meilleure connaissance de la structure grammaticale traitée. Mettant en lumière les apports des approches dialogique et interactionniste en didactique des langues, les conditions ainsi que les effets d'un travail par « conscientisation » sont discutés. Exploitant l'attitude critique envers l'objet d'apprentissage, l'étude met en lumière les modalités du travail par « conscientisation » en interaction et les résultats en termes de séquences de prise de conscience des formes grammaticales et de co-construction des savoirs en français.

Der Artikel stellt Ergebnisse einer empirischen Studie aus Schweden vor, die sich mit dem Verfahren der „conscientisation“ im Französischunterricht in Gymnasium und Universität beschäftigt. Hierbei wird die Erhöhung von Sprachbewusstheit im Umgang mit sprachlich komplexen Strukturen (hier: *subjonctif*) in der fremdsprachlichen Unterrichts-Interaktion angestrebt. Die explizite Bewusstmachung von grammatischen Formen im Unterricht wird beim Verfahren der „conscientisation“ um eine kritisch-dialogische sowie sozio-interaktionistische Perspektive ergänzt, die Lernen als soziales Handeln verstehen und die kritische Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand als Bedingung für fremdsprachlichen Lernerfolg anerkennen. Die Ergebnisse zeigen die Phasen der „conscientisation“ sowie deren Effekte auf den Erwerb der untersuchten grammatischen Form im Französischen.

The article presents an empirically grounded, comparative study of Swedish students' attempting to alter their input processing of a complex structure in French as a foreign language (*subjonctif*) through consciousness-raising and metalinguistic activities carried out in interaction. Investigating the effects of pedagogical approaches developed for the explicit instruction of grammatical forms, the current study critically discusses these effects in three different groups of learners (high school, university) analyzed in the light of the concept of “conscientisation”. The process of “conscientisation” includes a critical attitude towards knowledge as well as a socio-interactionist perspective on learning as social practices. The study provides insights into the conditions of working with the concept of “conscientisation” in classroom interactions and draws conclusions regarding the sequencing of awareness of grammatical forms as well as the quality of the learning achieved.

Dr. Jean-Georges Plathner

Senior Lecturer

School of Humanities

Växjö Universitet

Pelarplatsen 7

351 95 Växjö

Sweden

E-Mail : [jean-georges.plathner@vxu.se](mailto:jean-georges.plathner@vxu.se)

URL : <http://www.vxu.se/hum/utb/presentationer/franska.xml>

## Introduction

Dans le cadre d'un projet collectif intitulé « Interaction et processus d'acquisition en classe de langue étrangère (IPACLE) » à l'Université de Växjö, j'ai entamé une étude sur le rôle du processus, appelé « conscientisation » dans l'acquisition du français par des apprenants suédois. Le projet IPACLE rassemble plusieurs études qui visent à explorer et à décrire les conditions et les processus d'apprentissage dans la classe de français en Suède. En ce qui concerne l'approche « consciente », elle a trouvé, en Suède, un intérêt renouvelé dans la recherche sur l'acquisition des langues étrangères et les chercheurs qui la défendent soulignent que la méthodologie de la classe de langue seconde doit donner aux apprenants l'occasion de se focaliser sur la forme et prendre conscience des caractéristiques de la langue cible. Le présent article se concentre sur le compte-rendu des données empiriques de l'étude et des résultats préliminaires que l'on peut en obtenir. Ainsi, je me limiterai à ne donner que les éléments indispensables à la compréhension de la démarche. Ces éléments sont le trait de langue à acquérir par les apprenants qui sert d'exemple dans le modèle proposé, les trois perspectives/orientations qui en composent la base théorique acquisitionnelle et le cadre conceptuel appliqué au point de langue comme présenté dans les sections ci-dessous.

## Le subjonctif : arrière-plan de l'étude

L'objectif particulier de cette contribution est de proposer une approche dans un domaine remis en cause et traditionnellement désigné comme « grammaire ». Quel autre point de grammaire que le *subjonctif* pourrait mieux représenter ce domaine avec tous les aspects qu'on lui reproche : complexité, voir confusion des emplois, inaccessibilité des règles et incompréhension de la fonction communicative. Il faut aussi mentionner que le *subjonctif* est un fait de langue que beaucoup d'enseignants suédois évitent, même dans les dernières années de lycée, alors qu'il figure dans tous les manuels de ce niveau. Une des raisons données est justement la complexité de son emploi et qu'il vaut mieux consacrer les heures de français à des structures plus basiques et laisser celle-ci aux études universitaires, mais une autre est l'idée que le *subjonctif* est devenu rare en français et ne s'emploie guère à l'oral. Cette idée peut être reliée au fait que l'équivalent suédois, *konjunktiv*, est quasiment inexistant en suédois parlé, où il est remplacé par différentes formes temporelles du verbe ou par des auxiliaires et adverbes de mode. En ce qui concerne les formes du *konjunktiv*, il n'y a guère que celle du verbe *être* (*vore*) qui soit employée selon la grammaire de l'Académie suédoise (cf. Teleman et al. 1999 : 269). J'ajouterai que, parmi les jeunes, même cette forme est rare. Le *subjonctif* (français) est donc une structure plus ou moins inconnue pour les apprenants en question.

La grammaire n'est plus à la mode, mais il faut se demander de quel type de grammaire on parle. Tous les aspects de la langue ne se prêtent pas non plus à une même pratique didactique. Dans l'acquisition d'une langue étrangère en particulier, certains traits peuvent demander une restructuration des modèles langagiers des apprenants concernés. Le *subjonctif* me semble en être un, mais il est aussi un élément dans la communication exolingue en classe, surtout dans son emploi le plus fréquent, à savoir en subordonnée. De nombreuses études montrent une différence importante dans l'emploi de la subordination entre apprenants – même avancés – et locuteurs natifs (cf. Lambert et al. 2003 ; Bartning & Kirchmeyer 2003). Il y a un risque tangible dans la classe communicative de stagner à un niveau où les répliques des apprenants dans les interactions exolingues sont formées par un mot seul ou par des propositions simples juxtaposées. L'analyse des interactions de la présente étude dévoile aussi de grandes lacunes dans la maîtrise du fonctionnement des subordonnées et même de celui du petit mot *que* dans tous ses emplois.

## « Conscientisation » : définition

L'intérêt pour une approche de l'acquisition des langues qui prenne en compte un élément de conscience, que ce soit, par exemple, l'attention ou la prise de conscience (cf. Piaget 1974), n'est pas nouveau. Ellis (1994) parle de « consciousness-raising », Schmidt (1995) a réaffirmé ses convictions et précisé l'aspect ainsi que le degré de conscience en parlant de « conscious awareness » et avec, entre autres, Hawkins (1999) le terme « language awareness » a fait son chemin vers les chercheurs francophones. Le terme de « conscientisation » me semble bien englober les aspects contenus dans les termes anglais et même apporter un renforcement des dimensions procédurale et sociale. En effet c'est peut-être avant tout dans le domaine sociopolitique que la notion de « conscientisation » s'est répandue en se référant à la recherche pédagogique et politique de Paulo Freire. L'objectif de la « conscientisation », selon Freire, est de développer les connaissances et les ressources des groupes en facilitant un processus d'étude qui devient conscience critique, « transitif » et dialogique ainsi que potentiel de « libération ».

La « conscientisation » n'est donc pas seulement une sensibilisation à divers problèmes, qu'ils soient de nature sociopolitique ou autre, mais inclue un processus d'étude et d'acquisition de savoir. Dans ce processus sont incluses une attitude critique envers ce savoir et une approche dialogique, qu'il faut comprendre comme dialogue entre éduqué et éducateur, mais aussi entre éduqués (cf. Freire 1980: 62), ou plus généralement comme interaction. On comprend que ce concept est aussi applicable au domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui nous concerne. Le terme de « conscientisation » est par ailleurs employé chez Boyer et al. (1990) dans le contexte d'activités de classe comme la recherche d'indices et différentes activités d'identification linguistique et de conceptualisation grammaticale.

Ces deux références au terme de « conscientisation » illustrent une différence de focalisation qui me semble importante, à savoir celle sur l'apprenant et son travail d'un côté et celle sur le dialogue entre apprenants et enseignant et leur travail commun de l'autre. Il est bien entendu que l'enseignant a un rôle important dans les deux références, mais la mention explicite, et non seulement sous-entendue, d'interaction me semble aussi indispensable au concept de « conscientisation ».

## Interaction

L'acquisition d'une langue selon la perspective interactionniste est d'abord entendue comme « située » dans les pratiques sociales de l'apprenant :

Learning a language, in this sense, essentially means learning how to deal with contextualized, interactional oriented discourse activities. That is, language learning involves much more than an expert-novice relationship and much more than scaffolded sequences of negotiation (Mondada & Pekarek Doehler 2004: 504).

Cette perspective s'accorde donc à celle de la « conscientisation » en ce qui concerne la participation de l'apprenant comme membre d'un groupe ou d'une communauté. En ce qui concerne la construction dialogique des savoirs aussi nous pouvons constater un accord avec ce que déclare Pekarek Doehler (2006: 127) : « [...] le travail cognitif et le travail interactif sont inséparablement liés ».

Le cadre de l'interaction est ici, comme le titre de l'étude l'indique, la classe de langue et dans toute étude sur les processus d'acquisition, il est important de souligner que cela implique un milieu d'apprentissage guidé avec toutes les spécificités qu'il comporte et que ces spécificités doivent être décrites. On reproche à de nombreuses études d'être peu convaincantes, en particulier elles ne « mentionnent pas le type d'enseignement reçu à l'école, le type d'analyse linguistique sur lequel ces explications et leur méta-langue s'appuient. On constate, après un « enseignement » (qu'on ne décrit pas) si telle structure ou tel ordre des mots est appris, c'est-à-dire est produit (et jamais « compris »)

dans 90% des contextes obligatoires (et dans des types de tâches très métalinguistiques de nature)» (Trévisé 1996 : 28).

En s'appuyant sur la recherche récente qui considère les langues et l'acquisition des langues comme un phénomène social et même socioculturel, il s'agit pour le maître de créer (ou co-crée) des activités langagières ancrées non seulement dans le contexte socioculturel des apprenants, mais aussi dans celui de la langue enseignée, c'est-à-dire que le maître doit maîtriser le contexte socioculturel des deux plans. Ceci est connu et évident. Ce qui est nouveau, c'est que ce contexte doit être « riche » (Atkinson 2002 : 530). Cet accent mis sur la « richesse » du contexte est d'ailleurs aussi présent dans la recherche qui considère les langues et l'acquisition des langues comme un phénomène socio-cognitif. Rappelons avec Pekarek Doehler (2006) que le travail cognitif et le travail interactif sont inséparablement liés.

### Le traitement de l'input

Plusieurs études ont essayé de mesurer les effets de la manipulation et de la multiplication des occasions d'enseignement explicite. En premier lieu, c'est la focalisation sur l'*input* plutôt que sur l'*output* qui semble cruciale ou, plus exactement, la transformation de l'*input* en *intake* avec l'aide d'exercices, qui d'une part se focalisent sur la compréhension et d'autre part créent une relation/cohésion entre la forme et le sens (VanPatten & Cadierno 1993). Il est par ailleurs important de noter que VanPatten et Cadierno définissent l'*input* comme « *language that encodes meaning* » (lire : des textes à contenu). D'autre part, le modèle du traitement de l'*input*, présenté comme *Processing Instruction* (désormais PI) par VanPatten, peut fonctionner de deux façons selon le point d'intervention de l'enseignement grammatical explicite dans le processus d'apprentissage. Dans un premier cas, l'enseignement peut partir de la description grammaticale de la structure cible pour en déduire l'interprétation des occurrences présentes dans l'*input* (méthode dite traditionnelle de déduction), dans le second cas, il peut induire le système des caractéristiques formelles morpho-syntaxiques à partir de l'*input* proposé (méthode inductive). C'est le second cas qui nous intéresse dans cette étude. VanPatten définit trois notions principales dans son modèle, auxquelles je voudrais ajouter une quatrième qui me paraît indispensable au traitement du fait de langue particulier qu'est le *subjonctif*:

1. *processing*, comme la détection (*detection*) des rapports forme-sens (VanPatten 1996 : 31),
2. *detection*, comme la retenue des formes dans la mémoire de travail le temps de faire le rapport forme-sens (VanPatten 1996 : 31),
3. *form*, comme les caractéristiques de surface du langage (VanPatten 2002 : 757),
4. *semantic context*, comme l'interprétation de l'antécédent.

En effet, en ce qui concerne le travail de « conscientisation » sur le *subjonctif* français, c'est par induction graduelle à partir de l'*input* que l'apprenant va se construire une « image » du mode.

Pour le traitement de ce mode en contexte, il faut souligner que les traits de surface comme les formes particulières du *subjonctif* ou la conjonction *que* introduisant la subordonnée ne suffisent qu'à condition que l'*input* exhibe des formes spéciales pour la détection des rapports forme-sens. L'abus du *subjonctif* après *que*, qui à un certain stade encode le *subjonctif* chez les apprenants suédois, le prouve bien. Dans les cas où l'*input* ne contient pas de formes spéciales (la majorité des cas), on ne pourra pas se fier aux formes, mais on devra faire appel au quatrième point « contexte sémantique, comme l'interprétation de l'antécédent », car le contenu sémantique de l'antécédent (verbe exprimant la volonté, le désir, un sentiment, etc.) de la subordonnée contenant le *subjonctif* est un indice, ainsi que celui des locutions conjonctives (*pour que*, etc.) dans les propositions introduites par une telle locution, par exemple. Ce sont ces quatre notions et le choix de la méthode inductive qui vont déterminer la nature des instructions à donner aux apprenants.

Toujours selon les principes de la théorie de PI, l'apprenant, dans sa quête de sens, aura tendance à se fier à des éléments lexicaux plutôt qu'à des formes grammaticales si les deux encodent la même information sémantique (VanPatten 1996). Or, comme nous l'avons constaté, la plupart des verbes n'ont pas de formes particulières pour le *subjunctif*, il paraîtrait donc que l'apprenant suive la bonne stratégie en se fiant aux éléments lexicaux. Cependant, dans une perspective d'apprentissage du *subjunctif*, on peut concevoir que les formes particulières renforcent la prise de conscience (voire la compréhension) d'un mode d'expression nouveau (ou du moins méconnu), car :

« Toute perception s'accompagne toujours d'une interprétation [...]. C'est cette interprétation (c'est-à-dire conceptualisation d'une forme quelconque, verbale ou imagée) qui permet d'intégrer la perception et qui, dans notre perspective, constitue sa prise de conscience : sans elle, en effet, la perception quoique consciente à un degré « élémentaire » demeure évanescence [...] » (Piaget 1974 : 258–259).

La redondance informative dans le traitement de l'*input* (les composantes 3 et 4 susmentionnées, c'est-à-dire, forme et contexte sémantique) peut donc aussi être utilisée comme moyen de contrôle. Ces considérations vont déterminer la nature de l'*input* dans le sens où il sera rendu « riche » par la fréquence de formes verbales particulières au *subjunctif*.

### Le cadre conceptuel

En tenant compte de l'aspect de la langue, de la théorie acquisitionnelle et de l'approche choisie (« conscientisation »), il faut se poser plusieurs questions à propos du choix de cadre conceptuel, entre autres :

- ▶ Plutôt que de faire apprendre des cas isolés et des règles décousues, peut-on inciter à la construction d'une « image » compréhensible et explicative du *subjunctif* ?
- ▶ Quelle « image » du *subjunctif* l'apprenant peut-il se construire ?
- ▶ Quels types de représentation favorisent la restructuration des modèles langagiers de l'apprenant et sont favorisés par le processus de « conscientisation » ?

En faisant un tour d'horizon de la recherche sur le *subjunctif* et ses emplois, c'est, à mon avis, chez Guillaume (1969, 1970) que l'on trouve le cadre conceptuel le plus adéquat à ce sujet. En effet, Guillaume montre comment faire dans le cas précis du *subjunctif*. Sa façon de décrire le virtuel, l'hypothétique, le non encore réalisé, bref, la valeur fondamentale du *subjunctif* est non seulement inspirante pour l'enseignant, mais fournit tout simplement l'appareil conceptuel et le contenu du travail de « conscientisation » de l'apprenant. Un des buts des activités de classe sera donc de présenter et de traiter le trait de langue à enseigner de manière accessible aux apprenants mais aussi compatible avec un usage réel et authentique de la langue.

### Les données de l'investigation

J'ai documenté le travail de classe à propos de l'enseignement et l'apprentissage du *subjunctif* à deux niveaux différents :

- ▶ en classe de lycée (un groupe de lycéens)
- ▶ en premier semestre d'études universitaires (deux groupes d'étudiants).

Les lycéens ont étudié le français pendant trois à quatre ans au collège, plus un an au lycée. Les étudiants ont des parcours très hétérogènes, pouvant inclure des séjours en pays francophones et des études en dehors du système scolaire suédois. Les données numériques sur les informants peuvent être résumées comme dans le tableau suivant (Tab. 1) :

Groupes	Nombre	Âge	Année scolaire/ universitaire	Etudes de français	Année de l'investigation
Lycéens	24	17-18 ans	Première	4-5 ans	2006
Etudiants 1	4	20-24 ans	Semestre 1	variable	2007
Etudiants 2	16	20-23 ans	Semestre 1	variable	2007

Tab. 1: Groupes analysés et profils d'apprenants

Les données empiriques de cette étude sont composées de productions écrites (tests écrits) des apprenants et de documents d'observation en classe. Elles incluent donc les participants dans leurs actes de parole et d'écriture. Il faut aussi rappeler que, dans notre cas particulier il s'agit de classes « communicatives », même si les phénomènes étudiés relèvent de la grammaire. Le fait de choisir des points grammaticaux en combinaison avec une approche communicative, voire interactionnelle, n'a d'ailleurs rien de bizarre. « In fact, grammar (rightly understood) is itself a social accomplishment and social tool » (Atkinson 2002 : 526).

Les productions écrites ne sont cependant pas au centre de mon intérêt. Elles servent, pour les deux groupes d'étudiants, à établir les connaissances de départ (par un pré-test) et pour les lycéens, (par un post-test, qui est le même que le pré-test des étudiants) de faire principalement le lien entre lycée et université. Plus exactement de donner un arrière-plan aux connaissances des étudiants. Il peut, cependant, être intéressant de mentionner que les résultats des post-tests des lycéens sont de meilleure qualité que ceux des pré-tests des étudiants. Les documents d'observation en classe consistent en notes prises pendant et après les leçons au lycée et en enregistrements sur mini-disques des leçons à l'université. Une sélection des interactions ainsi récoltées sera présentée dans la section « compte-rendu » pour illustrer le travail de « conscientisation » pendant une leçon. Répétons que, dans l'ensemble, les lycéens n'ont aucune connaissance préalable de ce fait de langue, car selon les cursus on ne le traite pas à ce niveau, alors qu'on s'attend à ce que les étudiants l'aient appris, sinon acquis. On pourrait donc s'attendre à une distinction entre ces deux niveaux selon le critère d'acquisition du *subjunctif*, ce qui ne correspondrait cependant pas à la réalité plus nuancée des niveaux à l'intérieur des deux groupes d'étudiants, où il serait plus juste de distinguer les apprenants par degrés d'acquisition, comme nous le montrent les tests quantitatifs.

En ce qui concerne l'approche de « conscientisation », elle s'est avérée tout aussi valable pour l'un comme pour l'autre niveau et ceci pour plusieurs raisons que nous verrons en détails dans la description de la démarche. Il suffit ici de dire qu'une majorité des étudiants n'avait que des bribes de connaissance qui ne les aidaient pas dans leur pratique de la langue. Entre autres, ils n'étaient pas conscients du concept de mode. Cependant, sur d'autres plans, on peut parler d'une différence de compétences entre les deux niveaux. Il s'agit en particulier de la capacité des apprenants de distinguer les subordinées des principales et d'employer des subordinées (que ce soit des complétives ou des relatives) et aussi de comprendre ce que la principale peut avoir comme impact sur la subordinée. Il s'agit aussi d'une meilleure connaissance des différentes conjonctions et de la capacité de distinguer le *que* respectivement comme conjonction ou pronom relatif. En général (et pour cause), les étudiants sont plus à l'aise et rapides dans l'analyse des données et la formulation de ses observations en termes métalinguistiques.

## Description de l'input et du test

L'input est présenté sous forme de dialogues qui contiennent des occurrences du *subjonctif* en subordonnées complétives, emploi qui n'est que la porte d'entrée aux autres emplois. Cette entrée est, à mon avis, justifiée par la fréquence de l'emploi et sa valeur illustrative. L'input doit être « riche » dans le sens quantitatif, bien sûr, mais aussi dans le sens qualitatif d'être motivant, aussi authentique que possible et interactivement exploitable. L'input doit aussi donner un contexte suffisant à une interprétation correcte des énoncés, ce qui n'est pas toujours possible avec des phrases isolées. Il s'agit aussi de « dédramatiser » le *subjonctif*, de le présenter comme une forme vivante du français. Même si les dialogues dans un but pédagogique, sont surchargés de formes et de structures à observer. Ils sont basés sur des énoncés authentiques (cf. une interview avec Ladji Doucouré, voir annexe).

Le dialogue est beaucoup utilisé dans l'enseignement « communicatif » en Suède (et ailleurs) pour introduire du nouveau matériel (un nouveau chapitre), mais la plupart du temps nouveau lexique, nouvelle thématique et nouvelle(s) structure(s) linguistique(s) y sont mélangés. Compte tenu des principes de la PI et de notre cas particulier c'est une chose à éviter, car en ce qui concerne l'acquisition des formes en général, un des principes dit qu'elle peut être entravée par l'acquisition du sens. Afin de traiter des formes grammaticales le traitement du sens global de l'énoncé ne doit pas « drainer » ou vider les ressources de traitement disponibles (VanPatten 1996, 2002). Mais l'utilisation du dialogue réactivant du matériel thématique et utilisant donc, entre autres, du vocabulaire connu, favorise d'une part l'interaction et d'autre part la focalisation sur la/les structure(s) nouvelle(s). Le dialogue impose, au départ, la collaboration entre deux apprenants. Le travail de « conscientisation » se fera sous forme interactionnelle entre au moins deux apprenants (dans la plupart des sous-groupes il y avait quatre étudiants) et l'enseignant. Les formes et les structures ne seront pas produites par les apprenants en dehors des tests, mais bien « reproduites », à l'oral au moins pendant la lecture à haute voix des dialogues. Ceci dans le but de prendre en compte la prononciation (et dans une certaine mesure l'orthographe) des formes spécifiques (ex. *il vient – qu'il vienne*) et de distinguer celles-ci dans le discours métalinguistique, mais aussi dans le but de se familiariser avec le contexte du *subjonctif* (antécédents, conjonctions, etc.) et celui de l'indicatif en contraste. Les consignes données aux apprenants doivent donner des indications sur les tâches sollicitées, l'ordre y est important et suit le modèle de la PI.

Il s'agit d'un dialogue avec quinze occurrences de choix entre indicatif et présent du *subjonctif*. Les occurrences (« blancs ») sont toutes dans des subordonnées introduites par *que*, mais toutes ces subordonnées ne sont pas des complétives. Il y a aussi des relatives comme facteur de distraction. L'apprenant doit mettre la forme correcte d'un verbe (verbes réguliers et irréguliers) dans un contexte. Le verbe est donné à la forme infinitive entre parenthèses, derrière le « blanc », il faut alors faire le choix du mode et conjuguer le verbe (nombre et personne). Dans sept cas, la forme (spéciale) indique aussi la fonction. Théoriquement un apprenant peut avoir reconnu un cas d'emploi du *subjonctif*, mais ne pas se souvenir de la forme spéciale, ce qui ajoute à l'imprécision du test. En pratique cette situation n'est pas déterminante pour la valeur indicative des chiffres. Un test de jugement grammatical, par exemple, pourrait éliminer le problème de la forme jusqu'à un certain point, mais introduirait d'autres facteurs d'incertitude. Rappelons d'ailleurs, que c'est justement le lien entre forme et sens qui est au centre de l'approche étudiée.

## Compte-rendu de la leçon

Le compte-rendu suivant est composé d'extraits de transcription de la leçon d'introduction du *subjonctif* qui représente deux périodes de 45 minutes consécutives (40 minutes pour les lycéens). Dans les extraits des enregistrements, les interactions, qui se font en suédois, sont données en italiques avec leur traduction entre crochets []. Les différentes répliques sont numérotées avec des chiffres (1, 2, 3). Les transcriptions des

échanges correspondent à une transcription orthographique aménagée. «E» représente l'enseignant, «e» les étudiants/élèves, individualisés, quand c'est possible avec un chiffre, par exemple «e1». Quand plusieurs répondent à la fois, nous indiquons «e+».

Le processus de travail proposé se déroule en huit étapes, correspondant aux instructions que reçoivent les apprenants.

### Phase I : Lire et comprendre le sens de l'énoncé

Les apprenants travaillent deux par deux et lisent leurs répliques à haute voix. Cette première phase se fait en français, sans trop de problèmes apparents, sauf pour quelques formes verbales. En passant parmi les apprenants, l'enseignant corrige la prononciation de manière générale, mais naturellement aussi celle des formes verbales particulières au *subjonctif* (par exemple: *aient, sois, veuille*). Même parmi les étudiants, tous ne reconnaissent pas la forme *veuille*, par exemple. Des questions globales sur le contenu peuvent servir à contrôler la compréhension générale qui, je le rappelle, est essentielle pour l'objectif premier de l'enseignement, à savoir la communication en français.

### Phase II : Identifier le subjonctif : assurer l'attention et viser la prise en compte

Rappelons que, pour les raisons avancées dans la description de l'*input*, les occurrences du *subjonctif* sont, d'une part, toujours en subordonnées et, selon la définition étymologique du mode, en dépendance d'un verbe principal et que, d'autre part, il s'agit de formes se distinguant des formes du verbe à l'indicatif. Ceci naturellement pour renforcer le lien entre forme et fonction. Le déroulement de cette phase, qui se fait en langue maternelle, diffère entre le groupe des lycéens et les groupes d'étudiants, mais aussi entre les groupes d'étudiants. Parmi le groupe de quatre étudiants, plus intime et spontané que le grand groupe, il y a trois réactions différentes, mais qui représentent bien l'hétérogénéité des connaissances à ce niveau (extrait 1). C'est-à-dire de e1, qui n'a aucune idée, à e3, qui se souvient vaguement d'une liste et d'un cas, en passant par e2 qui se souvient d'un principe.

---

(Extrait 1)

e1 : *Vad är subjonctif?*

[Qu'est-ce que le subjonctif?]

e2 répond : *Det som är «probable» plus «jag vill».*

[C'est ce qui est «probable» plus «je veux».]

e3 : *Vi skrev en jättelång lista med uttryck som «il faut que», men jag kommer inte ihåg.*

[Nous avons écrit une longue liste avec des expressions comme «il faut que», mais je ne me souviens plus.]

---

Dans d'autres sous-groupes, les apprenants commencent par repérer les formes spécifiques en examinant chaque réplique (extrait 2). La plupart du temps, notons bien, sans différencier complétives et relatives, comme le montre l'interaction dans un des groupes d'étudiants ci-dessous.

---

(Extrait 2)

e4 lit : *... j'ai appris que vous avez remporté la médaille d'or:*

*Ja, men det väl bara...*

[oui, mais c'est tout simplement...]

e5 : *Det är väl vanligt.*

[C'est (la forme) ordinaire.]

e4 continue à lire : *... Fait longtemps que..., le football est aussi un sport que...*

e5 : *Samma där.*  
[Même chose ici.]

---

Ceci est la démarche adoptée par tous les lycéens. Comme elle répond aux instructions données et qu'elle remplit son but, on les laisse travailler et on se limite à souligner que ces formes sont nouvelles et à y référer en les comparant au présent indicatif et on passe à la phase III : « comparer avec le suédois ». Dans leur discussion les étudiants dans les sous-groupes les plus avancées, grâce aux connaissances préalables de quelques-uns, examinent déjà les antécédents et un étudiant (e1) note aussi qu'il n'y a pas de verbe au *subjunctif* après « je trouve que ». Mais même si le niveau des apprenants influence leur traitement de l'*input* (cf. VanPatten 1996), il ne mène pas (à ce stade) à un consensus quant à une définition ne serait-ce que par le concept de mode. On peut donc passer à la troisième phase.

### Phase III : Comparer avec le suédois

Une comparaison des exemples, avec leur traduction, ne montre pas de formes différentes en suédois. En réponse à la question, de la part des apprenants, pourquoi il y a des formes nouvelles dans ces exemples, des exemples en suédois du type *Jag önskar att det vore sommar* [Je voudrais qu'on soit en été] sont proposés, ainsi que le terme *konjunktiv*. Pour les lycéens (extrait 3) le terme suédois *konjunktiv* ne dit pas beaucoup plus que son équivalent français. Chez les étudiants la réponse est oui, avec des commentaires spécifiques (extrait 4).

---

(Extrait 3)

E : *Använder man subjunctif i svenskan ?*

[Est-ce qu'on emploie le subjunctif en suédois ?]

*Pas de réponse*

E : *Finns det subjunctif/konjunktiv i svenskan ?*

[Est-ce que le subjunctif/konjunktiv existe en suédois ?]

e : *Aldrig hört talas om.*

[Jamais entendu parler.]

---

(Extrait 4)

E : *Använder man subjunctif i svenskan ?*

[Est-ce qu'on emploie le subjunctif en suédois ?]

e3 : *Det fanns i den gamla svenskan.*

[Ça existait en vieux suédois.]

E : *Använder man den ?*

[Est-ce qu'on l'emploie ?]

e+ : *Nej.*

[Non.]

E : *Kan ni ge mig någon form av subjunctif eller konjunktiv på svenska ?*

[Pouvez-vous me donner une forme au subjunctif en suédois ?]

e+ : *finge, vore*

[les formes spéciales des verbes « fä » et « vara »]

E: *Säger ni jag önskar det vore sommar?*  
 [Dites-vous *jag önskar det vore sommar?*]

e+: *Ja.*  
 [Oui.]

e6: *Det enda som man använder är « vore ».*  
 [La seule (forme) qu'on emploie est « vore ».]

e: *Ja, men man kan säga « var ». Det går lika bra.*  
 [Oui, on peut dire « var », ça marche aussi bien.]

e1: *Men funkar det inte med den vanliga formen i franskan?*  
 [Mais ça ne marche pas avec la forme « ordinaire » en français?]

La discussion peut s'étirer puisque d'une part, les apprenants vont aussi bien employer dans ce cas l'indicatif (*Jag önskar det var sommar*) et d'autre part, parce qu'ils vont discuter pourquoi le suédois peut, en effet, avoir ici une forme spéciale du verbe. Une des étudiantes (e4) commente ainsi (extrait 5):

(Extrait 5)

e4: *Jag tycker det skulle vara bra att prata så här... det finns i Dalarna. Min granne pratar så här med konjunktiv.*

[Je trouve que ce serait bien de parler comme ça... ça existe en Dalécarlie. Ma voisine parle comme ça, avec le *konjunktiv*.]

Selon cette étudiante (e4) sa voisine en Dalécarlie (province au centre de la Suède) emploie le *konjunktiv* suédois, mais en accord avec ce qui a déjà été avancé pour le suédois en général, les apprenants constatent que le *konjunktiv* ne s'emploie plus guère en suédois. Quelques-uns expriment aussi leur (fausse) impression que cela serait le cas pour le français.

#### Phase IV : Discuter la notion de mode

Il semble approprié, sur ce point, de discuter le concept de mode et de modalité en partant de l'indicatif et en le comparant à l'impératif, mode que les apprenants connaissent pour l'avoir employé, mais sans forcément savoir qu'il s'agit d'un mode. Le terme « impératif » n'est d'ailleurs pas très connu, ni celui d'indicatif pour lequel le terme « métalinguistique » des apprenants est « *den vanliga formen* » [la forme ordinaire], comme les interactions l'ont montré (extrait 2). Cependant ces considérations terminologiques n'entravent pas outre mesure le travail de « conscientisation ». L'indicatif, comme on le sait, peut être décrit comme le mode qui ne fait que situer l'état ou l'événement signifié par le verbe dans le temps comme actuel (selon la terminologie guillaumienne), que ce soit le présent, le passé ou le futur, sans exprimer de sens spécial ou d'intention ou d'interprétation (par exemple *tu le sais*). En ce qui concerne l'impératif qui introduit un sens précis, celui de commandement, et ceci que ce soit en français ou en suédois, on peut aussi demander aux apprenants de trouver ce sens eux-mêmes en leur demandant « *Vad är imperativens funktion?* » [Quelle est la fonction de l'impératif?], ce qu'ils font volontiers et assez facilement en employant le concept suédois « *uppmaning* » [ordre, exhortation]. Il n'est donc pas nécessaire de traiter ici cette interaction. Par contre, il est intéressant de mentionner l'observation d'un étudiant en ce qui concerne les formes verbales relevées dans l'*input* par rapport à celle de l'impératif (extrait 6).

(Extrait 6)

e1: *Är det samma former som imperativ?*  
 [Est-ce les mêmes formes qu'à l'impératif?]

E: *Ja, för de oregelbundna verben i denna dialog, men inte allmänt.*

[Oui, pour les verbes irréguliers de ce dialogue, mais pas de manière générale.]

L'attention à la forme est naturellement (et selon le modèle PI) primordiale pour l'acquisition de la fonction et c'est pourquoi il est préférable de travailler avec des formes distinctes dans un premier temps. Cette interaction montre aussi que la forme peut partager plusieurs fonctions (problème connu en acquisition des langues) et que la fonction est en quelque sorte une interprétation fondée sur d'autres indices dans le contexte. La référence à la langue maternelle permet d'inviter les apprenants à trouver des formes équivalentes en suédois aussi pour le *subjunctif* et par la suite à contraster l'indicatif et le *subjunctif*. L'introduction du concept de modalité se fait en quelques minutes, ce qui ne veut pas dire que les apprenants vont l'intégrer rapidement dans leur système langagier, mais qu'ils peuvent travailler avec ce concept au moins pendant la séance de « conscientisation » en cours. Il est donc dans leur « mémoire de travail », comme le sont à cette phase les nouvelles formes verbales au *subjunctif*.

#### Phase V: Identifier le contexte syntaxique

La discussion va s'élargir sur la composition de la phrase entière, c'est-à-dire proposition principale et subordonnée (extrait 7).

(Extrait 7)

e7: *Vi kom fram till att subjunctif finns i bisatsen.*

[Nous avons constaté que le subjunctif se trouve dans la subordonnée.]

e8: « *Que je sois un fana* » är en bisats. Kan inte vara utan en huvudsats.

[« Que je sois un fana » est une subordonnée. Peut pas exister sans principale.]

e7: *Det är en att-sats.*

[C'est une complétive.]

Après cette analyse (extrait 7) les plus avancés en arrivent à deux constats provisoires :

- ▶ les propositions introduites par *que* sont des « att-sats » (e7), c'est-à-dire des complétives ;
- ▶ le sens du verbe de la principale appelle le subjunctif (par exemple souhaiter quelque chose).

Les autres doivent suivre les deux phases suivantes. Le travail est effectué beaucoup plus rapidement dans les groupes d'étudiants. Dans le groupe des lycéens, les différents sens de *que* ne sont pas maîtrisés. *Que* est surtout interprété comme un pronom interrogatif et un pronom relatif (cf. ce que j'ai déjà mentionné plus haut sur l'emploi restreint de subordonnées dans le français des apprenants au niveau intermédiaire et l'omission de la conjonction dans les énonciations du type *\*je trouve il est bon*). Mais même parmi les étudiants on peut entendre la réflexion suivante (extrait 8) :

(Extrait 8)

e4: *Dessa bisatser är viktiga il faut d'abord que, men om man säger c'est une maison que j'aime beaucoup? Det är också en bisats...*

[Ces subordonnées sont importantes « il faut d'abord que » (en appuyant sur *que*), mais si on dit « c'est une maison que j'aime beaucoup »? C'est aussi une subordonnée...]

Les deux phases de travail suivantes doivent apporter des précisions et des rectifications par rapport à ces constats.

**Phase VI : Comparer les différentes subordonnées (complétives/relatives)**

Les apprenants, dans leurs échanges, s'arrêtent sur le *que* (extrait 9).

(Extrait 9)

e9: *Det är nästan alltid när det börjar med « que » som man har subjunctif.*

[C'est presque toujours quand cela commence avec « que » qu'on a le subjunctif.]

e5: *Det kan man undra varför? Alla är inte « que » - satser på samma sätt.*

[On peut se demander pourquoi? Toutes ne sont pas des phrases « que » de la même façon.]

e10: *Vad betyder « que »?*

[Que signifie « que »?]

e11: *Men samtidigt... de som betyder som kan också vara « que ».*

[Mais en même temps... celles (les occurrences de « que ») qui veulent dire (pronom relatif) peuvent aussi être « que ».]

Dans un autre sous-groupe (extrait 10), on étudie une réplique de l'interview avec Ladjji Doucouré: «Oui, le football est aussi un sport que je pratique» (réplique 4 de l'interview, cf. annexe). En interaction avec l'enseignant, les apprenants, suite à l'instruction de la phase VI, réalisent que le constat (extrait 10) doit être rectifié. Toutes les propositions introduites par *que* ne sont pas des complétives («att-sats»).

(Extrait 10)

e: *Betyder « que » alltid « att »?*

[« que » signifie toujours « att » (conjonction suédoise)?]

e: *Nej, i fyran är det « som ».*

[Non, dans la 4 c'est « som » (pronom relatif suédois).]

**Phase VII : Identifier le contexte sémantique**

Les apprenants découvrent que, même dans les complétives, il y a des verbes à l'indicatif et se demandent pourquoi. Le retour à la comparaison avec le suédois et un exemple du suédois «*Jag önskade att det vore sommar, men jag vet att det fortfarande är vinter*» [Je voudrais qu'on soit en été, mais je sais qu'on est toujours en hiver] les aide à diriger leur attention sur le verbe de la proposition principale (extrait 11).

(Extrait 11)

e12: *Det har med verbet att göra.*

[Ça à faire avec le verbe.]

L'enseignant les invite donc à caractériser le sens du verbe de la principale, puisque, dans les dialogues, les occurrences du *subjunctif* sont toujours en subordonnées et, selon la définition étymologique du mode, en dépendance d'un verbe principal (extrait 12). Dans un premier temps, il le fait en examinant les principales dont la subordonnée contient un verbe au *subjunctif*.

(Extrait 12)

E: *Vad är det som kännetecknar huvudsatserna? Eller rättare sagt de uttryck som är överordnade/styr eller inleder bisatserna?*

[Qu'est-ce qui caractérise les principales? ou plus exactement les expressions qui régissent ou introduisent les subordonnées?]

e13: *Osäkerhet, vilja, känsla, opersonliga, att man måste: tvång, nödvändighet.*  
[Doute, volonté, sentiment, l'impersonnel, qu'on est obligé, obligation, nécessité.]

e14: «*Je ne suis pas sûr qu'il la veuille*» *har att göra med att det är osäkert.*  
[... a à voir avec le fait que c'est incertain]

Quasiment tout le monde participe à cet inventaire (extrait 12) et ils en arrivent à préciser le constat (e13) de la phase V en identifiant l'idée de souhait, de volonté, d'obligation, d'incertitude, exprimées par le verbe de la principale. D'autres antécédents semblent être plus difficiles à ranger dans ces catégories et on pourrait allonger la liste des catégories, ce qui se fait justement dans les grammaires. Mais il ne faut pas que cela mène à morceler l'image que les apprenants ont ou se font du *subjunctif*, ni à tomber dans l'erreur de « confondre des significations portées par le contexte avec ce qui pourrait constituer la valeur sémantique de ce mode » (Mailhac 1996: 139).

Dans un deuxième temps, les apprenants examinent les principales dont la subordonnée ne contient pas une forme au *subjunctif* et un étudiant s'exclame avec indignation :

(Extrait 13)

e1: *Vilka uttryck styr inte subjunctif? j'espère que nous n'avons pas interrompu votre entraînement Hoppas är väl inte säkert!*

[Quelles sont les expressions qui ne régissent pas le subjunctif? *Espérer* n'est pas être sûr!]

Sans s'engager dans une énumération des verbes d'opinion et de perception, une comparaison avec le suédois montre cependant un parallélisme entre les deux langues sur ce point. Néanmoins, et plutôt que de dresser une autre liste à mémoriser, il semble plus fructueux d'essayer de trouver un consensus sur un facteur commun à tous ces cas, en d'autres mots, se demander quel est le principe général qui régit le *subjunctif* (plutôt que la fonction fondamentale), ou formulé plus directement : à quoi ça sert ? La dernière phase du travail de « conscientisation » sera donc la suivante.

#### Phase VIII : Verbaliser les observations : A quoi sert le subjunctif de manière générale ?

##### Qu'exprime-t-il ?

Dans cette phase, qui se fait toujours en langue maternelle, on en arrive premièrement à la constatation que le procès exprimé par le verbe au *subjunctif* de la subordonnée n'est pas ancré dans le réel/actuel (extrait 14).

(Extrait 14)

E: *Vad är den gemensamma nämnaren för alla dessa kännetecken/kriterier?*

[Qu'est-ce qui est le dénominateur commun de tous ces critères?]

e13: *Det är motsatsen till verkligt.*

[C'est le contraire de réel.]

E: *Bra, nu har vi inte använt « verkligt », utan...*

[Bien, mais nous n'avons pas utilisé « réel » mais...]

e13: *Aktuellt*

[Actuel]

E: *Indikativ är verkligt, aktuellt på så sätt att det är förankrat i tiden t.ex. har vi sett. Kan vi hitta ett ord för motsatsen som skulle stå för det som inte är förankrad i tiden?*

[L'indicatif est réel, actuel, dans le sens où il est ancré dans le temps p. ex., comme nous l'avons vu. Pouvons-nous trouver un terme contraire qui représenterait ce qui n'est pas ancré dans le temps?]

Pour ne pas rester sur une notion négative (l'inactuel) (e13), on retourne à l'opposition entre indicatif et *subjunctif* (extrait 14). Après quelques réflexions et une invitation à penser au monde de l'informatique (extrait 15) un apprenant finit par proposer le terme « virtuel » et un autre donne une définition du virtuel (e6) comme n'étant pas ou pas encore réalisé/actualisé.

---

(Extrait 15)

E: *Hur definierar man det som är virtuellt?*  
 [Comment définit-on ce qui est virtuel?]

e6: *Det som skulle kunna hända men inte har hänt än.*  
 [Ce qui pourrait arriver, mais n'est pas encore arrivé.]

---

En ce qui concerne le rôle de la négation exprimée dans l'antécédent, la réponse est unanime dans les groupes, mais voici un exemple du groupe des lycéens (extrait 16). Dans ce groupe de lycéens, l'enseignant, à ce stade de la discussion, propose de conceptualiser le virtuel et l'actuel sur un axe horizontal (extrait 16), allant de gauche à droite (comme *l'avant* et *l'après* guillaumien). Un apprenant (e18) conçoit cet axe non comme horizontal, mais comme vertical. Ceci montre qu'il a bien compris qu'il ne s'agit pas d'un axe ancré dans les temps grammaticaux, mais dans un temps de conception/réalisation.

---

(Extrait 16)

e16: *Det borde vara virtuellt.*  
 [Ça devrait être virtuel.]

E: *Har ni något exempel i dialogen?*  
 [Avez-vous un exemple dans le dialogue?]

e17: Lit la réplique (réplique 7) de l'entretien, cf. annexe): *Autrement dit, je ne pense pas qu'on puisse réussir sans travailler.*

---

En résumé de ce compte-rendu, disons que ce n'est qu'après le travail fourni par les apprenants qu'on peut mettre des termes plus adéquats à la description du *subjunctif* et pourquoi pas ceux de Guillaume (1969, 1970), en plus de ceux « d'actualité » et de « virtualité ». La compréhension des abstractions que sont l'actuel et le virtuel est un des objectifs du travail de « conscientisation » et le point de départ pour une compréhension des emplois du *subjunctif* en français. A partir de là, on peut (et ultérieurement, on doit) étudier le rapport de ces notions avec l'aspect temporel du *subjunctif* (temps élaboré/ temps non élaboré), le rôle du dit et du présupposé, la perspective du sujet de l'énoncé, et étudier plus en détail les facteurs qui déterminent le choix du mode et varient selon la structure syntaxique, mais le mécanisme fondamental reste le même et la discussion repose sur la difficulté de reconnaître la valeur « virtualisante » ou « actualisante » de l'antécédent. L'importance et l'intérêt des travaux de Guillaume sur le *subjunctif* pour l'enseignement comme pour l'apprentissage de ses emplois résident dans la façon de présenter le virtuel comme un *avant* de l'actuel, d'une part, et d'autre part, de présupposer que ces « mouvements de pensée » sont primordiaux et quasi universels. En suivant cette démarche, il résume et condense la valeur fondamentale du *subjunctif*, et ceci non seulement dans un but de simplification pédagogique, mais dans une logique de la pensée et il affirme que cette logique peut être comprise même en changeant de véhicule de la pensée, bref, de langue.

### Quelques résultats préliminaires

Encore une fois, il ne s'agit pas ici de présenter des résultats quantitativement indiscutables en termes de production d'une structure (acquisition, voire maîtrise de formes), bien que dans un test pilote un groupe ayant traité le *subjunctif* en classe de « conscientisation » ait obtenu de meilleurs résultats que celui d'une classe « traditionnelle ». Les instructions pour le travail en classe ne sont pas données dans ce but et il semblerait même que les processus mis en marche par le travail de « conscientisation » soient différents de ceux engageant la production de langage.

The processes involved in producing language [...] can be distinguished from those used in getting language into the developing system (Lee & VanPatten 2003 : 168).

Les résultats de cette étude se traduisent en termes d'activité et d'engagement dans le travail d'apprentissage, ainsi que de formulations de réflexions pertinentes au sujet de la structure étudiée, qui reflètent un travail de restructuration des modèles langagiers. Lee & VanPatten (2003 : 133) soulignent à ce sujet que le développement d'un système interne ne se fait pas en pratiquant de l'*output*, mais en internalisant les relations sens-forme de l'*input*. D'autre part, ces auteurs expliquent aussi que la *Processing Instruction*, dont les activités sont consacrées à l'*input*, n'est qu'une composante de l'approche communicative. L'interaction engage tous les apprenants que ce soit dans les activités en langue française ou celles en suédois. Leur engagement ne semble d'ailleurs pas être dû au fait qu'ils savent qu'ils sont enregistrés, puisque nous avons effectué les mêmes activités dans d'autres groupes sans appareils d'enregistrement avec le même engagement. C'est une action de médiation et d'éducation qui n'est donc pas exclusivement centrée sur l'apprenant comme récipient/récepteur, mais aussi comme co-constructeur de savoir.

Les apprenants montrent par leurs questions/commentaires qu'ils ont pris conscience de l'existence et du principe général d'emploi d'un mode, dont ils ignoraient quasiment tout. Un bénéfice supplémentaire concerne la compréhension des subordonnées et des fonctions de *que*. Ceci n'est pas seulement de la connaissance métalinguistique mais touche directement à la compréhension du français. L'enseignant est naturellement responsable de l'orientation de la leçon (choix de la grammaire, du type de présentation, des instructions pour le traitement de l'*input*, etc.), mais il participe aussi au processus dialogique/interactionnel où il renforce les choix constructifs, fournit les concepts, « guide » vers le but, mais où il peut y avoir des différences de représentation (ou « d'image »). Par exemple, nous avons vu qu'un apprenant, en voulant schématiser l'avant et l'après guillaumien comme un axe correspondant au virtuel et à l'actuel, conçoit cet axe non comme horizontal, mais comme vertical. Finalement l'enseignant initie à l'apprentissage collectif et interactif, à la co-construction du savoir.

## Bibliographie

- Atkinson, D. (2002). Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. In: *The Modern Language Journal* 86, 525–545.
- Bartning, I. & Kirchmeyer, N. (2003). Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2. In: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 19, 11–39.
- Boyer, H., Butzbach, M. & Pendaux, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Clé international.
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s). In: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 16, 3–22.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Freire, P. (1980). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspéro.
- Guillaume, G. (1970). *Temps et Verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps*. Paris: Champion.
- Guillaume, G. (1969). *Langage et science du langage*. Québec: Presses de l'université de Laval.
- Hawkins, E.W. (1999). Foreign language study and language awareness. In: *Language Awareness* 8, 124–142.
- Lambert, M., Carroll, M. & von Sutterheim, C. (2003). La subordination dans les récits d'apprenants. In: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 19, 41–69.
- Lee, J.F. & VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Mailhac, J.-P. (1996). Le subjonctif: quel type de présentation adopter? In: Engel, D. & Myles, F. (dirs.). *Teaching Grammar. Perspectives in Higher Education*. London: Association for French Language Studies/The National Centre for Languages, 137–65.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French SL classroom. In: *Modern Language Journal* 88, 501–518.
- Pekarek Doehler, S. (2006). CA for SLA: Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. In: *Revue française de linguistique appliquée*, XI, 123–137.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires Françaises.
- Piaget, J. (1968). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: Schmidt, R. (dir.). *Attention and Awareness in Foreign Language Teaching and Learning*. Honolulu: University of Hawai'i, 1–63.
- Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. (1999). *Svenska Akademiens Grammatik* (tome 4). Stockholm: Svenska Akademien.
- Trévisse, A. (1996). Réflexion, réflexivité et acquisition des langues. In: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 8, 5–39.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction as form-meaning connections: Issues in theory and research. In: Lee, J. & Valdman, A. (dirs.). *Form and Meaning: Multiple Perspectives*. Boston: Heinle & Heinle, 43–68.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood: Ablex.
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. In: *Studies in Second Language Acquisition* 15, 225–243.

## Annexe

Voici, comme exemple, le dialogue auquel les extraits du compte-rendu font référence et qui était commun aux trois groupes. D'autres dialogues ont été utilisés avec des contenus plus spécifiques pour chaque groupe.

### Interview avec Ladji Doucouré

1. *Bonjour Ladji Doucouré, j'ai appris que vous avez remporté la médaille d'or au 110m haies, félicitations.*

Merci, ça fait longtemps que j'en rêve.

2. *L'athlétisme est votre spécialité et vous vivez pour cela, non ?*

Oui, mais ne croyez pas que je sois un fana.

3. *Vous pratiquez d'autres sports ?*

Oui, le football est aussi un sport que je pratique régulièrement.

4. *Et vous êtes bon ?*

Je trouve que je suis assez bon.

5. *Que dit votre entraîneur ?*

Il dit que je fais trop de foot, que je prends des risques inutiles d'être blessé.

6. *Aujourd'hui vous êtes un exemple pour les jeunes athlètes : Quel conseil leur donner pour qu'ils réussissent ?*

Il faut qu'ils aient beaucoup de volonté et qu'ils ne perdent pas courage.

7. *Quelle est votre devise ?*

Travaille à fond et tu seras payé à fond. Autrement dit, je ne pense pas qu'on puisse réussir sans travailler.

8. *Pourquoi les Français réussissent-ils si mal en sprint ?*

Il semble qu'ils ne fassent pas assez d'efforts et qu'ils soient mal entraînés.

9. *Pas comme Maurice Green, alors ?*

Non, c'est dommage qu'il ne soit pas français, lui.

10. *On pourrait lui donner la nationalité française ?*

Je ne suis pas sûr qu'il la veuille.

11. *Merci pour cette interview Ladji. J'espère que nous n'avons pas interrompu votre entraînement.*

Pas de problèmes, mais il vaut mieux que j'y aille maintenant. Au revoir.

## Inhalt / Contents

Tushar Chaudhuri	
Multilingual perspectives on German as a foreign language in India	6
Torben Schmidt	
Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts	24
Jean-Georges Plathner	
La « conscientisation » dans la classe de français : Compte-rendu d'une étude empirique	44
<b>Rita Franceschini</b>	
<b>Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven</b>	<b>62</b>
Elisabeth Kolb	
Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe	69
Nathalie Rau	
A Teddy Bear Project – Ein Klassenkorrespondenzprojekt im Fremdsprachenunterricht der Grundschule	88

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-046100-4

aus Ausgabe 01 / 2009 [ISBN 978-3-19-006100-6]

1. Jahrgang, No 1, 2009

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

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

# Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven

Rita Franceschini

## Abstracts

Die vielseitigen Diskussionen um das Phänomen Mehrsprachigkeit zeigen die Aktualität des Nebeneinanders verschiedener Sprachen in den Gesellschaften, Institutionen und Biographien des einundzwanzigsten Jahrhunderts. Welchen Herausforderungen die Entwicklung von theoretischen Konzepten und praktischen Modellen zur Förderung und Umsetzung von Mehrsprachigkeit dabei begegnet, wird im vorliegenden Beitrag für den Bereich der Didaktiken der (Fremd-)Sprachen diskutiert.

Depuis quelque temps, les didactiques des langues placent le phénomène du multilinguisme au cœur des débats. Ainsi, la gestion des langues diverses pose un défi pour les sociétés du XXIème siècle dans la mesure où leurs institutions regroupent les individus à biographies langagières hétérogènes et diverses. Le présent article met en lumière les conditions nécessaires pour élaborer les modèles susceptibles de favoriser et de soutenir l'établissement du multilinguisme au niveau théorique et pratique de l'enseignement des langues (étrangères).

Current concerns in the field of foreign language teaching and learning deal with multilingualism as a major phenomenon of the 21st century. Modern societies struggle with managing issues emergent from the realities of multiple languages which cross institutions and the lives of many individuals. The present article outlines features of theoretical as well as practical models suitable for fostering and sustaining multilingualism with regard to the teaching of (foreign) languages.

Prof. Dr. Rita Franceschini  
Kompetenzzentrum Sprachen  
Freie Universität Bozen – Libera Università di Bolzano  
[r.franceschini@unibz.it](mailto:r.franceschini@unibz.it)  
<http://www.languagestudies.unibz.it/>

Es könnte anderen so ergehen wie mir: Wenn ich mir heute ein Schulzimmer vorstelle, und dann die Problematik der Mehrsprachigkeit dazu denke, dann sehe ich zuerst ein Klassenzimmer mit einem hohen Anteil an Kindern, die in ihrem engen Familienkreis auch Sprachen sprechen, die in der Schule nicht offiziell verwendet werden (inoffiziell wahrscheinlich sehr wohl). Man sagt dazu auch „Kinder mit Migrationshintergrund“, seien nun die Eltern aus beruflichen, politischen oder sozialen Gründen zugezogen. Man denkt dabei wohl zuerst an Kinder aus bildungsfernen Schichten, doch unsere Gesellschaften produzieren immer mehr ‚Wissensarbeiter‘, die mit akademischem Abschluss mobil sind; auch dies wird zu einem zukünftigen Mosaik von Mehrsprachigkeit beitragen.

Vielleicht ergeht es anderen hingegen so: Schulzimmer und Mehrsprachigkeit verbindet sich in den Vorstellungen mit Fremdsprachenunterricht, das heißt mit Unterricht zum Erlernen einer Sprache, die Kinder und Jugendliche neu erleben, ohne dass diese schon fest zu ihrem Alltag gehören würde. Und noch andere mögen an mehrsprachige Gebiete denken, in denen Mehrsprachigkeit historisch gewachsen ist und in den Schulklassen zum Ausdruck kommt, beispielsweise in Schulen in Gebieten mit Sprachminderheiten oder zweisprachigen Curricula.

Europa – und nicht nur Europa – hat schon seit alters her ein Mosaik von mehrsprachigen Kompetenzen aufzuweisen, die in gewissen Phasen – wie in den Phasen der Nationalstaatenbildung und in deren nationalistischen Überhöhung – verdeckt und verdrängt wurden. Dessen ungeachtet hat die Sprachenvielfalt mit ihren regional unterschiedlichen (dialektalen) Varietäten bis heute ihren Bestand bewahrt, ungeachtet der Anerkennung der einzelnen Varietäten als Regionalsprachen, Minderheitensprachen oder Migrationssprachen.

Denn Prestige hin oder her: Menschen lieben die Varietas, während die Homogenisierung und Vereinheitlichung ihre psychologischen und sozialen Grenzen hat. Sprachen und Sprechweisen auszutreiben ist das Gegenteil von einem Menschenrecht. Eigentlich sollten diese Vorsätze selbstverständlich sein.

In Bezug auf das Ziel der Mehrsprachigkeit hat die Didaktik umfassend die Herausforderung zu meistern, gleichzeitig Erwachsene und unterschiedlich bilingual Aufwachsende zu unterrichten – und lebenslang diese Sprachkompetenzen zu vertiefen und mit neuen zu erweitern. Dabei gilt es, die Verbindung zwischen folgenden Prozessen herzustellen:

1. Entwicklung und Erhalt der Zwei-, beziehungsweise Mehrsprachigkeit von Migranten(kindern);
2. Entwicklung und Erhalt der Erst-, beziehungsweise Mehrsprachigkeit von Sprachminderheiten;
3. Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen in monolingual Aufwachsenden;
4. Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen (oder Zweit- und Drittsprachenkenntnissen) in allen Gruppen;
5. Lebenslanges Lernen.

### Was versteht man unter Mehrsprachigkeit?

Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ wird heute oftmals sehr breit verwendet, sozusagen als Oberbegriff, um auch Studien zum Zweitsprachenerwerb, Bilingualismus wie Fremdsprachenerwerb zu umfassen. Heute werden auf jeden Fall mehr denn je die wechselseitigen Beziehungen zwischen den Sprachen untersucht, sowie deren Position im Gesamtpertoire eines jeden Sprechers und in einer Gesellschaft. Es fällt auf, dass mindestens zwei unterschiedliche Sichtweisen auf das Phänomen der Mehrsprachigkeit nötig sind:

- Erstens die gesellschaftliche Sicht (u.a. die Beschreibung der Mehrsprachigkeit von Gesellschaften, also eine makrostrukturelle Ebene, aus einer Vogelperspektive heraus) und

- ▶ zweitens die individuelle Sicht (u.a. die Kompetenz mehrerer Sprachen in einer Person bis hin zu einer psycholinguistischen Analyse).

Zwischen diesen beiden weit auseinander liegenden Sichtweisen gilt es, zwei weitere einzufügen:

- ▶ drittens die Behandlung der Mehrsprachigkeit in Institutionen (u.a. im Krankenhaus, in der Sozialberatung, in Betrieben, in der Schule) und
- ▶ viertens das mehrsprachige Verhalten in der Interaktion in Gruppen (u.a. unter Jugendlichen, auf dem Schulhof, im Verwandtschaftskreis).

Als Definition wird deshalb heute eine umfassende Berücksichtigung vorgeschlagen: Unter Mehrsprachigkeit wird die Fähigkeit von Gesellschaften, Institutionen, Gruppen und Individuen verstanden, in Raum und Zeit einen regelmäßigen Umgang mit mehr als einer Sprache in ihrem Alltag zu haben. Mehrsprachigkeit beruht auf der grundlegenden menschlichen Fähigkeit, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können. Sie ist ein in kulturelle Entwicklungen eingebettetes Phänomen und ist somit durch hohe Kultursensitivität geprägt.

### Was kann hiervon für die Didaktik von Belang sein?

Es geht vor allem um einen Perspektivenwechsel, der in den oben angeführten historischen Gewachsenheit fußt: Mehrsprachigkeit ist sozial vorhanden, Migrationen hat es und wird es immer geben, der Mensch differenziert sich gerne auch sprachlich. Der Perspektivenwechsel bedeutet daher, dass man Mehrsprachigkeit nicht als ein ‚störendes Problem‘ ansieht, sondern als eine angelegte, zu entwickelnde Potentialität, ja gar als ein Wunsch (den ja die Europäische Union ganz explizit mit der Politik ‚Muttersprache plus zwei Sprachen für jeden Bürger‘ verfolgt). Dabei steht nicht Perfektion für alle als alleiniges Ziel da, wie ja nicht alle, die Musikunterricht erhalten, zu Konzertsolisten ausgebildet werden sollen.

Es hat sich deshalb mittlerweile ein realistisches Verständnis von funktioneller, abgestufter Mehrsprachigkeit entwickelt (wie im ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘), das starken Wert auf interkulturelles Verständnis setzt.

Mit diesem Perspektivenwechsel geht einher, dass das Verständnis für Mehrsprachigkeit auch in einer breiten Öffentlichkeit gefestigt worden ist und dies hauptsächlich aus folgenden Gründen:

- ▶ Mehrsprachigkeit ist ein zu erhaltendes kulturelles Gut;
- ▶ Mehrsprachigkeit ermöglicht mehr Bürgern die direkte Beteiligung am sozialen Geschehen und wirkt deshalb integrativ;
- ▶ Mehrsprachigkeit ist eine Fähigkeit, die weitere kognitive Fähigkeiten mitentwickelt (wie zum Beispiel Perspektivenwechsel, Empathiefähigkeit, kreatives Denken);
- ▶ Mehrsprachigkeit ist eine Fähigkeit, die sich für die Kommunikation in Wirtschaftszusammenhängen als nützlich erwiesen hat.

Mehrsprachigkeit wird aus all den oben genannten Gründen heute immer mehr global gesehen und nicht allein sektoriell, nur für bestimmte Gruppen. Mehrsprachigkeit ist ein Ziel für alle.

Das erkannte Potential der Mehrsprachigkeit stellt jedoch für alle Lehrenden, die sich mit ‚Sprachlichkeit‘ im schulischen System befassen, eine nicht geringe Herausforderung dar. Sie haben Zielkonflikte zu lösen, die kurz in drei Fragen gefasst werden können:

1. Wie führt man der Lokalsprache nicht mächtige Menschen an diese Ortssprache heran?
2. Wird dabei die Erstsprache mitberücksichtigt?
3. Wie führt man einsprachig aufwachsende Menschen an neue Sprachen heran?

Zielkonflikte sind vor allem dann auszumachen, wenn sich die ‚Migrationsproblematik‘ zur Forderung nach der Förderung der Mehrsprachigkeit dazugesellt. Bildlich gesprochen: Es ist, wie wenn die eine Gruppe Kinder mit einem ‚Rucksack‘ an Sprachkenntnissen in die Schule kommt, dieser Rucksack sich dann im Schulalltag für

die angesagte Wanderung als falsch gepackt erweist (ja, es könnte verlangt sein, einiges an ‚Ballast‘ abzuwerfen). Die anderen bringen hingegen einen leichteren Rucksack mit, der in der Schule viel selbstverständlicher gefüllt wird. Nicht bildlich gesprochen: Es ist heute selbstverständlicher, Fremdsprachenkenntnisse zu fördern als Migrations- oder Minderheitensprachen zu erhalten. Dabei hätten gerade die letztgenannten Gruppen ein Potential aufzuweisen, das es für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit zu nutzen gälte.

Zum Glück ist das Selbstverständnis, dass Fremdsprachenkenntnisse nützlich und nötig sind, heute gefestigt. Viele haben sich lange genug dafür eingesetzt. Dass einsprachig Aufwachsende nicht monolingual bleiben, sondern weitere Sprachen lernen, ist ein Ziel, das weiterhin und für alle Geltung hat. Auf dieses Selbstverständnis kann man nun aufbauen, wenn der nächste Schritt ansteht, nämlich die schon in Ansätzen Mehrsprachigen sinnvoll zu integrieren.

Machen wir uns nichts vor: Oftmals scheint die verborgene Agenda doch noch die zu sein, vor allem die Kinder – je früher desto besser – zuerst zur ortsüblichen ‚richtigen‘ Einsprachigkeit zu bringen, damit sie dann passförmig zu den anderen im Klassenverband mitgeführt werden können, um dann anerkannt mehrsprachig zu werden, zusammen mit den anderen über den Weg des traditionellen Fremdsprachenunterrichts. Dieser Weg der frühen Homogenisierung gilt als eine Lösung des oben genannten Zielkonfliktes. Er scheint so plausibel, und verlangt wenige Umstellungen im Schulsystem, stellt es also auch nicht in Frage. Vor diesem Hintergrund sind auch die da und dort verlangten (oder eingerichteten) Sonderklassen zu sehen.

### Für mehr „Sprachlichkeit“

Gefragt sind hingegen eine Schule und ein lebenslanges Lernen, das ganz allgemein der „Sprachlichkeit“ mehr Beachtung schenkt. Dabei sind Kinder, die schon früh Erfahrungen mit anderen Sprachen haben, wertvolle Botschafter: Sie haben mehr implizite Kenntnisse von sprachlichen Vorgängen, die man erhellen sollte. Sie sind für die anderen Kinder Helfer im Zugänglich-Machen von (Fremd-)Sprachen. Sie haben (man soll nicht sagen müssen: „sie hatten“) die richtigen Steigbügel im Rucksack.

Hier kann die Forschung einsetzen: Sie soll mithelfen, das Potential der Mehrsprachigkeit zu heben und deren Weiterentwicklung zu untersuchen. Dabei gilt es, eine enge und kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Forschern und Didaktikern aufzubauen, damit das Mosaik, das in einer Klasse/Lerngruppe vorliegt, sinnvoll untersucht werden kann, das Potential möglichst direkt erkannt wird und didaktisch professionell umgesetzt werden kann.

Ansätze für eine solche Zusammenarbeit sind beispielsweise in folgenden Forschungsfeldern gegeben:

- ▶ Erhebung der individuellen Repertoires der in einer Klasse/Gruppe vorhandenen Sprachkenntnisse (über Interviews zu Sprachbiographien der Familie, über die zeichnerische Erfassung der eigenen Sprachkenntnisse);
- ▶ Langzeitstudien zur Wirkung von Fremdsprachenfrühprogrammen (je nach didaktischem Ansatz, Wirkung etwa nach drei bis fünf und zehn Jahren in Bezug auf das Erlernen weiterer Sprachen);
- ▶ vergleichende Studien in Regionen mit Sprachminderheiten, um kultursensitive Curriculum-Entwicklungen zu erheben;
- ▶ vergleichende Studien in Kontexten mit hohem Migrationszuwachs, um kultursensitive Curriculum-Entwicklungen zu erheben (sowie Kombinationen mit vorgenanntem Punkt);
- ▶ Studien zur Funktion des Englischen in einem dreisprachigen Curriculum (Englisch als lingua franca und als voll ausgebaute Kultursprache);
- ▶ Studien zu den Wechselwirkungen zwischen natürlichem und gelenktem Erwerb in schulischen Kontexten (inwiefern kann man natürlich angelegten Fähigkeiten folgen, inwiefern hemmen didaktische Einwirkungen den Aufbau der Sprachkenntnisse);

- ▶ das Lernpotenzial von außerschulischen Kontexten erschließen (gemeinsame Aktivitäten, Freizeit, Austausch, Aufenthalte im Sprachgebiet, unfokussiertes Lernen, *incidental learning*);
- ▶ Schließen der Forschungslücke im parallelen und sukzessiven Spracherwerb von Erst-, Zweit- und Drittsprache im familiären und schulischen Kontext im Alter von vier bis vierzehn Jahren;
- ▶ Spracherwerb und -lernen im hohen Alter.

Vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeit sind scharfe Grenzen zwischen den Sprachgruppen deutungswürdig, das Bild der (europäischen) Mehrsprachigkeit wird hingegen immer differenzierter, je mehr man sich damit befasst. Auf didaktischer Seite werden die Sprachprogramme immer umfassender und lebenslang angelegt. Der Medieneinsatz geht zum Lernalltag: Neben der Tatsache, dass er motivationsfördernd wirkt, bietet er die Möglichkeit, Raum für autonom gestaltete Lernstrategien und -rhythmen mittels differenzierter Instrumente zu unterstützen.

Dabei ändert sich auch die Rolle der Lehrpersonen: Wer heute Sprachen unterrichtet (im traditionellen Sinne oder in sprachintegrierten Programmen wie beispielsweise im Ansatz des Content and Language Integrated Learning, CLIL), übernimmt immer mehr die Rolle einer (individuellen) Lernbegleitung. Er/sie ist Lernexperte, weiß, wie Lernprozesse zu beobachten sind und geht für die Gestaltung des Programms von den Lernenden aus. Er/sie weiß, den unmittelbaren Lernkontext mit den eingebrachten Kulturanteilen der Lernenden zu verbinden. Neben sprachlichen, didaktischen und medientechnischen Fähigkeiten braucht diese neue Rolle als Lernexperte eine kultursensitive Seite: Er/sie wird sensibler Ethnograph/in der kulturellen Situation des Lernverbands, des unmittelbaren sozialen Kontexts sowie des Kontexts der Globalisierung.

## Bibliographie

- Erfurt, J. & Amelina, M. (Hrsg.) (2008). Elitenmigration und Mehrsprachigkeit, In: *OBST-Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 75.
- Franceschini, R. & Miecznikowski, J. (Hrsg.) (2004). *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien – Biographies langagières*. Bern: Lang.
- Franceschini, R. (im Druck). Genesis and development of research in multilingualism: perspectives for future research. In: Aronin, L. & Hufeisen, B. (Hrsg.). *The genesis and development of L3 research, multilingualism and multiple language acquisition*.
- Hodel, H.-P. (2006). *Sprachaufenthalte: Perspektiven und Untersuchungen im außerschulischen Sprachlernen*. Tübingen: Francke.
- Krefeld, T. (2004). *Einführung in die Migrationslinguistik*. Tübingen: Narr.
- Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*. Wien: Eviva.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. London: Longman.
- Wiater, W. & Videsott, G. (2006). *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Ziegler, G. & Franceschini, R. (2007). *Beobachtungen zum Früherwerb Französisch in der Grundschule: Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende*. Hohengehren: Schneider.

## Links

- Commission of the European Communities (2007). Final Report, High Level Group on Multilingualism, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.  
[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf) (Zugriff am: 10.12.2008).
- LINEE: Languages in a Network of European Excellence.  
<http://www.linee.info> (Zugriff am: 10.12.2008).
- DYLAN: Dynamik und Handhabung der Sprachenvielfalt. Online erhältlich unter:  
[http://www.dylan-project.org/Dylan\\_en/](http://www.dylan-project.org/Dylan_en/) (Zugriff am: 10.12.2008).

## Inhalt / Contents

Tushar Chaudhuri	
Multilingual perspectives on German as a foreign language in India	6
Torben Schmidt	
Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts	24
Jean-Georges Plathner	
La « conscientisation » dans la classe de français : Compte-rendu d'une étude empirique	44
Rita Franceschini	
Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven	62
<b>Elisabeth Kolb</b>	
<b>Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe</b>	<b>69</b>
Nathalie Rau	
A Teddy Bear Project – Ein Klassenkorrespondenzprojekt im Fremdsprachenunterricht der Grundschule	88

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-056100-1

aus Ausgabe 01 / 2009 [ISBN 978-3-19-006100-6]

1. Jahrgang, No 1, 2009

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

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

# Finite Resources – Infinite Communication : Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe

Elisabeth Kolb

## Abstracts

Ausgehend vom *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* weisen die Lehrpläne der deutschen Bundesländer als ein Lernziel Sprachmittlung aus, d.h. die sinngemäße Übertragung oder Zusammenfassung von Texten zwischen L1 und L2. Sprachmittlung erfordert die Verwendung der vier Grundfertigkeiten und den Einsatz von Kompensationsstrategien und trägt zur kommunikativen und interkulturellen Kompetenz der Lernenden bei. Nach didaktisch-methodischen Überlegungen stellt der folgende Artikel eine Aufgabentypologie vor; dabei liegt ein Schwerpunkt auf Vorübungen, durch die bereits Anfänger trotz ihrer beschränkten sprachlichen Mittel in anspruchsvollen authentischen Situationen sprachmitteln können. Alle Aufgaben wurden mit einer Klasse eines bayerischen Gymnasiums im zweiten Jahr Englisch als zweiter Fremdsprache (Niveau A1 bzw. A2), erprobt.

As a result of the *Common European Framework of Reference*, mediation, i.e. summarising or paraphrasing texts between L1 and L2, has made its way into German national curricula. Mediation tasks require learners to use the four basic skills as well as compensation strategies, thus simulating real-life situations outside school. Mediation skills therefore contribute to learners' communicative and intercultural competence in authentic situations. Based on didactic and methodological principles, this article gives a systematic survey of complex mediation activities, which have been tested on EFL learners acquiring English as a second foreign language in a Bavarian *Gymnasium* (levels A1 and A2). It puts special emphasis on pre-mediation activities that help beginners to become mediators despite their limited resources.

A l'instar du *Cadre commun de référence*, les programmes scolaires de l'Allemagne ont adopté la médiation, c'est-à-dire les résumés et les reformulations de textes entre L1 et L2. Elle demande aux apprenants d'utiliser les quatre compétences langagières ainsi que des stratégies de compensation. Comme la médiation permet d'imiter des situations authentiques d'usage, elle est bénéfique à la compétence communicative et interculturelle des apprenants. Après une analyse didactique et méthodologique, l'article suivant présentera des activités de médiation de haut niveau testées sur des élèves en deuxième année d'anglais de *Gymnasium* en Bavière (niveaux A1 et A2). Ce sont surtout les activités de pré-médiation qui aident les apprenants à se débrouiller dans des situations complexes malgré leurs ressources limitées.

Elisabeth Kolb  
Blütenstraße 11  
90522 Oberasbach  
Tel.: 0911 / 9645768  
Mail: [elisakolb@gmx.de](mailto:elisakolb@gmx.de)

## Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe

Ne croyez pas que j'aie rendu ici l'anglais mot pour mot; malheur aux faiseurs de traductions littérales, qui en traduisant chaque parole énervent le sens! C'est bien là qu'on peut dire que la lettre tue, et que l'esprit vivifie. (Voltaire, Lettre philosophique XVIII)

Schon im 18. Jahrhundert wandte sich Voltaire mit deutlichen Worten gegen wörtliche Übersetzungen; anhand einer selbst sehr frei übersetzten Passage aus *Hamlet* illustrierte er seine These, dass nicht der Buchstabe bzw. das einzelne Wort entscheidend sei, sondern der Sinn. In Anlehnung an den *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* und die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz haben knapp dreihundert Jahre später freiere Formen der Übersetzung unter der Bezeichnung „Sprachmittlung“ oder „Mediation“ ihren Weg auch in die Lehrpläne der Bundesländer gefunden. Während es an anspruchsvollen Aufgaben für fortgeschrittene Lerner inzwischen nicht mehr mangelt – besonders hervorzuheben ist hier die vom LISUM herausgegebene Handreichung zur Sprachmittlung in der Sekundarstufe II (LISUM 2006) – gibt es nur wenige sinnvolle Aufgaben für die ersten beiden Lernjahre der Sekundarstufe I. Die hier vorgestellten Aufgaben, die in einer siebten Klasse im zweiten Lernjahr (Englisch als zweite Fremdsprache) eines bayerischen Gymnasiums durchgeführt wurden, möchten diese Lücke schließen.<sup>1</sup>

### Was ist Sprachmittlung?

Der Begriff Sprachmittlung stammt ursprünglich aus der Sprachwissenschaft, in der er, genauso wie sein Synonym Translation, „Prozesse des Übersetzens und des Dolmetschens“ (Bausch 1980: 797) bezeichnet. Sprachmittlung im schulischen Fremdsprachenunterricht meint dagegen etwas anderes: Hier ist Sprachmittlung in Abgrenzung zu eigenständiger Sprachproduktion, besonders aber in Abgrenzung zum traditionellen, möglichst wortgetreuen Übersetzen, zu sehen. Es geht den Lernenden nicht darum,

ihre eigenen Absichten zum Ausdruck zu bringen, und auch nicht darum, eine perfekte Wiedergabe des Ausgangstextes anzufertigen, sondern nur darum, den (beiden) Gesprächspartnern die Sprechabsichten des jeweils anderen verständlich zu machen. Es handelt sich also erst auf sehr fortgeschrittenem Niveau um Dolmetschen und Übersetzen im klassischen Sinn; für Lernende auf der Grundstufe geht es viel eher um das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten. (Quetz 2002)

Aufgrund der unterschiedlichen Ansätze in Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik ist verständlich, warum Fachwissenschaften wie Translationswissenschaft und -didaktik für den schulischen Unterricht wenig hilfreich sind.<sup>2</sup>

Auffällig ist nun allerdings, dass auch die aktuelle Fremdsprachendidaktik Sprachmittlung noch recht stiefmütterlich behandelt: Zwar gibt es seit langem rege Diskussionen über die Rolle der (Hin-)Übersetzung, aber das Dolmetschen wird meist nicht oder nur am Rande erwähnt; freiere Formen der Übertragung werden beinahe völlig ausgeklammert. Die meisten Einführungen in die Fachdidaktik Englisch gehen auf Sprachmittlung kaum oder überhaupt nicht ein. Nur Timm (1998: passim), die Methodik

- 1 Es handelt sich hier um eine gekürzte und überarbeitete Version einer Schriftlichen Hausarbeit für die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien in Bayern (2006). Vgl. auch Kolb 2008: 11–19.
- 2 Die Erkenntnisinteressen der Translationswissenschaft, die z.B. nach der Übersetzbarkeit von Texten überhaupt oder nach der Äquivalenz von Ausgangs- und Zieltext fragt, unterscheiden sich sehr von denen einer Didaktik des schulischen Sprachmittels, die davon auszugehen hat, dass der Sinn einer Aussage in andere Sprachen übertragen werden kann. Auch die Translationsdidaktik ist nur sehr begrenzt hilfreich, da sie sich überwiegend mit Fragen der Ausbildung von professionellen Übersetzern und Dolmetschern auseinandersetzt (vgl. Fleischmann 1997: passim), während in der Fremdsprachendidaktik bereits die Frage, ob so etwas wie „translatorische Kompetenz“ in der Schule erreicht werden könne bzw. sollte, strittig ist (Kautz 2000: 440–444). Zur Abgrenzung von professioneller und schulischer Sprachmittlung vgl. auch Caspari 2008: 60.

von Heuer und Klippel (1987: 98ff.) und der Nachfolgeband *Englischdidaktik* von Doff und Klippel (2007: 113ff.) enthalten Hinweise zum Übersetzen und Dolmetschen im schulischen Rahmen; die von Haß herausgegebene *Fachdidaktik Englisch* (2006: 112f.) gibt zum ersten Mal einen Überblick über alle Teilbereiche. Dem ausführlichen Aufsatz von Hallet, der „kommunikatives Übersetzen“ als Lernziel des Englischunterrichts beschreibt (1995: 277–312), gelang es nicht, die Debatte bereits 1995 anzustoßen.

Erst mit der Veröffentlichung des *CEFR* und der darauf folgenden Erarbeitung offizieller Dokumente der Kultusministerkonferenz (KMK), die den Lehrplänen der Länder und damit dem Englischunterricht aktuell als Richtschnur dienen, rückt Sprachmittlung ins Zentrum des Interesses. Im *CEFR* umfasst Sprachmittlung oder *mediation* anders als in obiger Definition sowohl „informal interpretation“, „summarising gist“ und „paraphrasing“ als auch „simultaneous interpretation“, „consecutive interpretation“, „exact translation“ und „literary translation“ (2001: 87).<sup>3</sup> Die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung Englisch (EPA)* der Kultusministerkonferenz definieren Sprachmittlung demgegenüber enger als die „sinngemäße (schriftliche oder mündliche) Übertragung oder Zusammenfassung des wesentlichen Gehaltes“ (2002: 13) eines Ausgangstextes in eine Zielsprache.

Auch der Lehrplan für das bayerische Gymnasium aus dem Jahre 2004 zielt auf diese Art des bedeutungs-, nicht aber formäquivalenten zweisprachigen Arbeitens ab, wenn es dort heißt:

Im Bereich der Sprachmittlung üben die Schüler das sinngemäße, freiere Dolmetschen und Übertragen in die bzw. das Zusammenfassen in der jeweils anderen Sprache. Die Übersetzung in die Fremdsprache hingegen wird nur punktuell und gezielt kontrastiv eingesetzt. (Fachprofil Moderne Fremdsprachen)

Ausgehend von diesen Vorbemerkungen weist der bayrische Gymnasiallehrplan ab Klasse 5 eine Progression von einfacheren, kürzeren, sich auf bekannte Texte und Themen beziehenden Aufgaben zu komplexeren, längeren, mehr Transferleistungen erfordernden Aufgaben auf. Für Englisch als zweite Fremdsprache in der Jahrgangsstufe 7 hält der Lehrplan beispielsweise folgende Aufgaben fest:<sup>4</sup>

- ▶ in typischen Alltagssituationen dolmetschen
- ▶ die wesentlichen Informationen aus Texten über vertraute Themen in der jeweils anderen Sprache wiedergeben
- ▶ kurze, situativ eingebettete Vorgaben sinngemäß ins Englische übertragen
- ▶ ggf. auf kontrastive Sprachbetrachtung angelegte Textvorgaben ins Englische übersetzen

Der letzte Unterpunkt ist eng mit dem Lehrplanbereich Sprachreflexion verbunden, in dem u.a. gefordert wird, dass die Lernenden „Unterschiede zum Deutschen und zur ersten Fremdsprache kennen“ (Jahrgangsstufe 6: Englisch 2. Fremdsprache) und „die Problematik von Wortgleichungen und Wort-für-Wort-Übersetzungen erkennen“ (Jahrgangsstufe 5: Englisch 1. Fremdsprache) sollen. Die Einbindung in Situationen verweist auf das oberste Ziel des Englischunterrichts, die kommunikative Kompetenz.

### Für und Wider den Einbezug der Muttersprache

Die Zurückhaltung, die der Sprachmittlung teilweise noch entgegengebracht wird, lässt sich nur im Gesamtrahmen des Fremdsprachenunterrichts verstehen. In der Grammatik-Übersetzungs-Methode wurden konstruierte Texte übersetzt, um neue Grammatik und Lexik zu lehren. Im Gefolge von Viëtor, der ursprünglich nur die Hinübersetzung ablehnte, erfolgte eine Abkehr von der Übersetzung generell. In der Audiolingualen Methode kam es im Rahmen der absoluten Einsprachigkeit zur endgültigen Verbannung der Übersetzung aus dem Fremdsprachenunterricht, da davon ausgegangen wurde, dass

<sup>3</sup> Letzteres schließt im *CEFR* auch das Vermitteln innerhalb von L2 ein, das jedoch den deutschsprachigen Lehrplänen folgend aus dieser Arbeit ausgeschlossen wird.

<sup>4</sup> Nachfolgende Zitate aus dem Lehrplan stammen, wo nicht anders angegeben, aus dem Lehrplan für die Jahrgangsstufe 7: Englisch 2. Fremdsprache.

bei strukturellen Unterschieden zwischen Mutter- und Fremdsprache der Erwerb der Fremdsprache durch negativen Transfer gehemmt werde; stattdessen setzte man auf behavioristische Imitation der Zielsprache. Ab den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts brachte die kommunikative Methode eine neue Entwicklung; inzwischen wird die gelegentliche Verwendung der Muttersprache in Situationen, in denen sie die Erreichung eines Unterrichtszieles erleichtert, kaum mehr dogmatisch abgelehnt.<sup>5</sup>

Ohne die Verwendung der Muttersprache zu verurteilen, richtet sich die Kritik am schulischen Übersetzen daher heute v.a. gegen die zusammenhanglose Häufung von Schwierigkeiten in sinnarmen Texten, die in die Fremdsprache übersetzt werden sollen. Außerdem wird die Praxisferne dieser Übersetzungen kritisiert: Die Übersetzung fördere nicht das oberste Lernziel, die Kommunikationsfähigkeit, sondern eher Wissen über Sprache. Oft werde diese Aufgabenform auch eingesetzt, um den Lernenden ihre – teilweise unvermeidbaren – Defizite im Bereich der Lexik vorzuführen (Stöblein 2004: 26). Übersetzungsbefürworter halten dagegen, dass gerade textnahe Übersetzungen die Genauigkeit der Lernenden schulen und sie für kontrastive Probleme sensibilisieren würden. Kritik an der Sprachmittlung wie die Belastung von Dolmetschsituationen mit „künstlichen Erschwernissen“ oder „Schlampigkeit“ beim ungefähren Übertragen (Stöblein 2004: 25ff.) ist allerdings spitzfindig, da sie nicht den Ansatz an sich, sondern dessen Umsetzung betrifft. Beide Formen – die klassische (Hin-)Übersetzung und die freiere Übertragung – schließen sich nicht gegenseitig aus; nur ihre Ziele und v.a. ihre Gewichtung in den Lehrplänen sind unterschiedlich. Durch die Wahl des neuen Begriffs „Sprachmittlung“ wird eben diese Verlagerung zu mehr kommunikativ orientiertem zweisprachigem Arbeiten deutlich gemacht, während der alte Begriff „Übersetzung“ weitgehend auf kontrastive Phänomene beschränkt werden soll.

Der Anwendungsbezug im beruflichen und privaten Alltag erklärt die nun in den Lehrplänen aller Jahrgangsstufen festgeschriebene Forderung nach der Konzentration auf freiere Formen der Übertragung: Bereits für Anfänger besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, in Situationen zu geraten, in denen sie mit ihrer beschränkten Sprachkompetenz zwei- oder gar mehrsprachig tätig werden müssen – sei es, um Auskünfte einzuholen, Aufschriften, Schilder oder Speisekarten zu erklären oder um den Inhalt von Nachrichten oder Gesprächen wiederzugeben. Nur zu oft zeigt sich allerdings in der Unterrichtspraxis, dass selbst Lernende in der Oberstufe nach einem Einzelwort fragen oder eine Lücke in ihren Textproduktionen lassen, anstatt eine Paraphrase mit bekanntem sprachlichem Material zu versuchen. Gerade durch frühe Schulung der Sprachmittlungsfähigkeit – wenn begrenzte sprachliche Mittel die Lernenden automatisch zu Umschreibungen zwingen – kann die Fixierung auf wörtliche Übersetzungen und das eine „richtige“ Wort verhindert werden. Das Training von Sprachmittlung erlaubt auch, im Unterricht schon früh einen starken Realitätsbezug herzustellen: Authentische Materialien lassen sich im Anfangsunterricht wohl häufig nur unter teilweiser Verwendung des Deutschen bearbeiten.

### Didaktik und Methodik der Sprachmittlung

Es handelt sich bei Mediation um eine anspruchsvolle Aufgabe, da sie immer rezeptive und produktive Elemente einschließt. Auf rezeptiver Ebene spielt, je nach Aufgabenstellung, Hör- oder Leseverstehen eine wichtige Rolle. Vor allem erfordert der rezeptive Teil einer sprachmittelnden Aktivität die grundlegende Fähigkeit, die wesentlichen Informationen in Texten zu erschließen und aufgabengerecht zusammenzufassen. Dies setzt Methodenkompetenzen voraus, da dafür Techniken wie Wortschließung, Suche von Schlüsselwörtern und die Verwendung von Wörterbüchern wichtig sind.

Auf produktiver Ebene sind neben der Sprech- oder Schreibfertigkeit kommunikativ-pragmatische Aspekte wichtig: Es stellt sich die Frage, ob die Aussagen inhaltlich verständlich sind und ob die Lernenden sich der Situation und dem Gesprächspartner

<sup>5</sup> Dabei ist v.a. Wolfgang Butzkamm zu nennen, der Erkenntnisse der Psycholinguistik, der Spracherwerbsforschung und der kontrastiven Linguistik anführt und zweisprachiges Arbeiten zur Aktivierung von Lexik und Strukturen für nützlich hält (2004: 95–161).

gemäß ausdrücken können. Daher hat man auch bei der Erstellung von Sprachmittlungsaufgaben auf deren Einbettung in realistische Situationen zu achten (vgl. LISUM 2006: 7).

Auch Lernstrategien sind von Bedeutung, da bei der Übertragung in die Zielsprache Umschreibungs- und Vermeidungsstrategien nötig werden. Je nach Ausgangstext tritt der Sprachmittler auch als Kulturmittler auf, so bei der Wiedergabe kulturspezifischer Sachverhalte, die in der jeweils anderen Sprache bzw. Kultur nicht existieren. Dann genügt es nicht, sprachliche Informationen in die andere Sprache zu übertragen; dem Gesprächspartner müssen gegebenenfalls auch Hintergrundinformationen und Erklärungen mitgeliefert werden.

Alle sprachmittelnden Aktivitäten setzen die Schulung der vier *skills* sowie kontinuierliche Arbeit an den sprachlichen Mitteln voraus. Im Detail ist an die Schulung des *understanding/listening for gist* bzw. *scanning* zu denken, bei längeren Hörtexten, die sprachmittelnd wiedergegeben werden sollen, auch an die Technik des *note-taking*. Auch wenn diese Techniken in der Lehrbucharbeit häufig erforderlich sind, ist es wichtig, sie vor der Durchführung von Sprachmittlungsaufgaben noch einmal gesondert zu thematisieren, da sonst die Gefahr einer Überforderung durch die bei der Mediation geforderte Vielzahl von sprachlichen Teilaufgaben besteht.

Als grober Bezugsrahmen für eine Aufgabentypologie können die Angaben sowohl im *CEFR* als auch in den *EPA* dienen. Die vollständigste und für die schulische Praxis nützlichste Übersicht findet sich in der ISB-Veröffentlichung *Time to talk* (2005: 184f.). Die der folgenden Unterrichtsreihe zugrunde liegende Kategorisierung ist an diese Handreichung angelehnt, berücksichtigt darüber hinaus allerdings folgende Aspekte: Die Version wird hier der Systematik des bayerischen Lehrplans folgend erwähnt, auch wenn sie nicht zur Sprachmittlung nach obiger Definition gehört. Ein weiterer Unterpunkt der Sprachmittlung ist laut bayerischem Lehrplan in begrenztem Umfang die kontrastive Übersetzung im Bereich von Lexik und Grammatik. Ebenso wird beim mündlichen Sprachmitteln – das in Anbetracht der schulischen Lernsituation auf die konsekutive Wiedergabe beschränkt bleiben muss – die Unterscheidung in nicht-interaktives Mitteln, bei dem die Sprachmittler nur in eine Sprache übertragen, und interaktives Mitteln, bei dem zwischen Gesprächsteilnehmern mit verschiedenen Sprachen hin- und herübertragen wird, aufgenommen. Gliedern lassen sich die Aufgabentypen daher nach folgender Aufgabentypologie sowie nach den weiteren hauptsächlich beteiligten kommunikativen Fertigkeiten.

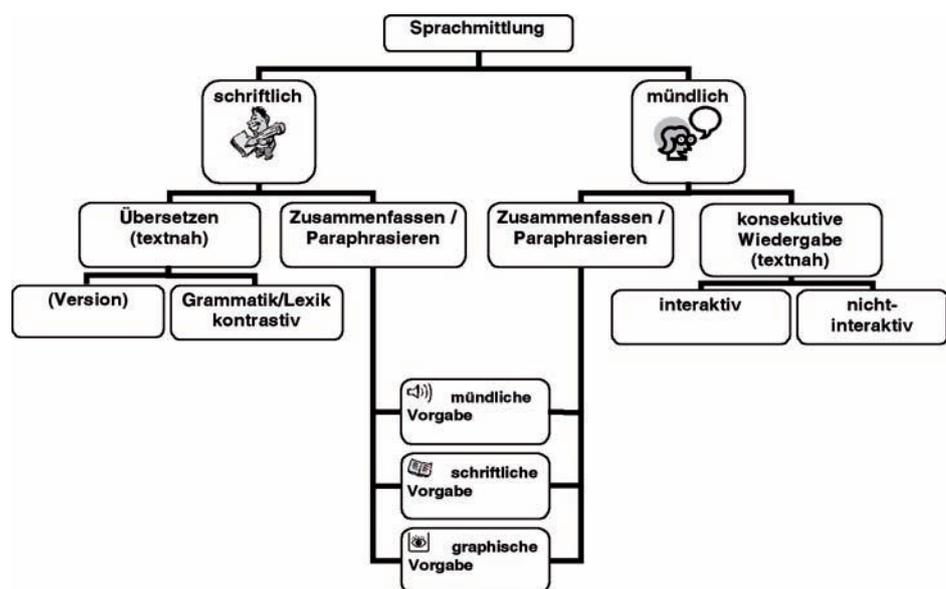


Abb 1: Aufgabentypologie zur Sprachmittlung

Obwohl inzwischen eine Vielzahl von Aufgaben formal alle Teilbereiche der Sprachmittlung abdecken, haben die aktuellen Lehrwerke verschiedene Schwächen. Was sich an vielen älteren Lehrwerken kritisieren ließ, nämlich die fehlende Einbettung in realistische Situationen (Hallet 1995: 284), gilt auch heute noch. Häufig sollen ursprünglich mündliche Äußerungen schriftlich gesprachmittelt werden:

Fred is visiting relatives in Germany. His cousin Dieter can't speak much English, but Dieter's daughter Anne talks to Fred. Can you tell Dieter in German what Fred and Anne are talking about? You don't need to translate every word, just the main points, but write complete sentences. (*Green Line [GL] 2 Workbook: 92*)

In einer außerschulischen Situation wäre hier allerdings gerade eine schnelle mündliche Reaktion des Sprachmittlers verlangt. Deutsche Dialoge zwischen zwei eigentlich englischsprachigen Kommunikationspartnern, die ins Englische übertragen werden sollen, lassen den Realitätsbezug vermissen und verstehen Sprachmittlung falsch. So heißt es z.B.: „Gib die folgenden Gespräche [zwischen zwei amerikanischen Lehrwerksfiguren] auf Englisch wieder. Ergänze dabei, was fehlt.“ (*GL2: 120*). Ähnlich liegt der Fall, wenn die Aufgabe folgendermaßen lautet: „Du bist im Urlaub auf einem Bauernhof in Yorkshire. Du schreibst deiner Oma eine Karte, die mindestens den folgenden Inhalt haben sollte: [...]“ (*GL1: 124*). Häufig sind die Aufgaben außerdem so nahe an das jeweilige Lehrwerk angelehnt, dass sie vollständig mit dem bereits erlernten Wortschatz bearbeitet werden können (z.B. *GL2 Workbook: 91*) und damit nicht einer realen Verwendungssituation außerhalb der Schule entsprechen. Es handelt sich vielmehr häufig um kaum verkappte Übersetzungen im traditionellen Sinn oder aber muttersprachlich gesteuerte Textproduktionen. Dazwischen eingestreut sind ohne jegliche Progression vereinzelte deutsche Texte, die die Lernenden sprachlich überfordern, da sie aus dem Lehrwerk sonst nur stark vereinfachte, didaktisierte Texte gewohnt sind – so z.B. *GL2: 118*, wo es ohne Vorbereitung plötzlich um „Kaution“, „Schlüsselrückgabe“, „Telefonkosten pro angefangene Minute“ etc. geht.

Die Lehrwerke der Sekundarstufe I bieten generell viel zu wenig Aufgaben an, die das Zusammenfassen wichtiger Informationen und das Paraphrasieren unbekanntes Vokabular erfordern.<sup>6</sup> Andererseits werden genau diese Kompetenzen in höheren Klassen vorausgesetzt. Hier offenbart sich eine Lücke in der Progression, die umso störender ist, als gerade in den ersten gymnasialen Lernjahren die begrenzten sprachlichen Mittel Umschreibungs- bzw. Texterschließungsstrategien geradezu unentbehrlich machen. Eine Schulung der Sprachmittlungsfähigkeit an realistischen Aufgaben bereits im ersten oder zweiten Lernjahr der Sekundarstufe I ist nötig, um dieser Schwäche abzuhelpfen. Gerade das zweite Lernjahr bietet sich besonders an, da zu diesem Zeitpunkt die Relativsätze erlernt werden, so dass unbekanntes Vokabular auf Englisch umschrieben werden kann. Wie im Folgenden gezeigt wird, müssen anspruchsvolle Aufgaben gestellt werden, die bewusst nicht mit dem bekannten Vokabular gelöst werden können. Ein weiteres Manko der Lehrwerke soll hier ebenfalls behoben werden: Die Sprachmittlungsfähigkeit muss systematisch entwickelt werden, und so werden – in Analogie zum Training der vier *skills* – auch *pre-* und *post-mediation activities* vorgestellt.

### Pre-Mediation Activities

Gerade in der Sekundarstufe I muss den Lernenden klar gemacht werden, dass nicht unbedingt die wortgetreue Wiedergabe die beste, geschweige denn eine akzeptable Lösung darstellt. Es zeigt sich nämlich in der Praxis, dass Anfänger, vielleicht aufgrund des teilweise sehr ähnlichen Wortschatzes im Deutschen und Englischen, ohne Hemmungen wörtlich ins Englische übersetzen. Die Praxis belegt, dass es fraglich ist, ob gut gemeinte Hinweise ausreichen wie „Es ist überhaupt nicht schlimm, wenn du für einzelne Ausdrücke keine englische Übersetzung kennst, solange du ihre Bedeutung

<sup>6</sup> Auch im Konkurrenzlehrwerk *English G* stellt sich die Situation zur Sprachmittlung sehr ähnlich dar, worauf hier jedoch nicht eingegangen werden kann.

verstehst.“ (GL2: 118). Stattdessen müssen Umschreibungsübungen für unbekanntes Wortschatz erstellt werden, die auch der allgemeinen Ausdruckfähigkeit in der Fremdsprache dienen. Derartige *pre-mediation activities* fehlen in den Lehrwerken allerdings beinahe völlig,<sup>7</sup> was umso mehr überrascht, als für die vier Grundfertigkeiten Übungstypologien vorliegen – man denke nur an *pre-/while-* und *post-reading activities*. Auch der CEFR nennt zwar *mediation strategies*, führt diese jedoch kaum aus (2001: 87f.).<sup>8</sup>

Es lassen sich mit den Lernenden systematisch semantische Relationen erarbeiten, wobei auf Fachbegriffe (Antonym, Hyperonym/Hyponym, Meronym) verzichtet werden kann außer auf den aus dem Deutschunterricht bekannten Begriff „synonym“ (Kolb 2008: 14):

- ▶ Opposites: *spannend* → *nicht langweilig* → not boring
- ▶ Synonyms: *Straßenkreuzer* is another word for car
- ▶ Special and general words: *kreischen, grölen, johlen* are all words that mean to cry out loud
- ▶ Parts and the whole: *Felge, Speiche, Schlauch* are all parts of a wheel of a bike
- ▶ Paraphrasing: *Zahnsperre* is a thing that..., *Hausmeister* is a person who..., *Friseursalon* is a place where..., When you are *fleißig*, that's when...

Im Laufe der Progression ist besonders auf das Paraphrasieren mit Hilfe der Struktur-schablonen „a thing that / a person who / a place where“ bzw. „that's when“ einzu-gehen. Die Erprobung im Unterricht erbrachte beispielsweise folgende Lösungen für „Zahnsperre“: a thing that you put (or: the doctor puts) on your teeth and that makes your teeth look better later (or: that puts your teeth in the right place).

Außer semantisch orientierten Techniken kann auch die Umschreibung von Struk-turen geübt werden. Der typisch deutsche Nominalstil lässt sich reverbalisieren: Nach Erlernen der *if*-Sätze Typ I können Bildungen wie „beim Kauf eines Autos“ mit „if you buy a car“ wiedergegeben werden.

Auch die Möglichkeit, unbekannte englische Wörter aufgrund der Wortfamilie zu erschließen, sollte bereits zu Beginn der Sekundarstufe I bewusst gemacht werden, möchte man der Lähmung vieler fortgeschrittener Lerner vor Texten mit unbekanntem Vokabular entgegenwirken. So ist der Satz „When his wife left him, he felt an emptiness in his heart.“ vom, den Lernenden bereits bekannten, Adjektiv *empty* her erschließbar.

Ebenso kann das Wörterbuch bei der Sprachmittlung in begrenztem Umfang seinen Platz haben: Natürlich ist es nicht Ziel des Fremdsprachenunterrichts, dass die Lernenden jedes ihnen unbekanntes Wort nachschlagen. Im Hinblick auf außerschuli-sche Verwendungssituationen sollte jedoch das Suchen einzelner Wörter, die für das Verständnis eines Textes wichtig sind, und das Auswählen der dem Kontext angemese-nen Bedeutung eingeübt werden. Als vorbereitende Übung zur Mediation lässt sich zuerst der Aufbau eines Wörterbucheintrags erarbeiten. Eine weitere lohnende Aufgabe ist das alphabetische Ordnen von englischen Wörtern, das am motivierendsten ist, wenn es als Wettbewerb auf Zeit durchgeführt wird. Anschließend lassen sich an Wörter-buchauszügen beispielhaft verschiedene englische Übersetzungen eines deutschen Wortes erarbeiten.

Complete the sentences with the correct word for „einziehen“:

1. The cat ... its claws. [to draw in]
2. We've got new neighbours: they have just ... next door. [to move in]
3. Mr Smith is smoking: he ... the smoke from his cigarette. [to inhale]
4. The principal ... the pupil's mobile phone. [to confiscate]

Im Unterricht zeigte sich, dass das Auffinden der richtigen englischen Entsprechung von „einziehen“ nicht nur von der Gründlichkeit der Lernenden, sondern auch von dem jeweils verwendeten Wörterbuch abhing. Ähnliche Aufgaben sind auch aus dem Englischen ins Deutsche möglich.

<sup>7</sup> Die Ausnahme ist *GL2 Workbook*, 93/9, wo Wörter wie *Mehrwegflasche* und *Schnäppchenjäger* auf Englisch erklärt werden sollen. Diese Aufgabe steht leider auf der letzten Seite des zweiten Bandes, so dass sich der Eindruck aufdrängt, es sei ein Seitenfüller, obwohl es sich doch um eine **Vor**-Übung handelt.

<sup>8</sup> Vgl. allerdings Königs 2003: 315ff.

Zu den Vorübungen zur eigentlichen Sprachmittlung gehört auch kontrastive Sprachbetrachtung, denn es ist ein generelles Problem des Englischunterrichts, dass wörtlich übersetzte Sätze wie „It’s nice to lie on the lazy skin“ für *native speakers* unverständlich sind. Gelegentliches kontrastives Arbeiten ist einerseits im Bereich der Strukturen, andererseits im Bereich des Wortschatzes bzw. der Idiomatik durchaus zweckmäßig. Nicht nur in der Kollokationsforschung ist seit langem bekannt, dass das Lernen von isolierten Wörtern, wie sie in zweisprachigen Wörterlisten am Ende des Schulbuchs stehen, nicht sinnvoll ist; stattdessen sollten Wortgruppen bzw. Sinneinheiten gelernt werden, die in der Fremdsprache mit erhöhter Häufigkeit auftreten (Lewis 2000, 132). Im Bereich des Wortschatzes lassen sich in jedem Lehrbuchtext *idioms*, *collocations*, *phrasal verbs* oder *false friends* finden, wobei es sich nicht zwingend um das im Wörterverzeichnis neu angegebene Vokabular handeln muss, so z.B.:

- ▶ Don’t worry. I’ll look after the kids tomorrow. I’m looking for Steve. Have you seen him?
- ▶ Das kannst du nicht machen! Du machst zu viel Lärm!

Auch manche Strukturen bereiten den Lernenden in der Sekundarstufe I gerade aufgrund der Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Englischen Schwierigkeiten, z.B. die unterschiedliche Verwendung von *present perfect* und *simple past* (vgl. „Gestern bin ich ins Kino gegangen.“ „Ich war noch nie in den USA.“) oder die Verwendung der Modalverben (vgl. „Ich darf ins Kino gehen.“ „Ich darf nicht lange wegbleiben.“). Ziel ist es, dass – auch durch Reihenbildung (vgl. Butzkamm 2004: 174–187) – bestimmte Wendungen so präsent sind, dass sie von den Lernenden automatisch auch in anderen Kontexten abrufbar sind. Damit stellt richtig gehandhabtes kontrastives Übersetzen eine Vorübung zu komplexeren Sprachmittlungsaufgaben dar.

### Paraphrasieren graphischer Vorlagen (Seh- bzw. Leseverstehen)

Im engeren Sinn handelt es sich bei diesem Aufgabentyp um das Arbeiten mit rein graphischen Vorgaben, z.B. Verkehrsschilder. Im weiteren Sinn schließt er auch graphische Vorgaben ein, die mit Kurztexten kombiniert sind. Für die Übertragung deutscher Bildsymbole ins Englische wurden im Rahmen des Themas *travel and transport* einige deutsche Verkehrsschilder ausgewählt; ihre Bedeutung musste dann in Partnerarbeit auf Englisch erklärt werden. Es handelte sich hierbei um eine recht punktuelle Aufgabe im Sinne der Paraphrasierungsübungen, da z.T. nur ein Wort umschrieben werden musste. Außerdem ließen sich amerikanische Straßenschilder, die mit bereits bekanntem Vokabular oder durch die begleitenden Bilder und Weltwissen zu erschließen waren, von den Lernenden in einem kurzen Quiz erraten, wobei „Ped Xing“ sie sehr lange beschäftigte:

You're hiking with your friend Sam from Ohio. Explain the following signs to him:

Du fährst mit deinen Großeltern durch die USA. Erkläre ihnen folgende Schilder:



Abb. 2: Schilder

Diese Art der paraphrasierenden Übertragung in die jeweils andere Sprache unterscheidet sich insofern von der Arbeit an reinen Textvorgaben, als sie aufgrund des optischen Reizes ansprechender ist. Aus methodischer Sicht bietet sie sich aufgrund der Kürze besonders für Einschübe an, da die Lernenden weniger ermüden als bei längeren Sprachmittlungsaufgaben. Auch eventuell enthaltene graphische Elemente wie Pfeile, Fahrräder oder Figuren haben eine Bedeutung, die versprachlicht werden muss. Ein lohnender Aspekt ist hier auch der kontrastive Vergleich der Darstellungskonventionen für Verkehrssituationen in deutsch- bzw. englischsprachigen Ländern. Reine Bildvorgaben haben dabei den Vorteil, dass die Lernenden weniger in Versuchung geraten, Wort für Wort zu übersetzen, als wenn ihnen bereits deutsche Formulierungen vorgegeben sind; andererseits setzen sie jedoch Wissen über ihre konventionelle Bedeutung voraus. Auch bietet sich ihnen hier die Gelegenheit, Informationen aus alltäglichen Lebensbereichen informell wiederzugeben (vgl. CEFR 2001: 87).

Diese Aufgabenstellung ermöglicht darüber hinaus interkulturelles Arbeiten, wenn mit Hilfe von Bildern wie dem folgenden speziell deutsche Kulturphänomene wie „Schultüte“ situativ verankert erklärt werden müssen:

On the first day after the summer holidays you're walking to school with Sally, your exchange partner from Aberdeen. She wants to know why some small children are carrying colourful cones like the child in this picture:



Abb. 3: Der erste Schultag in Deutschland

Es genügt nicht, das Bild zu beschreiben, sondern es müssen für den Gesprächspartner auch eigenkulturelle Hintergrundinformationen ergänzt werden. Dem Sprachmittler muss bewusst sein, dass Bräuche kulturspezifisch sein können und eine Übersetzung des Wortes „Schultüte“ nicht ausreicht. Derartige Aufgaben funktionieren natürlich am besten, wenn sie im tatsächlichen Kontakt mit englischsprachigen Schülern durchgeführt werden; denn dann wird den Lernenden klar, dass sie sprachliche und kulturelle Verständigungsschwierigkeiten überwinden müssen.

### Zusammenfassen und nicht-interaktives mündliches Sprachmitteln (Hörverstehen)

Auch Hörverstehen, dem in einem kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht ein erhöhter Stellenwert zukommt, kann gut mit Sprachmittlung kombiniert werden: Besonders Hörtexte, in denen eine oder wenige Personen sprechen, bieten sich zur Sprachmittlung an; es ist hier an Durchsagen am Flughafen oder Bahnhof, Wetterberichte, Verkehrsnachrichten, Veranstaltungshinweise im Radio etc. gedacht. Statt zielsprachige Verständnisfragen zu stellen, kann beinahe jeder Hörtext in eine sinnvolle Sprachmittlungssituation eingebunden werden. Mögliche Aufgabenstellungen könnten lauten:

- ▶ Du hast gerade im Radio den Wetterbericht für den nächsten Tag gehört. Sage deinen Eltern, was ihr für eure geplante Wanderung einpacken solltet.
- ▶ Während deines Aufenthaltes bei deiner Gastfamilie in Colorado hast du einen interessanten Vortrag über die Arbeit auf einer Ranch gehört. In einer E-Mail möchtest du deinen Freunden zu Hause möglichst genau von diesem Vortrag berichten.

Abhängig vom Arbeitsauftrag kann also eine knappe Zusammenfassung der für die jeweilige Situation relevanten Informationen erforderlich sein, oder es muss das Gehörte möglichst detailliert und vollständig wiedergegeben werden. Für letztere Aufgabe ist in der Sekundarstufe I eine kurze Einführung in *note-taking* nötig: Erarbeitet werden muss, dass nur wichtige Informationen festzuhalten sind, also v.a. Substantive sowie Verben und Adjektive. Außerdem sind Möglichkeiten zu sammeln, Wörter graphisch oder abgekürzt festzuhalten, z.B.: ≠ (*is not the same as*), → (*so, that's the reason why*), & (*and*), ? (*the question is*) oder imp. (*important*). Sobald den Lernenden derartige Strategien bewusst sind, werden sie diese selbstständig für ihre Zwecke anwenden: So fand sich in den Schülernotizen zu einer derartigen Aufgabe eine gezeichnete Glühbirne für „exciting experience“.

Die sprachmittelnde Bearbeitung von Hörverstehensaufgaben eliminiert die Schwierigkeiten, die bei der Wiedergabe auf Englisch in der Produktionsphase auftreten. Weiterhin sind die Ergebnisse umso besser, je präziser die Aufgabenstellung nach Informationen des Ausgangstextes fragt und – wie generell bei Hörverstehensaufgaben – je weniger Ablenkungsmöglichkeiten es gibt. Dies zeigt sich besonders deutlich, wenn man keine reinen Hörtexte verwendet, sondern Bild-Ton-Kombinationen, z.B. kurze Werbevideos. Im Unterrichtsversuch wurde ein kurzer Werbespot angesehen: Die Lernenden waren von den Bildern im Videoclip fasziniert, nahmen jedoch teilweise keinerlei sprachliche Informationen zum Produkt auf.

### Interaktives mündliches Sprachmitteln (Hörverstehen und Sprechfertigkeit)

Während bei der Sprachmittlung ins Deutsche Hörverständnis und Informationsauswahl besonders wichtig sind, kommt bei der Übertragung ins Englische die Sprechfertigkeit mit ins Spiel. Außerdem muss schnelles Umschalten zwischen den beiden Sprachen erfolgen. Heuer und Klippel schlagen daher vor, in der Anfangsphase je einen Dolmetscher für eine Richtung einzusetzen (1987: 99). Wird dieses Vorgehen zugunsten größerer Realitätsnähe nicht gewählt, muss vermehrt darauf geachtet werden, dass die zu übertragenden Elemente kurz sind und – zumindest zu Beginn – eine Verkomplizierung durch die Verwendung von indirekter Rede vermieden wird. Dies erscheint auch nicht zwingend notwendig, da z.B. die Bitte der Eltern, am Flughafen zu fragen, ob dies der richtige Schalter für den Flug nach Denver sei, sowohl mit „My parents would like to know if this is the right check-in desk for the flight to Denver.“ oder „Excuse me, is this the right check-in desk for the flight to Denver?“ situativ richtig wiedergegeben werden kann.

Methodisch besonders lohnend ist es, die Lerngruppe jeweils in Dreiergruppen aufzuteilen und die Rollen deutschsprachiges Elternteil (*Parents*), englisch sprechender Angestellter (*Clerk*) und Sprachmittler (*Interpreter*) übernehmen zu lassen, wobei letztere natürlich die schwierigste Rolle ist. Jedes Gruppenmitglied erhält nur seinen jeweiligen Rollentext; der *Interpreter* findet auf seiner Rollenkarte außer seinen durch Punkte gekennzeichneten Einsätzen nur englische oder deutsche Einzelwörter als Gedächtnisstütze. (s. Abb. 4)

RENT A CAR – PARENTS	RENT A CAR – INTERPRETER	RENT A CAR – CLERK
Du spielst die Rolle des Vaters/der Mutter. Achte auf deine Einsätze.	Mediate between your parents and the clerk. Speak when it's your turn.	You are the clerk. Speak when it's your turn.
CLERK:	CLERK:	<b>CLERK: Good morning. Can I help you?</b>
<b>PARENTS: Sage ihm, dass wir ein Auto für vier Personen für eine Woche mieten möchten. Und frage, wie viel das kostet.</b>	PARENTS:	PARENTS:
INTERPRETER:	<b>INTERPRETER:</b> ...	INTERPRETER:
CLERK:	CLERK:	<b>CLERK: There are a lot of prices, I need to know the size of the car. A Ford is 58 dollars a day.</b>
INTERPRETER:	<b>INTERPRETER:</b> ...	INTERPRETER:
CLERK:	PARENTS:	PARENTS:
INTERPRETER:	<b>INTERPRETER:</b> ...	INTERPRETER:
<b>PARENTS: Und was ist mit einem Wohnwagen?</b>	<b>Wohnwagen?</b>	<b>CLERK: Ah you mean a trailer. Well, that's 90 dollars a day. [ˈtreɪlə]</b>
INTERPRETER:	CLERK:	INTERPRETER:
CLERK:	<b>INTERPRETER:</b> ...	PARENTS:
INTERPRETER:	PARENTS:	INTERPRETER:
<b>PARENTS: Gut, das nehmen wir.</b>	<b>INTERPRETER:</b> ...	<b>CLERK: What about insurance? That would be 8 dollars a day. [ɪnˈʃʊəns]</b>
INTERPRETER:	<b>Wohnwagen?</b>	INTERPRETER:
CLERK:	CLERK:	<b>CLERK: What about insurance? That would be 8 dollars a day. [ɪnˈʃʊəns]</b>
INTERPRETER:	<b>INTERPRETER:</b> ...	PARENTS:
CLERK:	PARENTS:	INTERPRETER:
INTERPRETER:	<b>INTERPRETER:</b> ...	<b>CLERK: If you have an accident and you crash into another person's car, you don't have to give your own money.</b>
<b>PARENTS: Ja, eine ..... brauchen wir. Wir zahlen mit Kreditkarte.</b>	CLERK:	INTERPRETER:
INTERPRETER:	<b>INTERPRETER:</b> ...	PARENTS:
CLERK:	CLERK:	INTERPRETER:
INTERPRETER:	<b>INTERPRETER:</b> ...	<b>CLERK: Ok, please come with me then.</b>
	CLERK:	INTERPRETER:
	<b>INTERPRETER:</b> ...	

Abb 4: Rollenspiel zur Sprachmittlung

Bedingung der Aufgabenstellung ist es, nicht bei den anderen Gruppenmitgliedern in das Blatt zu sehen, so dass – wie in der realen Kommunikationssituation auch – in besonderem Maße Gedächtnis und Hörverstehen gefordert sind. Für den Umgang mit unbekanntem Vokabular ist einerseits auf die Standardfrage: „Excuse me, but what’s ...?“ hinzuweisen und andererseits an die Strategien zur Paraphrasierung unbekannter englischer Wörter zu erinnern. Es sollte darauf geachtet werden, dass die Sprachmittlungsdialoge – anders als die Lehrwerksaufgaben für die ersten Lernjahre – tatsächlich unbekanntes Vokabular mit gegebenenfalls zu wiederholender Lautschrift (hier: Wohnwagen und *insurance*) enthalten, denn nur so ist eine realitätsnahe Simulation gewährleistet, die die Lernenden wirklich fordert. Je nach Stärke der Lerngruppe kann eine Einarbeitungszeit gewährt oder sofort mit dem Vorspielen der Dialoge vor der Klasse begonnen werden.

Erwartungsgemäß traten im Unterrichtsversuch Verständnis- und Umschreibungsschwierigkeiten bei unbekanntem Wörtern auf. Die Lernenden selbst wiesen darauf hin, dass in den deutschen Sätzen teilweise Höflichkeitsfloskeln fehlten, die vom *Interpreter* als kulturellem Mittler eingefügt werden müssten. Insgesamt wurden die Kurzszene recht flüssig vorgetragen; nur in einer Situation war der *Interpreter* so verunsichert, dass das Gespräch zum Stillstand kam. Hier mussten die Lernenden daran erinnert werden, dass es – wie in realen Kommunikationssituationen auch – absolut legitim ist, um eine Wiederholung des Gehörten zu bitten. Aus Lehrersicht bietet dieser Aufgabentyp ein hohes Maß an Schüleraktivierung, während die Handlungsorientierung gleichzeitig die Lernenden motiviert und ihnen das Vorspielen der Dialoge oder gar deren digitaler Aufnahme zusätzlich Spaß bereitet. Durch diese Aufgabenstellung ist gesichert, dass alle Lernenden aktiv werden müssen, wobei zwei der drei Gruppenmitglieder jeweils fremdsprachliche Fertigkeiten trainieren. Die Komplexität dieses Aufgabentyps bringt allerdings auch eine sehr hohe Fehlerquote in allen Bereichen der sprachlichen Mittel – Phonetik, Strukturen, Wortschatz/Idiomatik und Pragmatik/Situationsangemessenheit – mit sich, so dass es manchmal schwierig ist, zu beurteilen, ob ein rein englischsprachiger Interaktionspartner die Übertragungen tatsächlich verstehen würde. Korrekturen dürfen dennoch nur äußerst sparsam vorgenommen werden, um die handlungsorientierten Sprechphasen der Lernenden nicht zu unterbrechen.

### Zusammenfassen / Paraphrasieren ins Deutsche (Leseverstehen)

Der bayerische Lehrplan verlangt unter dem Punkt „Umgang mit Texten und Medien“, dass die Lernenden „eine Vielfalt von zunehmend längeren, auch einfachen authentischen Lese- und Hörtexten“ erschließen. Nach Einführung in die Wörterbucharbeit können zu Lehrwerksthemen auch Texte verwendet werden, die die vom Lehrwerk vorausgesetzte sprachliche Kompetenz der Lernenden leicht übersteigen. Es handelt sich hierbei um eine Tätigkeit, die in außerunterrichtlichen Situationen, z.B. auf einer Urlaubsreise, oft gefordert ist. Wichtig ist dabei, dass Aufgaben gestellt werden, die präzise, relativ punktuelle Informationen des Ausgangstextes erfragen, damit die Lernenden vor der Menge englischen Textes nicht kapitulieren. Als Einstieg sollte mit den Lernenden gemeinsam durch Lesen der Überschriften (*skimming*) ein Überblick geschaffen werden, bevor sie dann gezielt nach Informationen zu einzelnen Fragen (*scanning*) suchen sollen.

---

Du bist im Mai mit deinen Großeltern, die kein Englisch sprechen, im Lake District unterwegs. Beantworte ihre Fragen zu der Broschüre, die ihr im Tourismusbüro erhalten habt:

- Können wir einfach wandern, wo wir wollen?
- Brauchen wir eine Hundeleine für Waldi?
- Dürfen wir dort Picknick machen?
- Wo gibt es Informationen über die Wetteraussichten?
- Können wir notfalls unterwegs mit dem Handy Hilfe rufen?

## All you need to know

**What does CROW allow me to do?**  
It gives you the right to walk across miles of spectacular Lake District landscape. We call this access land.

**Does it mean I can walk wherever I want?**  
No it doesn't.

You're welcome to walk on open access land but there is not a 'right to roam' through gardens, parks, buildings, working quarries and arable land.

It does extend areas available for walking. In the Lake District, access land covers nearly 55 per cent of the National Park, that's around 500 square miles. The map on this leaflet shows all the open access land. You can, of course, still walk on permitted paths and rights of way.

**Where can I walk?**

Where you see the open access symbol – a walker in brown on a white background – it means the land is usually open for public access on foot.

Access areas are normally mountain, moor, heath and down and registered common land.

To find out more you can:

- Get up-to-date Ordnance Survey Explorer maps, which will be available at our information centres, outdoor clothing and equipment stores and bookshops, or direct from OS on 0845 200 2712
- Visit the 'places to go' section on [www.countrysideaccess.gov.uk](http://www.countrysideaccess.gov.uk)
- Call the Open Access Contact Centre on 0845 100 3298
- Contact our information centres



**How can I find out if there are any restrictions to access land?**

From time to time, access may be restricted in certain areas to protect wildlife, farm livestock, or yourself. This might be for land management, public safety, fire prevention, or nature and heritage conservation.

Please take notice of any signs showing land is closed.

Restrictions can be seen on [www.countrysideaccess.gov.uk](http://www.countrysideaccess.gov.uk) and are updated daily.

Call the Open Access Contact Centre on 0845 100 3298 or email [openaccess@countryside.gov.uk](mailto:openaccess@countryside.gov.uk)

Public rights of way are not affected by these local access restrictions.



**What can I do on the access land?**

- walk
- run
- climb
- picnic
- take photographs
- paint
- view historic remains
- watch wildlife
- above all, appreciate the views across some of the wildest, most impressive landscapes in the country



**Can I take the dog?**

Yes, in many areas, if kept under close control. From 1 March until 31 July, dogs must be on a two-metre lead, so that breeding animals and birds are not disturbed. Leads should also be used where there is livestock.

**Do I need special equipment?**

Yes, sturdy footwear and weatherproof clothes – carry extra layers in case it turns cold – a map and compass. Mobile phone coverage is patchy in the National Park's remote areas, so make sure someone knows where you are going and when you are due back.

Visitors to access land are primarily responsible for their own safety, and for taking care of any children or dogs who accompany them.

It is always worth checking weather forecasts before setting out by calling 0870 055 0575 or visiting [www.lake-district.gov.uk/weatherline](http://www.lake-district.gov.uk/weatherline)

[www.countrysideaccess.gov.uk](http://www.countrysideaccess.gov.uk)

<http://www.lake-district.gov.uk> (Zugriff: 09.04.09)

Abb. 5: Sprachmittlung aus dem Englischen (Footpath und Baum © Tony West, Wanderer und Schuhe zubinden © Charlie Hedley)

Im Unterrichtsversuch zeigten sich hier Unterschiede in der Detailliertheit der Antworten. Fragen, die Nachschlagen im Wörterbuch erforderten, wurden häufiger falsch beantwortet, entweder weil eine falsche Bedeutung ausgewählt oder auf das Nachschlagen aus Bequemlichkeit ganz verzichtet wurde.

### Zusammenfassen / Paraphrasieren ins Englische (Schreib- oder Sprechfertigkeit)

Die zusammenfassende Wiedergabe deutscher Informationen auf Englisch stellt die Lernenden vor andere Schwierigkeiten als die Sprachmittlung ins Deutsche: Sinnentnehmendes Lesen im Deutschen und Versprachlichung in der Fremdsprache mit lexikalischen, strukturellen und pragmatischen Schwierigkeiten kommen hier zusammen. In interlingualen Sprachverwendungssituationen außerhalb der Schule wird diese Aktivität von deutschen Muttersprachlern sehr häufig gefordert werden, wovon wohl auch das LISUM ausgeht, da es nur Aufgabenbeispiele dieses Typs als Beispiele anführt. Wie auch für die Zusammenfassung englischsprachiger Texte auf Deutsch ist die Auswahl an Ausgangsmaterial nahezu unbegrenzt. Nicht nur in der Sekundarstufe I wird man jedoch darauf achten, dass eine gewisse inhaltlich-thematische Anlehnung an Lehrwerksthemen gegeben ist (vgl. Hallet 2008: 6). Als Beispiele bieten sich eine sprachmittelnde Übertragung der Schulwebseite zum Thema *school*, touristische Informationen zum Thema *travel* oder Beschreibungen von Brauchtum zum Thema *holidays* an.

Im Folgenden sei ein Aufgabenbeispiel aus der Unterrichtsreihe exemplarisch vorgestellt: Ausgehend von einem Auszug aus einem Wikipedia-Artikel soll zum Unterrichtsthema *customs and traditions* eine E-Mail an einen fiktiven Austauschpartner verfasst werden:

**Tom, your e-mail pal from New York, has asked you if you know any truly German customs. This makes you think of „Sankt-Martins-Umzug“. Write an e-mail to Tom in which you tell him about this custom. Use the following information that you found on the internet:**

#### Sankt-Martins-Zug bzw. Umzug

In vielen Regionen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz sind Umzüge zum Martinstag üblich. Bei den Umzügen ziehen Kinder zum Gedenken mit Laternen durch die Straßen der Dörfer und Städte. Begleitet werden sie häufig von einem auf einem Schimmel sitzenden und als römischer Soldat verkleideten Reiter, der mit einem roten Mantel den Heiligen Martin darstellt. In Bregenz wird dieser Brauch „Martinsritt“ genannt. Gelegentlich wird auch die Schenkung des Mantels an den Bettler nachgestellt. Bei dem Umzug werden traditionelle Martinslieder gesungen. Die Laternen werden oft vorher im Unterricht der Grundschulen und in Kindergärten gebastelt. Zum Abschluss gibt es häufig ein großes Martinsfeuer. Vielerorts erhalten die Kinder einen Weckmann aus Hefeteig mit Rosinen. In Süddeutschland sind auch Laugenbrezeln üblich.

#### Martinssingen

Im Anschluss an den Martinszug oder auch an einem leicht abweichenden Termin wird vielerorts auch das Martinssingen (auch „Martinlieder“) praktiziert, bei dem die Kinder mit ihren Laternen bzw. Lampions von Haus zu Haus ziehen und mit Gesang Süßigkeiten, Gebäck, Obst und andere Gaben erbitten. Ein ähnlicher Brauch ist das Martinisingen in Ostfriesland und anderen evangelischen Gegenden, das am 10. November stattfindet, aber auf Martin Luther anstatt auf den heiligen Martin zurückgeht.

zitiert aus <http://de.wikipedia.org/wiki/Martinstag> (Zugriff 31.05.08)

Abb. 6: Aufgabenbeispiel: E-Mail

Hier waren die Lernenden gefordert, die wichtigen Informationen selbst zu finden, auszuwählen und zu übertragen. Als Einstieg wurde im Unterrichtsgespräch auf die „6 Ws“ (*who, where, what, when, why, how*) hingewiesen, die aus dem Deutschunterricht bekannt sind. Gemeinsam wurden dann im deutschen Text mit Farbe relevante Stellen markiert. Besonders gut zeigt sich hier, inwieweit die Lernenden außer Mediation auch die schriftliche Ausdrucksfähigkeit beherrschen: Ziel im bayerischen Lehrplan ist es schon im zweiten gymnasialen Lernjahr, dass Lernende „zunehmend längere, klar strukturierte Texte zu Themen aus den eigenen Interessensbereichen verfassen“; dies wird als „erzählende und berichtende Texte“ spezifiziert. Vorteilhaft ist hier, dass unter starker inhaltlicher Lenkung sprachlich relativ große Freiheit besteht. So gab es Arbeiten, in denen selbst die Anrede fehlte; andere Lernende fügten Einleitungs- und Schluss-Sätze ein und erwähnten eigene Erlebnisse. Während einige Lernende den deutschen Textaufbau einschließlich der Überschrift sklavisch imitierten, veränderten leistungsstärkere Lernende die Reihenfolge der Informationen und verketteten einzelne Elemente logisch.

#### Post-Mediation Activities

Kürzere Evaluationsphasen lassen sich jeweils nach bzw. während einer Mediationsaufgabe einschieben: Dabei werden Lösungen in der Lerngruppe besprochen und Probleme in den Bereichen Lexik, Strukturen oder Pragmatik geklärt; ausführlichere Verbesserungs- und Reflexionsphasen bieten sich nach Prüfungen zur Sprachmittlung an. Es können beispielsweise Listen mit guten, weniger guten und falschen Lösungen aus den Arbeiten der Lernenden vorgelegt werden. So wurden in der Unterrichtseinheit z.B. die folgenden Varianten für „schönes Fell [eines Pferdes]“ gegenübergestellt: „so beautiful/such a beautiful skin/\* fell/beautiful skin with hairs/beautiful hair/? beautiful thing that warms horses up“. Gemeinsam mit den Lernenden können die jeweiligen Lösungen in Hinblick auf ihre inhaltliche Adäquatheit bewertet und eine Begründung für die Beurteilung gesucht werden. Der Einsatz des Wörterbuchs erlaubt den Lernenden

hier selbstständig festzustellen, was das tatsächlich in einigen Schülerlösungen vorgeschlagene *fell* wirklich bedeutet.

Auch die Vergabe von Pluspunkten für besonders gelungene Lösungen kann so gemeinsam nachvollzogen werden: Genannt seien hier nur Höflichkeitsfloskeln, die Verwendung indirekter Rede beim mündlichen Sprachmitteln, der Einsatz von *question tags* oder *fillers*, aber auch höfliches Nachfragen bei Verständnisschwierigkeiten. So wird man folgende Lösungen verschieden werten wollen (vgl. Kolb 2008: 13):

- ▶ a car you can live in/a car where you can sleep (für „Wohnwagen“)
- ▶ We would like to have a car for four persons for one week, please./Can we have a car for four people for one week?/We need a car for four people for one week.
- ▶ What's „insurance“, please?/Sorry, can you explain what „insurance“ is?/I don't know what „insurance“ is.
- ▶ Er sagt, es gebe verschiedene Preise und er müsse die Größe des Autos kennen./Es gibt verschiedene Preise. Er braucht die Größe des Autos.

Zu den *post-mediation activities* gehört auch, Lösungen der Lernenden mit von *native speakers* verfassten Texten zu vergleichen: Dies ist beispielsweise bei der sprachmittelnden Wiedergabe von Rezensionen zu deutschen Übersetzungen englischsprachiger Jugendbücher möglich. Als Fazit für die Lernenden sollte sich ergeben, dass es oft mehrere, beinahe gleichwertige Übertragungsmöglichkeiten gibt und dass situative Einbettung und kommunikativ geschicktes Agieren in anwendungsbezogenen Situationen mindestens genauso wichtig sind wie grammatische Korrektheit und inhaltliche Vollständigkeit.

Diesen Grundsatz muss sich auch die Lehrkraft ständig vor Augen halten. Gerade in der Unterstufe tritt aufgrund der begrenzten sprachlichen Mittel eine erhöhte Zahl an Verstößen gegen die Sprachnormen auf. Wichtig ist, dass die Lernenden verschiedene Strategien einsetzen, um den Inhalt von Aussagen verständlich wiederzugeben; ein starres Beharren auf absoluter sprachlicher Korrektheit würde die Erreichung dieses Zieles eher behindern. Werden Sprachmittlungsaufgaben als Prüfungsform eingesetzt, sind diese Prinzipien natürlich auch zu beachten.<sup>9</sup> In Abhängigkeit vom Niveau der Lernenden und davon, ob es sich um mündliche oder schriftliche Sprachmittlung handelt, wird man verschiedene Teilbereiche verschieden zu gewichten haben (vgl. De Florio-Hansen 2008: 4–6).

### Wertung und Ausblick

Aus Lehrersicht erwies sich Sprachmittlung zu Beginn als anstrengend, da die Lernenden dazu neigten, Aufgaben mit der Aussage, dass sie die nötigen Wörter nicht kennen würden, zu verweigern. Aus der Sicht der Lernenden mögen die Sprachmittlungsaufgaben vielleicht frustrierend gewesen sein, da der Umgang mit unbekanntem Wörtern die Akteure in ihren Sprechabsichten behinderte. Nach den Vorübungen zeigten sich dann große Fortschritte bei den meisten Lernenden, auch wenn bis zum Schluss einige einfach das deutsche Wort verwendeten oder Lücken ließen. Manche Teilbereiche stellten die Lernenden von Anfang an vor geringere Anforderungen, z.B. eher punktuelle Aufgaben oder die Übertragung ins Deutsche bei bekanntem Wortschatz. Bis zum Schluss schwieriger blieben die Bereiche, die zusätzliche Arbeit – wie Einsatz des Wörterbuchs oder Anwendung von Umschreibungstechniken – erforderten. Fehler fanden sich, je nach Aufgabe, im Bereich von Aussprache, Wortstellung, Verwendung der *tenses*, Wortschatz oder idiomatischer Sprache. Da diese Fehler jedoch genauso bei einsprachig konzipierten Aufgaben auftreten, ist zu bezweifeln, dass der explizite Einbezug der Muttersprache der fremdsprachlichen Kompetenz schadet. Es ist zu hoffen, dass die

<sup>9</sup> Bei der Bewertung von Sprachmittlungsleistungen mangelt es allerdings noch an einheitlichen Kriterien. Während der *CEFR* feststellt, „No illustrative scales are yet available“ (2001: 88), gibt es inzwischen verschiedene Bewertungsvorschläge (z.B. Gebauer/Kieweg 2008: 23; ISB 2005: 186ff.; ISB, Hinweise oder LISUM 2008: Anlage 1). Interessanterweise geht bei der Sprachmittlung ins Englische die Gewichtung von Inhalt zu Sprache in diesen Vorschlägen z.T. weit auseinander, wobei letztere zwischen 33% und 70% der Gesamtleistung ausmacht.

Arbeit mit *collocations* bzw. *chunks* (Lewis 2000: 133) diesem Problem langfristig entgegenwirkt. Im Unterrichtsversuch wurde – trotz der teilweise sehr anspruchsvollen, nicht-didaktisierten Texte – weder eine Hemmung der Kompetenz im Englischen noch eine Überforderung der Lernenden festgestellt. Stattdessen stachelten die Sprachmittlungsaufgaben häufig die Mitteilungsfreude im Englischen noch an. In einem Auswertungsgespräch nach der Unterrichtseinheit merkten die meisten Lernenden an, dass Mediationsaufgaben für ihre private oder berufliche Zukunft sinnvoll sein können. Das explizite Training von Umschreibungen wurde von beinahe allen Lernenden der Klasse für hilfreich oder sehr hilfreich gehalten; viele der Lernenden hatten so viel Selbstvertrauen zu denken, sie könnten alles auf Englisch ausdrücken, wobei viele einschränkten: „with mistakes“ oder „maybe“.

Abschließend sei daran erinnert, dass es übertrieben wäre, Sprachmittlung als eine sensationelle Neuerung anzusehen, da Teilaspekte dieser Aufgabenform schon früh diskutiert bzw. in Lehrplänen und Lehrwerken zumindest genannt wurden.<sup>10</sup> Die Konzentration auf die traditionelle Übersetzung, Kritik daran, aber auch deren Obligatorik beispielsweise im bayrischen Abitur oder in Staatsexamensprüfungen für das Lehramt haben lange Zeit eine Beschäftigung mit freieren Formen des zweisprachigen Vermittelns behindert. Die durch den CEFR und die neue Generation der Lehrpläne gestärkte Handlungs- und Anwendungsorientierung hat diese Situation geändert. Gerade für die Sekundarstufe I kann allerdings auch aktuell noch von einem vernachlässigten Teilbereich der „communicative language activities“ (CEFR 2001: 57) gesprochen werden, der auf den vier Grundfertigkeiten beruht und ebenso gut trainier- und prüfbar ist wie diese. Die in der Abiturprüfung erwartete Sprachmittlungsleistung, welche die Zusammenfassung von Texten aus Zeitungen wie Handelsblatt oder International Herald Tribune (EPA 2002: 56/58) verlangt, setzt anspruchsvolle Sprachmittlungsaufgaben schon in der Unterstufe des Gymnasiums voraus. Mit den entsprechenden, aufwändigen, aber notwendigen *pre-* und *post-mediation tasks* ist nicht zu befürchten, dass Lernende der Anfangsjahre diesen Aufgabentyp schlechter meistern als andere Aufgaben. Bewusst machen muss man sich allerdings, dass je nach Text vielleicht nicht neu erlernte Strukturen und Wortschatz geprüft werden, sondern im großen Rahmen der Kommunikationsfähigkeit die Sprachbeherrschung allgemein und – gerade in der Sekundarstufe I – der geschickte Umgang mit begrenzten sprachlichen Mitteln. Somit gehören Sprachmittlungsaufgaben zu den komplexeren Aufgaben, in denen Lernende, wie es der Lehrplan für das bayerische Gymnasium fordert, „unterschiedliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten anwenden und die Fremdsprache in anwendungsbezogenen Situationen gebrauchen“ (Fachprofil Moderne Fremdsprachen).

<sup>10</sup> Vgl. bereits die Veröffentlichungen von Meyer (1975) und Reinke (1977) sowie die Aufgaben „Say it in English“ in *English G Ausgabe A* oder der Dolmetschkurs in *English G Ausgabe C* (vgl. auch Hallet 1995: 285f.).

## Bibliographie

- Bausch, K.-R. (1980). Sprachmittlung. In: Althaus, H. P. (Hrsg.). *Lexikon der germanistischen Linguistik*. (2. Aufl.) Tübingen: Niemeyer, 797–802.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004). *Lehrplan Gymnasium G8*. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de> (Zugriff am 29.12.08)
- Butzkamm, W. (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Caspari, D. (2008). Didaktisches Lexikon: Sprachmittlung. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 6 (5), 60.
- [CEFR] Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <http://culture2.coe.int/portfolio//documents/0521803136txt.pdf> (Zugriff am 29.12.08)
- De Florio-Hansen, I. (2008). Sprachmitteln: Überlegungen zur Mediation im Fremdsprachenunterricht. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 6 (5), 3–8 und 13.
- Fleischmann, E. (Hrsg.) (1997). *Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr.
- Gebauer, S. & Kieweg, W. (2008). Frag ihn bitte mal für mich, ob...: Sprachmittlungsaufgaben erstellen und bewerten. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 20–27.
- [GL1] *Green Line new E2*. Schülerbuch Band 1. Stuttgart: Klett 2003.
- [GL2] *Green Line new E2*. Schülerbuch Band 2 und *Workbook*. Stuttgart: Klett 2005.
- Hallet, W. (1995). Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen: Lernziele des Übersetzens im schulischen Englischunterricht. In: *Realities of Translating Anglistik & Englischunterricht* 55/56, 277–312.
- Hallet, W. (2008). Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln: Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2–7.
- Haß, F. (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Heuer, H. & Klippel, F. (1987). *Englischmethodik: Problemfelder, Unterrichtswirklichkeit und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Cornelsen.
- Kautz, U. (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- Klippel, F. & Doff, S. (2007). *Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Scriptor.
- Königs, F. G. (2003). Übungen zur Sprachmittlung. In: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. Aufl.) Tübingen: Francke, 315–317.
- Kolb, E. (2008). ‚Almabtrieb‘ is something like a cattle drive: Sprachmittlungskompetenz systematisch schulen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 11–19.
- [EPA] Kultusministerkonferenz. *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch*. Beschluss der KMK vom 1.12.1989 i.d.F. vom 24.5.2002. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Englisch.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Englisch.pdf) (Zugriff am 27.04.09)
- [LISUM] Landesinstitut für Schule und Medien (2006). *Handreichungen zur Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Spanisch*. [http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/service/bebis/uh/englisch/zusatzmaterial/hr\\_sprachmittlung\\_2.pdf](http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/service/bebis/uh/englisch/zusatzmaterial/hr_sprachmittlung_2.pdf) (Zugriff am 29.12.08)
- [LISUM] Landesinstitut für Schule und Medien (2008). Anlage 1: Kriterien für die Bewertung von Schreibaufgaben in der Sek I–1. Fremdsprache (freie Textproduktion und Mediation). *Fachbrief Nr. 16 Englisch*. [http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/service/bebis/uh/englisch/fb\\_anl\\_bewertung/FB\\_16\\_An1\\_1\\_Bew-R\\_FS\\_1.pdf](http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/service/bebis/uh/englisch/fb_anl_bewertung/FB_16_An1_1_Bew-R_FS_1.pdf) (Zugriff am 29.12.08)
- Lewis, M. (Hrsg.) (2000). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: LTP.
- Meyer, E. (1975). *Die Übersetzung im neusprachlichen Unterricht*. (Diss.) Frankfurt/M.
- Quetz, J. (2002). *Die 5. Fertigkeit: Sprachmitteln*. [http://www.cornelsen.de/sixcms/media.php/8/bd1\\_3\\_sprachmitteln\\_vorlage.87781.pdf](http://www.cornelsen.de/sixcms/media.php/8/bd1_3_sprachmitteln_vorlage.87781.pdf) (Zugriff am 29.12.08)
- Reinke, K. (1981). Überlegungen zum sinngemäßen Übertragen. In: Bausch, K.-R. & Weller, F.-R. (Hrsg.). *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Diesterweg, 145–154.
- [ISB] Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2005). *Time to talk! Parlons! Parliamo!...: Eine Handreichung zur Mündlichkeit im Unterricht der modernen Fremdsprachen*. Berlin: Cornelsen.

- [ISB] Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Hinweise zu unterschiedlichen Aufgabenformen im Bereich der Sprachmittlung und deren Bewertung. *Link-Ebene zum Lehrplan 2004*. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1/g8.de/index.php?StoryID=26737> (Zugriff am 29.12.08)
- Stößlein, H. (2004). Forum: Mediation und Hinübersetzen: Eine vernachlässigte Fertigkeit in Bayern? In: *Mitteilungen des FMF Landesverbandes Bayern* 23 (4), 21–29.
- Timm, J.-P. (Hrsg.) (1998). *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Voltaire. Lettre XVIII: Sur la tragédie. *Lettres philosophiques*.  
[http://www.voltaire-integral.com/Html/22/11\\_Lettre\\_18.html](http://www.voltaire-integral.com/Html/22/11_Lettre_18.html) (Zugriff am 29.12.08)

## Inhalt / Contents

Tushar Chaudhuri	
Multilingual perspectives on German as a foreign language in India	6
Torben Schmidt	
Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts	24
Jean-Georges Plathner	
La « conscientisation » dans la classe de français : Compte-rendu d'une étude empirique	44
Rita Franceschini	
Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven	62
Elisabeth Kolb	
Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe	69
<b>Nathalie Rau</b>	
<b>A Teddy Bear Project – Ein Klassenkorrespondenzprojekt im Fremdsprachenunterricht     der Grundschule</b>	<b>88</b>

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-066100-8

aus Ausgabe 01 / 2009 [ISBN 978-3-19-006100-6]

1. Jahrgang, No 1, 2009

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

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

Fall ist.

# A Teddy Bear Project – Ein Klassenkorrespondenzprojekt im Fremdsprachenunterricht der Grundschule

Nathalie Rau

## Abstracts

Die Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache, besonders in frühen Jahren, lässt sich durch authentische persönliche Interaktion wirksam steigern. Kontakte zu Kindern anderer Kulturen und aus anderen Ländern geben den Lernenden Inspiration, wecken die Freude an Kommunikation und verknüpfen spielerische Aspekte mit der effektiven Umsetzung wesentlicher Ziele des frühen Fremdsprachenunterrichts.

Die Autorin hat Klassenkorrespondenzprojekte und insbesondere sogenannte Teddy Bear Projects, unter anderem mit Partnern in Japan, Griechenland, den Vereinigten Staaten, Australien und Afrika durchgeführt. Zahlreiche Beispiele dieser Projekte sind über die angegebenen *links* einsehbar. Die Erfahrungen zeigen, dass solche Projekte bereits in der Grundschule möglich und besonders förderlich für die Zielerreichung des frühen Fremdsprachenunterrichts sind.

In diesem Beitrag werden neben den theoretischen und praktischen Aspekten der Klassenkorrespondenzprojekte auch die Möglichkeiten des Einsatzes neuer Medien, anhand zahlreicher Beispiele aufgezeigt. Eine Themenübersicht über die Abfolge verschiedener Einheiten im Laufe eines Schuljahres sowie Unterrichtsbeispiele und Materialien runden den Überblick ab.

---

Personal interaction in authentic situations stimulates language learning motivation, for young learners in particular. These learners are inspired by coming into contact with children in other countries and cultures, they enjoy communicating and thus learn the foreign language effectively and in a playful manner.

The author has run several pen pal projects including so called Teddy Bear Projects with partners in Japan, Greece, the USA, Australia and African countries. Relevant hyperlinks in the following paper lead to examples of work undertaken at elementary level. There is no doubt that fundamental aims of early language teaching are fostered by these projects. Both theoretical and practical aspects of pen pal projects are outlined, and examples given for their topics, materials and structuring.

---

Interagir de façon personnelle et dans des situations authentiques s'avère être bénéfique pour les apprenants. Les apprenants de très jeune âge sont particulièrement sensibles aux interactions avec des partenaires provenant d'autres pays et d'autres cultures. Ces interactions sont à leur profit dans la mesure où elles favorisent la communication et l'apprentissage ludique des langues étrangères. Ayant entrepris différentes expériences de travail par correspondance écrite entre les jeunes apprenants, l'auteur a mis en place le projet dit Teddy Bear Project avec différents partenaires venant du Japon, de Grèce, des Etats Unis, d'Australie et des pays d'Afrique. Quelques résultats de ces travaux du niveau d'enseignement primaire sont mis à disposition dans le cadre du présent article, ils démontrent les effets positifs de tels projets en lien avec le but global de mettre en place l'enseignement des langues étrangères dès un très jeune âge. L'article indique les bases théoriques ainsi que les aspects pratiques des projets et travaux réalisés dans le cadre d'un projet par correspondance.

Nathalie Rau

E-Mail: [nathalie@mindsupply.com](mailto:nathalie@mindsupply.com)

Web: [www.foxus.de](http://www.foxus.de)

## Allgemeines zum frühen Fremdsprachenunterricht

Eine der folgenreichsten Veränderungen in heutigen Gesellschaften ist die zunehmende Notwendigkeit zur Kommunikation im internationalen Rahmen und daher die Zunahme der Bedeutung des Sprachenlernens. Diese Veränderungen prägen heute jedoch nicht mehr nur das Leben von Erwachsenen. Selbst „Spielzeug- und Nahrungsmittelindustrie, Unterhaltungssektor und Tourismus, aber auch Sport- und Genussmittelwerbung tragen gezielt zur Anreicherung der kindlichen Alltagssprache mit fremdsprachlichen Elementen bei“ (Bebermeier 1991: 7). Auch der zunehmende Einfluss der Massenmedien, wie beispielsweise Fernsehen oder das Internet, ist nicht zu unterschätzen. Durch sie rücken fremde Länder und Kulturen immer weiter zusammen.

Der Fremdsprachenunterricht krankt oft daran, dass er mit dem Argument begründet wird, das Erlernen einer Fremdsprache zahle sich im späteren Leben aus. Für einen begrenzten Zeitraum reicht dies vielleicht aus, um eine einigermaßen tragfähige Motivation aufzubauen, aber dies gilt nicht für alle Schüler.<sup>1</sup> Hier wird die Fähigkeit vorausgesetzt, den Verzicht auf reale Verwendungszusammenhänge aushalten zu können. Vielen Schülern werden dadurch entscheidende Lernmöglichkeiten vorenthalten.

Im Folgenden soll unter Berücksichtigung ausgewählter Aspekte gezeigt werden, dass mit der Durchführung eines Klassenkorrespondenzprojektes die Anforderungen an einen aufgabenorientierten frühen Fremdsprachenunterricht erfüllt werden können. Sämtliche Ziele und Inhalte des frühen Fremdsprachenunterrichts sowie die didaktischen Grundsätze finden dabei in besonderer Weise Berücksichtigung, da eine Einbettung in einen situativen<sup>2</sup> und authentischen<sup>3</sup> Kontext erfolgt. Ein Projekt dieser Art kann den Rahmen eines jeden Fremdsprachenunterrichts bilden und ermöglicht natürliche Kommunikationsanlässe.

Kommunikationsfähigkeit zu erwerben sollte das Hauptanliegen jeglichen Sprachunterrichts sein. Schließlich gilt es, sich in der Fremdsprache angemessen ausdrücken zu können.

Das Konzept der kommunikativen Kompetenz wurde vor 35 Jahren von dem Soziolinguisten Dell Hymes als grammatisches, psycholinguistisches, sozio-kulturelles und praktisch verfügbares Wissen eines Sprechers bzw. Lerners und eine dementsprechende Gebrauchsfähigkeit dieser Sprache definiert. In der deutschen Fremdsprachendidaktik war der Ansatz von Piepho besonders einflussreich, der kommunikative Kompetenz beschreibt als „die umfassende Fähigkeit eines Sprechers, kommunikativ zu handeln und sich im Diskurs zu äußern, die Bedeutung und die Absicht in wirksamer Weise sprachlich auszudrücken“ (Piepho 1974: 8). Der kommunikative Ansatz bezieht sich allerdings nicht nur auf die gesprochene Sprache (vgl. Little 1988: 19).

Auch im Fremdsprachenunterricht der Grundschule gilt kommunikative Kompetenz als das prägende Lernziel, wobei dieses natürlich nur ansatzweise erreicht werden kann. Wichtig ist es eine kommunikative Absicht zu erzeugen, die beim Sprecher Bereitschaft und Neigung entstehen lässt, sich jemandem mitzuteilen und verständlich zu machen, Um in kommunikativen Situationen bestehen zu können, müssen Schülerinnen und Schüler sprachliche Fähigkeiten erwerben. Diesbezügliche Inhalte und Ziele sind beispielsweise in den Nürnberger Empfehlungen zu finden (vgl. Breitung & Kirsch 1996: 7ff.). Die Themen entstammen der Kinderkultur, Sachkunde und Landeskunde, aber auch sprachliche Standards sind für das Selbstverständnis des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule unbedingt notwendig, denn der fremdsprachliche Früh-

1 Aus Gründen der Lesbarkeit wird in dieser Ausarbeitung durchgehend die männliche Form (Schüler sowie Lehrer) benutzt, wobei das weibliche Geschlecht stets mitgemeint ist.

2 Eine Definition von Situativität findet sich bei Karbe, U. & Piepho, H.-E. (2000: 219f.). Karbe beschreibt, dass jede sprachliche Äußerung, ganz gleich ob mündlich oder schriftlich, in einer Situation erfolgt. Diese Situation stellt die Gesamtheit aller äußeren Faktoren dar, die ein Kommunikationsereignis hervorbringen.

3 Authentizität wird im Handbuch Fremdsprachenunterricht nicht nur durch den *native speaker* als Autor des Textes bestimmt, sondern auch durch den Anlass und den Kontext der Sprachverwendung (vgl. Bausch, K.-R. et al. 1995). Ausführlich wird das Thema „Authenticity“ auch bei Little, D. et al. (1988) behandelt.

beginn lässt sich nur dann rechtfertigen, wenn er nachweisbar zur Bildung der Schüler beiträgt.

Die Autoren dieser Empfehlungen meinen, dass die Kinder nach Abschluss der Grundschule über folgende Fertigkeiten und Wissensbestände verfügen sollten:

- ▶ ein Repertoire an Liedern und Gedichten
- ▶ Gebrauch eines ausgewählten Wortschatzes und einiger grammatischer Strukturen in natürlichen kommunikativen Situationen
- ▶ richtige Aussprache und richtiger Sprachrhythmus
- ▶ Lesefähigkeit im Hinblick auf altersgemäße authentische Texte
- ▶ Fähigkeit, einfache Texte aus dem Bereich der bereits erarbeiteten Themen selbst zu schreiben (vgl. Breitung & Kirsch 1996: 18ff.).

Die Inhalte sollen dabei stets den Interessen des Kindes entsprechen, seine Gefühle ansprechen, sein Engagement, seine Phantasie und Kreativität fördern und ihm Spaß machen.

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass mit der Durchführung eines Klassenkorrespondenzprojektes in besonderer Weise diese Forderungen Berücksichtigung finden.

### **Klassenkorrespondenz – eine Möglichkeit authentischer Sprachbegegnung im frühen Fremdsprachenunterricht**

Schülerinnen und Schüler fühlen sich in einem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht stärker angesprochen, da sie die Notwendigkeit erkennen, die Fremdsprache zu erlernen und durch den Kontakt zum Korrespondenzpartner ein echtes Kommunikationsbedürfnis entsteht. Hinzu kommt, dass die Kontaktaufnahme mit anderen Lernergruppen Authentizität der Kommunikation geradezu erzwingt, denn diese ist nicht mehr ausschließlich didaktisch motiviert, sondern zweckgerichtet und führt zu Sprachverwendung, bei der das Aushandeln von Bedeutungen im Zentrum steht. Im Unterricht wird üblicherweise „Kommunikation simuliert, weil der reale englischsprachige Kommunikationspartner fehlt, der eine Unterhaltung in der Fremdsprache erst zu einer authentischen Begegnung macht. (...) Simulation ist per se nichts Schlechtes“ (Donath 1991: 7f.), doch im Rahmen eines Klassenkorrespondenzprojektes kann auf das So-tun-als-ob, das den Fremdsprachenunterricht meist charakterisiert, weitgehend verzichtet werden. Äußerungen im Rahmen solcher sprachmanipulativen Übungen werden nur oberflächlich semantisiert und erzielen eine zu geringe Verarbeitungstiefe, um das lernersprachliche System nachhaltig zu beeinflussen. Gedächtnisforscher haben jedoch einen Zusammenhang nachweisen können zwischen dem Grad an Bedeutsamkeit für den Sprecher bzw. dem Maß an persönlicher Involviertheit (*processing depth*) auf der einen und der Verarbeitungstiefe auf der anderen Seite. „Die Verarbeitungstiefe wiederum korreliert hoch mit der Behaltensresistenz“ (Eck 1995: 14ff.). Das bedeute, eine zu geringe Verarbeitungstiefe führt zu weniger gutem Behalten. Erkenntnisse dieser Art erzwingen geradezu einen stärker an der Schülerrealität orientierten Fremdsprachenunterricht.

### **Abdeckung der Ziele des frühen Fremdsprachenunterrichts durch Klassenkorrespondenzprojekte**

Anhand der Beschreibung der bei den Schülerinnen und Schülern zu fördernden Fertigkeitsbereiche soll im Folgenden dargelegt werden, dass die Durchführung eines Klassenkorrespondenzprojektes die allgemein formulierten Forderungen umsetzt.

### **Sprachliche Ziele**

Im Fremdsprachenunterricht stehen die sprachlichen Ziele im Vordergrund. Piepho unterscheidet die Fertigkeitsbereiche nach der direkten Involviertheit der Schüler. Hören und Lesen sieht er als einen Fertigkeitsbereich, da die Schüler hier sprachaufnehmend,

also rezeptiv, agieren; Sprechen und Schreiben hingegen als einen zweiten Fertigkeitensbereich, da die Schüler Aktivität zeigen müssen (vgl. Piepho 1996: 13ff.). Die zu fördernden Fertigkeitensbereiche lassen sich jedoch auch in die mündlichen Bereiche ‚Hörverstehen und Sprechen‘ und die schriftlichen ‚Lesen und Schreiben‘ einteilen und sollen als solche erläutert werden.

### **Sprachliches Handeln (Fertigkeitensbereiche: Sprechen/Hörverstehen)**

Sprachkompetenz soll zunächst am Sprachverstehen und an der adäquaten Sprachverwendung gemessen werden. Dass vor allem der mündlichen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht der Grundschule besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, damit die Schüler zu kompetenten Fremdsprachenlernern werden, ergibt sich eigentlich von selbst.

Im Bereich des ‚Hörverstehens‘ geht es darum, dass die Schüler in die Lage versetzt werden, einfache Äußerungen zunächst zu verstehen und später kurze Texte zu erfassen. „Hörverstehen als passiven Prozess zu bezeichnen, ist absolut ungerechtfertigt, denn es schließt neben der akustischen Wahrnehmung auch die innersprachliche Verarbeitung der Äußerung ein“ (Karbe & Piepho 2000: 117).

Hinsichtlich des ‚Sprechens‘ müssen die Schüler erst einmal die Wörter richtig nachsprechen können und dann befähigt werden, sie selbstständig zu sagen und auf Impulse sprachlich richtig reagieren zu können. Der produktiv-mündliche Bereich umfasst also das unmittelbar imitierende und reproduzierende Sprechen. Von dort aus erfolgen dann das gelenkt-reproduktive und später das un gelenkt freie Sprechen. Die Schüler sollen schließlich befähigt werden, kurze Sätze selbst formulieren zu können und kleine Rollenspiele sprachlich eigenständig zu gestalten.

Natürlich sollte jeglicher Fremdsprachenunterricht kommunikationsorientiert und situationsadäquat sein, doch nur in einem Klassenkorrespondenzprojekt lässt sich ohne Mühe eine „zielkulturelle bzw. zielsprachenverwendungsorientierte Atmosphäre“ (Piepho 1996: 21) schaffen, in der sich diese Forderungen verwirklichen lassen, weil es authentische Kommunikationsanlässe bietet.

### **Watching a video – Einsatz auditiver und visueller Medien**

Im Anhang findet sich eine Übersicht von allen Unterrichtsstunden im Projekt, darunter auch Stunden, die die Fertigkeitensbereiche Sprechen und Hörverstehen zum Schwerpunkt haben. Ein Beispiel intensiven Sprachhandelns stellt die beschriebene Stunde der Einheit *The American currency* (Link: [http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000\\_2001/4a/verlauf\\_material/ue5\\_money.html](http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue5_money.html)) dar. Das Beispiel einer Stunde, in der vor allem der Fertigkeitensbereich Hör-Seh-Verstehen geübt wird, ist unter *Watching a video* (Link: [http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000\\_2001/4a/verlauf\\_material/ue3\\_brief\\_video.html](http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue3_brief_video.html)) zu finden.

Hier soll exemplarisch eine Unterrichtsstunde herausgegriffen und näher erläutert werden. Es handelt sich um die dritte Stunde (vgl. Anhang), in der ein Video im Zentrum steht, nachdem in den Eingangsstunden die ersten Briefe erarbeitet wurden. In diesem Video stellen sich die einzelnen amerikanischen Kinder vor, und die deutschen Schüler erhalten so einen Eindruck von der Schule ihrer Brieffreunde.

Diese Unterrichtsstunde ist zudem in unmittelbarem Zusammenhang mit der letzten Stunde dieser Einheit (s. Anhang) zu sehen, doch es steht anders als bei jener die Schulung des Hör-Seh-Verstehens im Vordergrund. Wie auch in der Stunde zuvor, sollen die Schüler im Anschluss an kleine Videosequenzen über das dort Gehörte und Gesehene unter Anwendung der entsprechenden grammatischen Form (Flexions-s in der 3. Person Singular) sprechen. Somit ist diese Unterrichtsstunde in sprachlicher Hinsicht vor allem als Übungsstunde zu sehen, wird den Schülern inhaltlich allerdings Neues bieten und eine hohe Motivationskraft besitzen.

In dieser Unterrichtsstunde liegt kein reiner Hörtext im engeren Sinn vor, wobei als Text eine durch Kohärenz gekennzeichnete Satzfolge zu verstehen ist, sondern eine Videoaufzeichnung. Dennoch möchte ich diese Unterrichtsstunde auch als eine Stunde verstehen, in der das Hör-Seh-Verstehen geschult wird, da das Video keine zusammenhängende Handlung wiedergibt (vgl. Piepho 1974: 17) und somit keine inhaltliche Entlastung bietet.

Beim Hörverstehen handelt es sich um eine „komplexe sprachlich-geistige Tätigkeit. Es basiert auf einer im Laufe der individuellen Entwicklung des einzelnen Menschen in einem gegebenen sozialen Kontext entwickelte Disposition, die es dem Menschen ermöglicht, Informationen aus akustisch wahrgenommenen Zeichen zu erfassen, im Gedächtnis oder schriftlich zu speichern“ (Buchbinder & Strauß 1986: 3). Die Kennzeichen, die einen Hörtext für den Fremdsprachenerwerb geeignet erscheinen lassen, sind sein Motivations-, Informations- und sein sprachlicher Wert, doch es fehlen visuelle Signale wie Mimik, Gestik, Augenkontakt zum Sprecher und Abbild der Umgebung bzw. Kommunikationssituation sowie Rückkopplung. Die Informationsaufnahme und -speicherung erfolgt nur über einen Kanal. Damit stellt das Abspielen der fremden Sprache von einem Tonband ohne visuelle Unterstützung die schwerste Form fremdsprachlichen Hörverstehens dar (vgl. Rössel 1992: 2). Durch das Vorspielen eines Videos strömen zwar mehr Reize auf den Schüler ein, doch den Schülern stehen auch visuelle Hilfen zur Verfügung.

Beim Einsatz eines Hörtextes müssen drei Aspekte Berücksichtigung finden (vgl. Rössel 1992: 9ff.):

- ▶ Der Hörtext muss dem Interesse und Fassungsvermögen der jeweiligen Altersstufe und der Stufe der Sprachbeherrschung entsprechen, sowie die Nutzung der Vorkenntnisse der Schüler ermöglichen.
- ▶ Der Hörtext soll auf Lernziel und Thema abgestimmte Lexik enthalten und nicht zu häufig Teilthemen wechseln.
- ▶ Der Hörtext soll einen Wissenszuwachs realisieren und Neues mitteilen.

Das Hören steht nicht nur am Beginn des Fremdsprachenerwerbs, sondern ist bei der Entwicklung der Sprachkompetenz einerseits und als Voraussetzung zum Verstehen andererseits ein Prozess, der erlernt werden muss und sich nicht automatisch im Unterricht herausbildet. Um in einer fremdsprachlichen Realsituation bestehen zu können, ist ein geschultes Hörverstehen unabdingbar. Kommunizieren zu können, bedeutet sprechen, aber auch verstehen zu können. Verstehen zu können, bedeutet wiederum nicht nur aktiv über ein reiches Repertoire an Lexemen und Strukturen zu verfügen, sondern sich in einer solchen Situation auf den Gesprächspartner einzustellen und bereit zu sein, unbekanntes Wortmaterial zu akzeptieren und in das Verstandene zu integrieren. Diese Leistung kann nur erbracht werden, wenn die Schulung des Hörverstehens des Fremdsprachenlerner in einer Lernumgebung, in der das Postulat aufgeklärter Einsprachigkeit Berücksichtigung findet, stattfindet und authentische Sprachbeispiele und Redeanlässe, audiovisuelle Darbietungen und Modelle im Unterricht dargeboten werden (vgl. Piepho 1974: 21). „Wenn der Englischunterricht den Lernenden dazu befähigen soll, Sprache in **allen** ihren Erscheinungsweisen zu verstehen und zum Ausgangspunkt ihrer eigenen Äußerungen zu machen [...], müssen akustische und audiovisuelle Vermittlungsformen hinzugezogen werden, damit alle Fertigkeiten ausgebildet werden können“ (Edelhoff 1996: 65). Die Stimme des Lehrers als einzige Sprachquelle ist dabei zu einseitig.

### **Beschreibung der Unterrichtsstunde *Watching a video* und didaktisch-methodische Überlegungen dazu**

Durch das Schreiben der eigenen Briefe und das Lesen und Besprechen der Briefe hat bereits eine inhaltliche Einstimmung stattgefunden. Der zu verstehende Text ist aus vielerlei Gründen am Interesse der Schüler orientiert. Sie möchten sich gerne ein Bild von ihrem Briefpartner machen, sie möchten gerne seine oder ihre Stimme hören und hoffen darauf, mehr von der Person zu erfahren.

Das Video wurde nach der Vorstellungssequenz jeweils eines amerikanischen Schülerpaares angehalten, und die Schüler wurden meinem Beispiel folgend aufgefordert, den Inhalt in eigenen Worten wiederzugeben und gegebenenfalls meine Fragen zu beantworten. Zeigten sich größere Verständnisschwierigkeiten, wie beispielsweise bei einem Schülerpaar, bei dem die Qualität der Aufzeichnung bedingt durch Wind etwas gelitten hat, wurde die Sequenz nach Besprechen einiger Elemente erneut gezeigt. Um zusätzlich das Verständnis zu erleichtern, bietet es sich auch an, das Gesagte teilweise zu wiederholen, denn die Vertrautheit mit der Sprache der Lehrperson wird es den Schülern erleichtern, manche Aussagen zu verstehen. Da die Videosequenzen inhaltlich und sprachlich in diesem Fall nicht so komplex waren, musste keine Sprachmittlung (vgl. Weskamp 2008: 6) durch die Lehrkraft erfolgen. Konnten die Kinder zentrale Worte verstehen, so ergab sich für die meisten gleich der Sinn. Durch das schrittweise Vorgehen bei der Präsentation des Videos entstand zwar eine lange Phase, die von den Kindern durchweg hohe Konzentration forderte, doch sie nahmen sie gerne in Kauf. Besonders leistungsstarke Schüler nutzen die Gelegenheit, die Informationen in eigene Worte zu fassen und weiterzugeben, was den schwächeren Schülern oft eine Verständnishaile war.

Während sich bei dem Berichten über den Inhalt aufgrund der aus dem Brief entnommenen Informationen nur der Schüler äußern konnte, der im Besitz des Briefes war, konnten auch andere Kinder den Inhalt der Videosequenz wiederholen. Da die meisten Videosequenzen einiges mehr an Informationen enthalten als der vorausgegangene Brief, entstand für die Kinder die Notwendigkeit und das Bedürfnis, auch darüber zu sprechen.

Die zum Abschluss der Stunde gezeigte Videosequenz vermittelt einen bildlichen Eindruck vom Schulgebäude und zeigt Ausschnitte aus dem Schulalltag der amerikanischen Schüler, die teilweise von den Kindern versprachlicht werden konnten, aber hauptsächlich nur auf sie wirken sollten. In anderen Einheiten, wie beispielsweise bei der Beschreibung des eigenen und des Tagesablaufes des Brieffreundes, können diese Unterschiede erneut aufgegriffen werden.

Der Einsatz eines solchen Videos ist nicht zu vergleichen mit vielen für den Fremdsprachenunterricht konzipierten Videos oder Hörtexten, denn im Zentrum steht eine für das Fremdsprachen lernende Kind bedeutsame Person, der Brieffreund. Viele Hörtexte, die für den Fremdsprachenunterricht konzipiert sind, stellen die Sprache nicht real dar und dienen so zwar als Sprachbeispiel, aber bieten nur einen kleinen Einblick in die tatsächlich gesprochene Sprache und den zielsprachigen Kontext.

Die durch das Präsentieren des Videos entstandenen Erfolgserlebnisse haben bei den Kindern zu einer anhaltenden Motivation beigetragen. Meines Erachtens war den meisten Schülern bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewusst, dass sie eine Sprache lernen, mit der sie wirklich eine fremdsprachige Kommunikation bewerkstelligen können. Das Sehen des Brieffreundes und das Hören dessen Stimme hat die Person für die Kinder real erscheinen lassen, und das Verstehen der Aussagen in den Briefen und Videos hat sie stolz auf ihre sprachlichen Fähigkeiten gemacht.

### **Schriftsprachliches Handeln (Fertigkeitsbereich: Lesen/Schreiben)**

Sicherlich ist kaum etwas im frühen Fremdsprachenunterricht umstrittener als der Einsatz der Schrift, doch dieser lässt sich auf vielerlei Weise rechtfertigen. Es ist unsinnig, sich gegenüber dem Fremdsprachen lernenden Kind so zu verhalten, als ob es eine tabula rasa sei, in die man die ersten Lernspuren einritzen könnte. Der Wortschatz der deutschen Sprache enthält eine Vielzahl von Anglizismen, und auch im alltäglichen Leben begegnen Kinder Wörtern englischen Ursprungs (vgl. Bebermeier 1991: 7) oder Wörtern, die sowohl im Deutschen als auch Englischen gleich sind. Das Schreiben und Lesen einer Fremdsprache dem fremdsprachlichen Grundschulunterricht vorenthalten zu wollen, ist unklug, denn Kinder haben diese Kulturtechniken im Verlauf ihrer Schulzeit kennen gelernt und werden sich in jedem Fall ein Bild von einem Wort

machen – schon deshalb, weil eine Anzahl von Kindern erkannt hat, dass das Schriftbild als visuelle Hilfe im Lernprozess dienen kann (vgl. Gompf 1991: 22). Der Einführung der Schrift muss jedoch die Schulung des Hörverstehens bei den Schülern vorausgegangen sein (Bleyhl 2000: 37).

Während im methodischen Konzept der Vermittlung der deutschen Schriftsprache Einigkeit darüber herrscht, Fehler als Ausdruck für Lernbereitschaft statt Lernversagen zu sehen, besteht bei der Einführung der Schrift im Fremdsprachenunterricht immer noch die Befürchtung, dass es bei den jungen Fremdsprachenlernern zu Interferenzproblemen kommt und sie so weder die deutsche noch die englische Rechtschreibung lernen und sich womöglich eine falsche Schreibweise einprägen. Die Sorge kommt vermutlich daher, dass man nach wie vor von der Wort-Bild-Theorie ausgeht, die besagt, dass man Bilder von korrekt geschriebenen Wörtern speichert. Das Wortgedächtnis ist jedoch ein motorisches und nicht ein visuelles. Es werden also nicht Wort-Bilder gespeichert, sondern Bewegungsspuren und deren Speicherung erfolgt nicht ganz so leicht (Reichen 1982).

Um die Schülerinnen und Schüler zur Aufmerksamkeit im Umgang mit der Schrift zu erziehen, bietet es sich an, ein Rechtschreibheft für sie anzulegen. Zu jedem bereits erarbeiteten Themenfeld erhalten sie unabhängig von dem gerade im Unterricht durchgenommenen Thema Übungsblätter, auf welchen sie die dort bildlich dargestellten Wörter in der Schreibschrift amerikanischer Kinder erneut schreiben können. Diese Übung verfolgt unterschiedliche Ziele. Zum einen sollen die Kinder immer wieder mit den bereits erarbeiteten Themengebieten konfrontiert werden und die entsprechenden Lexeme wiederholen und zum anderen sollen sie das Nachschlagen von Wörtern in ihrem Englischordner oder einem Wörterbuch üben. Das Benutzen der amerikanischen Schreibschrift hat besondere Gründe. Es macht den Kindern nicht nur sehr viel Freude diese Schrift zu benutzen, sondern diese Übung erleichtert es ihnen auch, die Schrift ihrer Briefpartner entziffern zu können. Zudem trainiert sie, Wörter nachzuschlagen und zwingt die Kinder, genau zu schauen, wie man ein Wort schreibt und darauf zu achten, auch den richtigen Buchstaben zu benutzen. Hinzuzufügen ist auch, dass es einen bedeutenden Zusammenhang zwischen Schriftqualität und Rechtschreibung gibt und Kinder zur Schönschrift angehalten werden sollen (vgl. Grünwald 1988: 39).

Auch die Angst, dass es zu Interferenzproblemen kommt, kann als unbegründet abgewiesen werden, denn die Leselernentwicklung gilt am Ende des zweiten Schuljahres als abgeschlossen (Bleyhl 1999: 5 → bezogen auf die Online-Version), so dass vorgeschlagen wird, schon in der zweiten Hälfte des dritten Schuljahrs mit ersten Bild-Lexik-Leseaufgaben zu beginnen, wobei diesen Aufgaben natürlich intensive mündliche Phasen vorausgegangen sein müssen. Die zeitliche Entzerrung der mündlichen und schriftlichen Fertigkeitsbereiche hilft vielen Kindern, die Schwierigkeiten im schriftlichen Bereich zu überwinden.

Im vierten Schuljahr sollten die Schüler dann zu kleineren schriftlichen Leistungen angehalten werden, wie zum Beispiel dem Abschreiben von kurzen Texten oder dem Bearbeiten von Lückentexten (vgl. Gompf & Karbe 1995: 441). Werden im vierten Schuljahr allerdings nur solche Texte geschrieben oder gelesen, die die Kinder bereits auswendig kennen, wird die neue Tätigkeit mit ihren Möglichkeiten nicht ausgeschöpft und in ihrer Funktionsweise beschnitten. Übungen mit dem Schriftbild müssen der Befähigung der Schüler zu selbstständigen Leistungen dienen (vgl. Jaffke 1996: 269ff.). Dass das freie Schreiben kleiner Aufsätze auch schon Schülerinnen und Schülern eines vierten Schuljahres möglich ist, soll das folgende Beispiel zeigen.

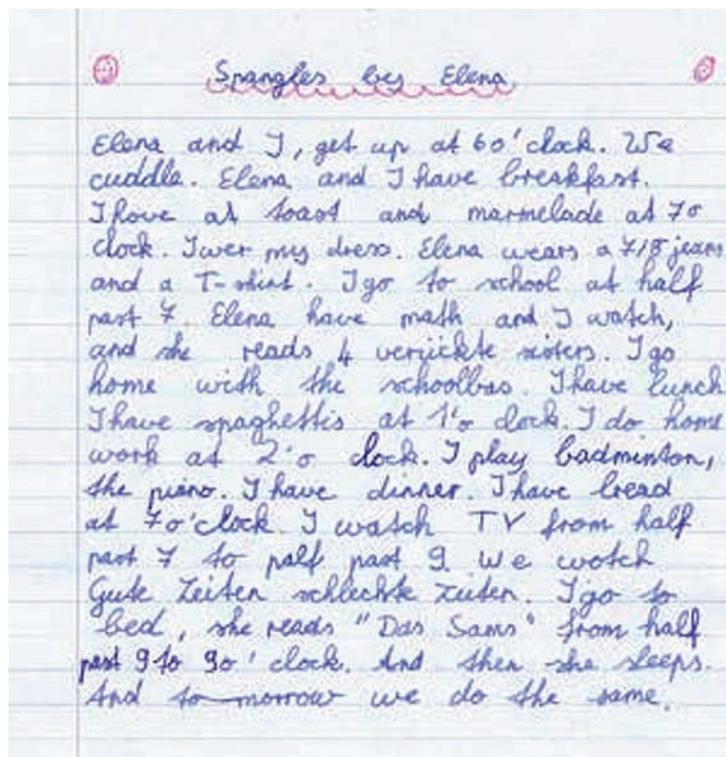


Abb. 1: Tagebucheintrag einer Schülerin des vierten Schuljahres. Grundlage des Eintrages war die Unit „My day“

Dem Schreiben dieses Tagebucheintrags war die Einheit *My day* vorangegangen. Weitere Beispiele finden sich auf der Webseite der Pestalozzischule. (Link: [http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2001\\_2002/4a/spangle/diary\\_spangle\\_text.html](http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2001_2002/4a/spangle/diary_spangle_text.html)).

Lesen und Schreiben muss allerdings auch als handelnde Teilnahme an Schriftsprachkultur verstanden werden, weil sonst ein sehr einseitiger Gebrauch von Schrift entsteht (vgl. Balhorn 1995). So heißt es, dass „wenn ein Schüler schon schreibt, dann soll das, was er niederlegt, eine tatsächliche Mitteilungsfunktion haben und sich im Laufe des Unterrichts über viele Jahre hin zu einer schriftlichen Kompetenz entwickeln, die ihn in die Lage versetzt, mit anderen Menschen über bedeutsame Inhalte, Zusammenhänge, Pläne und Absichten zu korrespondieren“ (Piepho 1974: 20). Innerhalb eines Klassenkorrespondenzprojektes ergibt sich automatisch dieser vielseitige kommunikative Gebrauch der Schrift. Berücksichtigt werden muss, dass die Schreib- und Lesefähigkeit sich in verschiedenen Stadien entwickelt und diese im Grundschulunterricht sicherlich nur ansatzhaft erreicht werden kann (vgl. Piepho 1974: 93f.).

Beispiele zu Stunden, die die Fertigungsbereiche Schreiben und Lesen zum Schwerpunkt haben sind *Reading my pen pal's letter* (Link: [http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000\\_2001/4a/verlauf\\_material/ue3\\_brief\\_video.html](http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue3_brief_video.html)) und *My favorite school day* (Link: [http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000\\_2001/4a/verlauf\\_material/ue15\\_day.html](http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue15_day.html)).

### Affektive Ziele

Die Ziele des frühen Fremdsprachenunterrichts umfassen nicht nur die Förderung sprachlicher Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit und das Wecken der Freude am Umgang mit anderen Sprachen, sondern auch die Entwicklung des Interesses und des Verständnisses gegenüber anderen Sprachen und Kulturen und die Erweiterung und Vertiefung sprachlicher und kultureller Erfahrungen, denn das angestrebte dauerhafte Resultat liegt nicht allein im sprachlichen Lernzuwachs. Zwar machen Kinder auch in ihrem Schulalltag eine Vielzahl interkultureller Erfahrungen, da

Klassenzusammensetzungen überwiegend heterogen in kultureller Hinsicht sind, doch werden Unterschiede und vor allem Gemeinsamkeiten hier nicht deutlich, da diese den Alltag der Kinder bestimmen. Im Austausch mit Kindern, die räumlich getrennt sind, wird den Schülern deutlich, dass es eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten, wie beispielsweise gleiche Haustiere, Lieblingsgerichte, Hobbys und Lieblingslieder gibt.

### Weitere Ziele

Neben spezifischen fachlichen Zielen gibt es auch eine Reihe allgemeiner Ziele. Schülerinnen und Schüler sollen zu eigenständigem Lernen erzogen werden, was sich im Englischunterricht leicht verwirklichen lässt, insbesondere bei der Durchführung eines Klassenkorrespondenzprojektes, denn „aufgrund der vielen notwendigen Schüleraktivitäten können E-Mail-Projekte nur sinnvoll durch veränderte Sozialformen und Methoden realisiert werden. (...) Dieses Vorgehen ist für Schülerinnen und Schüler nicht nur motivierender als der traditionelle Frontalunterricht, sondern vermittelt ihnen im Englischunterricht eine Methodenkompetenz, die für das Leben und Arbeiten in der sich anbahnenden Informationsgesellschaft unverzichtbar ist“ (Donath 1999: 10).

### Allgemeines zur Klassenkorrespondenz

Es gibt eine Anzahl von Möglichkeiten, ein Korrespondenzprojekt durchzuführen. Diese sollen im Folgenden kurz dargestellt werden. Die Wahl eines Mediums schließt natürlich nicht den zusätzlichen Einsatz eines anderen aus, so dass Kombinationen vorgenommen werden können. Einen Projektpartner zu finden, ist nicht schwer. Schulen können über Suchmaschinen gefunden und direkt angeschrieben werden. Es gibt auch eine Reihe von Datenbanken, in die sich interessierte Schulen eintragen können. Um einen Partner für ein *Teddy Bear Project* zu finden, kann man sich auf der Seite <http://www.learn.org/> anmelden.

### Traditionelle Formen der Klassenkorrespondenz

Das ursprünglichste Korrespondenzmedium ist der Brief. Briefpartnerschaften eignen sich vor allem in der Grundschule, da die begrenzten sprachlichen Fähigkeiten der Schüler durch deren kreative Gestaltung der Briefe ausgeglichen werden kann. Eine besondere Form dieses Austausches sind Kassetten- und Videobriefe. Durch den Einsatz dieser Medien bleibt der Schülerkontakt nicht auf das Visuelle beschränkt.

Auch der Austausch von Paketen eignet sich für Grundschüler, da trotz geringer Fremdsprachenkenntnisse eine Beziehung zu einem fremdsprachlichen Partner hergestellt wird, vor allem ergänzend zu einer Briefpartnerschaft. Pakete können Briefe, Zeichnungen, Fotos, Landkarten, Kassetten, Postkarten und eine Vielzahl anderer authentischer Materialien enthalten.

### Neue Medien

Der Computer hat eine motivierende Wirkung auf Schüler jeden Alters. Es ist ein schnelles Medium, das Kinder und Jugendliche auch in ihrer Freizeit nutzen. Durch die Eingliederung moderner Medien in den Unterricht kommt man den Kindern, die schon mit dem Medium Computer vertraut sind, entgegen und nimmt denen, die bisher keinen Kontakt zu diesem hatten, eventuelle Ängste. Bei misserfolgsgewohnten Lernern hebt die Technikbeherrschung das Selbstwertgefühl. Funktionslust, Erfolgserlebnisse und Selbstwertgefühl im Umgang mit der hochentwickelten Technik überstrahlen die negative Assoziation, die bei dem Gedanken an ein Fach und den Lernstoff aufkommen. In der Psychologie bezeichnet man das Phänomen als Haloefekt (vgl. Kleinschroth 1996).

Oft wird der Einsatz von Computer und E-Mail im Fremdsprachenunterricht als ein Trick missverstanden, Schüler zu interessieren und zu motivieren, doch, wie Donath betont, hat sich die „ursprüngliche Verdammung des Computers als stupide Lernmaschine zu einer positiven Einschätzung seiner Werkzeugfunktion gewandelt“ (Donath 1999: 8). Durch die Etablierung von Telekommunikationsnetzwerken ist für das Bildungswesen nun ein neuer Auftrag entstanden, nämlich Kinder und Jugendliche mit den Möglichkeiten und Grenzen des Mediums Computer vertraut zu machen und sie dazu anzuleiten, dieses Medium sinnvoll zu nutzen und mit ihm verantwortungsvoll umzugehen (vgl. Rüschoff & Wolff 1997). Gerade der Einsatz der Telekommunikation im Fremdsprachenunterricht kann dazu beitragen, eine sinnvolle Nutzung dieser Technologie zu fördern. „Computer literacy“, welche nicht nur die Fertigkeit mit dem Computer umgehen zu können meint, sondern auch das Wissen darüber, wann der Computereinsatz angemessen ist, zählt heute zu den Kulturtechniken. Eine interessante Darstellung der Diskussion um den Computereinsatz in Schulen findet sich bei Markus Ritter (1995).

Außerdem erfüllt der Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht nicht nur die Forderung sprachlicher und inhaltlicher Authentizität, sondern trägt maßgeblich zur Lebendigkeit einer Korrespondenz bei (vgl. Fischer 1988), und er „ermöglicht die Anwendung der Sprachkenntnisse in einer realistischen Kommunikationssituation, wenn auch zunächst überwiegend schriftlich“ (Donath 1999: 9).

Die Nutzung digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht der Grundschule verfolgt verschiedene Ziele. Donath listet eine Vielzahl von Zielen im Zusammenhang mit E-Mail-Projekten auf, die sich zwar auf dem Englischunterricht von Sekundarschulen beziehen, jedoch größtenteils auch auf den frühen Fremdsprachenunterricht zutreffen (vgl. Donath 1999: 14). Die gesteigerte Motivation der Schüler wird genutzt, um eine Verbesserung der Sprachkompetenz herbeizuführen und sowohl das Leseverstehen als auch das gesteuerte Schreiben in der Fremdsprache zu üben. Hinzu kommt, dass das selbständige Arbeiten in verschiedenen Sozialformen gefördert wird und der Computer als ein sinnvolles Werkzeug in Erscheinung tritt.

Der Einsatz von E-Mail ermöglicht einen schnellen und häufigen Austausch und ist daher für ein Korrespondenzprojekt geeignet, auch wenn das Erstellen von elektronischen Mitteilungen eine sehr strukturierte Planung und zunächst einen etwas höheren Organisationsaufwand für Lehrer und Schüler bedeutet, da Schüler die Aufgaben in einem zeitlich begrenzten Rahmen erledigen müssen. Briefe können von Schülern als Hausaufgabe fertiggestellt und gestaltet werden, E-Mails müssen im Rahmen des Unterrichts geschrieben werden, da nicht alle Kinder in ihrem familiären Umfeld über technische Möglichkeiten dieser Art verfügen.

Für die Organisation des Unterrichts ergeben sich daraus neue Forderungen. Schüler müssen frei und teamorientiert arbeiten können, damit in solchen Unterrichtsphasen, in denen ein Teil der Schüler die Nachrichten schreibt, der andere Teil der Schüler selbständig Arbeitsaufträge erledigt und nicht auf die ungeteilte Aufmerksamkeit der Lehrperson angewiesen ist. Ein Beispiel, wie eine solche Unterrichtsstunde geplant, welche Übungsphasen einer solchen Stunde vorausgegangen und welche Materialien den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt werden müssen, findet sich unter *My favourite school day* (Link: [http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddy-bear/2000\\_2001/4a/verlauf\\_material/ue15\\_day.html](http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddy-bear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue15_day.html)).

Das Schreiben von E-Mails anstelle von Briefen bietet eine Arbeitserleichterung. Insbesondere der „soft copy“ Status des Textes während des Schreibvorgangs erleichtert das Korrigieren, ohne dass der Text bald unsauber und unleserlich aussieht. Diese Möglichkeit ist natürlich auch bei einem Briefaustausch gegeben, sofern man ein Textverarbeitungsprogramm verwendet, doch der Austausch von E-Mails ermöglicht eine leichtere Weiterverarbeitung der zugesandten Materialien.

Des Weiteren kann man problemlos eine zweite Partnerschaft eingehen, da eine E-Mail mehrfach versendet werden kann. Ist die Botschaft einmal geschrieben, kann leicht der Name der Person ersetzt und die E-Mail ein weiteres Mal verschickt werden.

Der Kontakt sollte nicht unmittelbar zwischen den Schülern stattfinden. Die Schüler adressieren ihre E-Mails an die Lehrperson, und diese leitet sie entweder an die Lehrperson der anderen Klasse weiter oder legt sie dem Kind zur Korrektur erneut vor.

E-Mail-Kommunikation ist nicht nur kostengünstig, schnell, kommunikativ und motivierend, sondern gerade dieser Kontakt kann zu besonders engen Verbindungen führen, da die Austauschintensität wesentlich höher ist als bei der Nutzung aller anderen Möglichkeiten der Korrespondenz. Da die Häufigkeit des Austauschs höher ist und man in kürzerer Zeit seinen Partner kennen lernt, sind die Beziehung zum Korrespondenzpartner und damit auch die Kommunikation intensiver.



Abb. 2: E-Mail von Alisa an Keith zu den Vorfällen am 11. September 2001

Wie auch alle anderen von den Korrespondenzpartnern versandten Materialien, haben E-Mail-Texte persönliche Bedeutung für die Schüler, auch wenn sie nur als Ausdruck vorliegen. Das Lesen einer Handschrift kann sich für das Verständnis sogar nachteilig auswirken, da die Kinder mitunter Schwierigkeiten haben, sie zu entziffern (vgl. Jones 1989: 49). Das Nicht-Entziffern-Können des Briefes interpretieren Kinder schnell als Nicht-Lesen und Nicht-Verstehen und die Frustration darüber kann zu Demotivation führen.

E-Mails müssen außerdem nicht nur aus Text bestehen. Fotos, Briefe, witzige Figuren oder Zeichnungen können als Anhang versendet werden. Außerdem gibt es Internet Anbieter, die Motive für Grußkarten anbieten, die man individualisieren und als E-Mail versenden kann. Des Weiteren können mithilfe eines Mikrofons oder einer Digitalkamera Ton- und Bilddateien aufgenommen und verschickt werden.

Durch die Nutzung des Internets können außerdem entsprechende Programme (z.B. ICQ oder Netmeeting) Verwendung finden, die eine Kommunikation in Echtzeit ermöglichen.

Den Kindern ist es gegen Ende des vierten Schuljahres schon möglich, die Fremdsprache ganz eigenständig im Chat zu verwenden. Viele Kinder benutzen die Formulierungen, die sie schon einmal in einem Brief oder einer E-Mail verwendet haben oder schreiben die Fragen erneut auf, die ein anderes Kind zuvor im Chat verwendet hat, aber manche Kinder sind auch in der Lage, ganz selbständig etwas zu formulieren, was natürlich meist nicht sprachlich richtig, aber doch gut verständlich ist.

Viele Beispiele zeigen allerdings, dass man gar nicht vieler Worte bedarf, um sich zu verständigen. Eines davon soll hier gezeigt werden.

Die deutsche Schülerin Marie übernahm die Frage nach den Namen der Eltern der Brieffreundin, die zuvor andere Kinder an ihre Brieffreund richteten.

Mit wenigen Worten, ein paar Fragezeichen und vielen Smileys, die der „yahoo messenger“ anbietet, kam es zu einem sehr persönlichen Dialog der zwei Kinder.

<nath> Hi Alexis

<sharon> Hello Marie

...

<nath> What are your parents' names?

<sharon> Jane and Dave and Mary and Greg?

<nath> ????

<sharon> My parents are divorced.

<nath> My parents are divorced.

<sharon> Oh. Are you sad?

<nath> Yes. You?

<sharon> Yes.



© iStockphoto

Abb. 3: Marie tippt.



© iStockphoto

Abb. 4: Die Kinder in Florida lesen am Bildschirm mit.

Durch den Einsatz einer Webcam kann diese schriftliche Kommunikation noch bereichert werden. Auch können Webcams aus dem Internet einbezogen werden, um landeskundliche Aspekte zu berücksichtigen. So gibt es Webcams, die Gebäude, Straße oder Ereignisse zeigen, wie beispielsweise eine Santa Cam.

### A Teddy Bear Project – eine besondere Form der Klassenkorrespondenz

Die Durchführung eines Teddy Bär Projektes unterscheidet sich von einem gewöhnlichen Korrespondenzprojekt nur geringfügig. Die bereits beschriebenen Formen der Korrespondenz werden um das Austauschen zweier Teddybären (oder anderer Stofftiere) und das Führen von Tagebüchern ergänzt. Die Erlebnisse der Bären beider Klassen (Sehenswürdigkeiten eines Landes, die Partnerschule, Schulausflüge, das Zuhause der Schüler, deren Freizeitveranstaltungen, etc.) werden in einem Tagebuch dokumentiert, welches bei Ablauf des Projektes zusammen mit dem Bären zurückgesendet wird. Aber auch im Verlauf des Projektes können die Abenteuer des Bären und Fotos ausgetauscht werden. Das Gestalten des Tagebuchs erfolgt in Zusammenarbeit der Lehrperson und der Schüler, wobei die Übersetzung längerer Schülertexte natürlich nicht von den Schülern vorgenommen wird. Im Verlauf des vierten Schuljahres geht dies jedoch mehr und mehr in die Hand der Kinder über. So bietet es sich beispielsweise an, dass die erarbeiteten Strukturen der Einheit *My day* nicht nur in einem Brief Verwendung finden, sondern von den Schülern als Basis für einen Tagebucheintrag genutzt werden. Differenzierte Arbeitsblätter dienen als Grundlage.

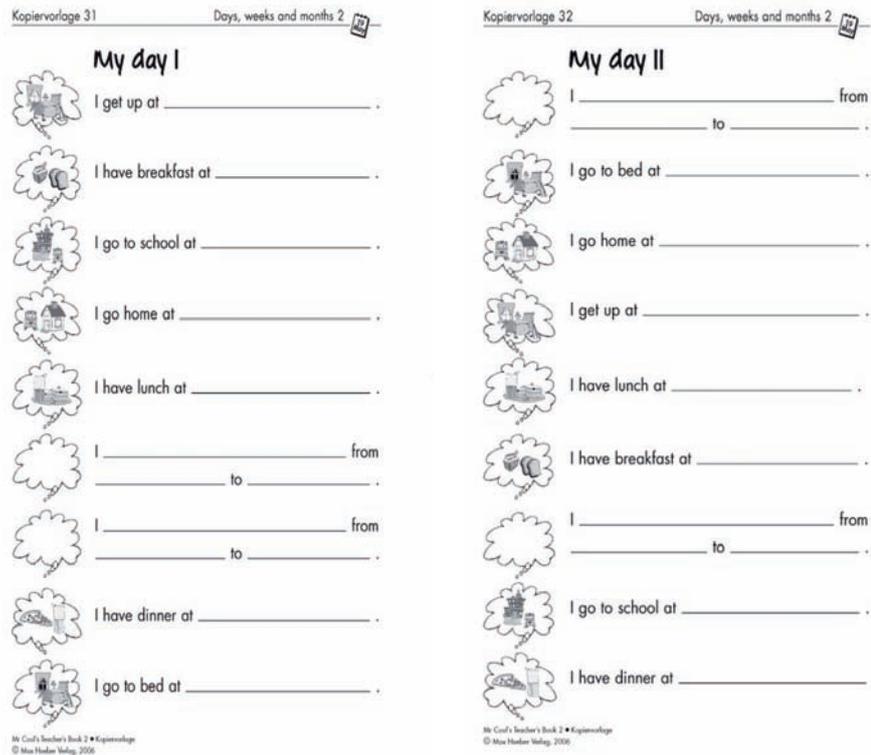


Abb. 5: Kopiervorlagen zur Unit „My day“ (Mr Cool – Activity Book 2, Seite 40–45)

Leistungsstarke Schüler benötigen meist keine zusätzlichen Hilfestellungen in Form von Briefvorlagen. Sie sind dann auch in der Lage, mit Hilfe des Arbeitsheftes allein einen Brief oder einen Tagebucheintrag zu erstellen.

In den Lehrerhandreichungen zu Mr Cool (Rau 2006) gibt es eine ausführliche Beschreibung dieser Einheit mit zahlreichen, das *Activity Book* unterstützenden Materialien.

Viele Gründe sprechen dafür, sich für die Durchführung eines Teddy Bär Projektes zu entscheiden. Kinder haben eine besondere Beziehung zu Stofftieren, da sie aus ihrem unmittelbaren Erfahrungsfeld stammen. Die Fotos, die den klasseneigenen Bären umgeben von neuen Freunden inmitten seiner neuen Heimat, werden von den Kindern sehr positiv aufgenommen, weil die Kinder erkennen, dass auch sie in der Lage wären, die räumliche Barriere zu überwinden. Das Teddy Bär Projekt versucht auf einzigartige Weise, Einblick in andere Kulturen zu vermitteln, denn durch die Reise des Teddybären können die Kinder etwas über andere Länder und Kulturen erfahren, und somit trägt es zur Förderung einer Haltung von Toleranz und Akzeptanz bei.

Doch auch Kinder, die nicht in ein solches Klassenkorrespondenzprojekt involviert sind, verfolgen die Erlebnisse der Teddybären mit großem Interesse. So bietet es sich an, eine kleine Ausstellung in der Pausenhalle der Schule zu machen und dort gelegentlich Fotos oder Texte auszuhängen.

*Teddy Bear Projects* finden auch Einsatz im Sekundarbereich, doch besonders geeignet sind sie für Schüler im Grundschulalter, da der Austausch von Fotos, den Bären und dem Tagebuch nicht unbedingt mit einem Briefwechsel verbunden sein muss.

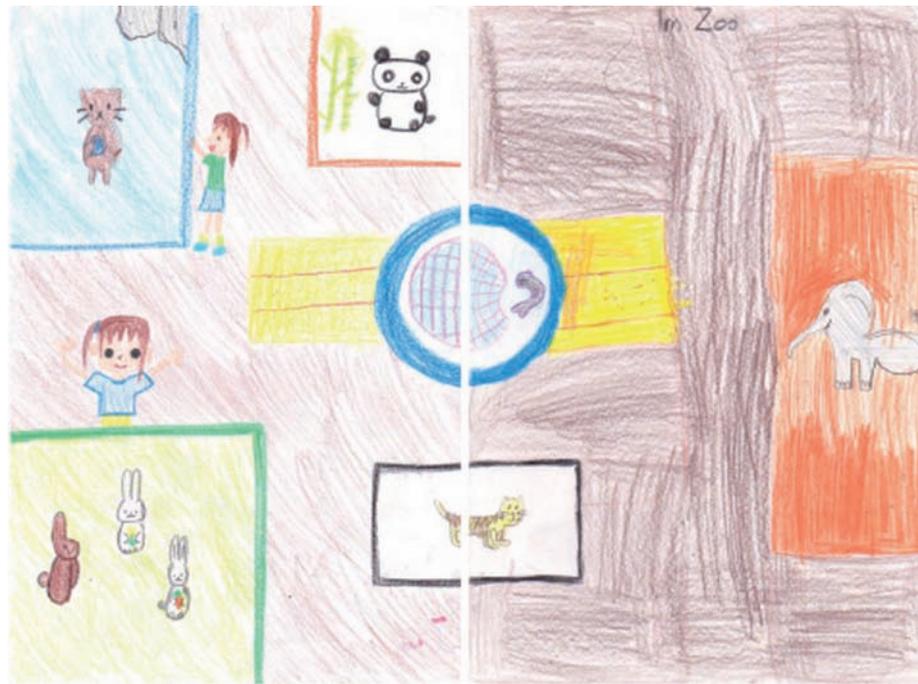


Abb. 6: Es geht auch ganz ohne Schrift. Das Bild wurde von einer Schülerin in Deutschland begonnen und vom japanischen Brieffreund fertig gestaltet und zurückgeschickt.

Wenn die fremdsprachlichen Leistungen der Kinder zu gering sind, wie beispielsweise im ersten oder zweiten Schuljahr, oder aus organisatorischen Gründen ein Briefwechsel nicht gelingt, bleibt immer noch die Freude um den „Gast“ und die Aufmerksamkeit und Gastfreundschaft, die die Kinder der Partnerklasse dem eigenen Bären entgegenbringen. Der Teddy überbrückt die Zeit, in der man kein Feedback hat.

### Abschließende Bemerkungen

Gute Fremdsprachenkenntnisse werden zur fast alles entscheidenden Qualifikation, um in den miteinander immer enger verflochtenen Gesellschaften zurechtzukommen (Edelhoff 1996: 60). Zum einen müssen Kinder auf zukünftige Anforderungen vorbereitet werden, zum anderen benötigen sie auch heute schon solide Fremdsprachenkenntnisse, denn auch in ihrem Alltag spielt vor allem die Fremdsprache Englisch eine wichtige Rolle.

Bis heute liegt die Verantwortung, Kinder mit entsprechenden fremdsprachlichen Mitteln auszustatten, fast ausschließlich im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Doch gerade die Betonung kommunikativer Elemente und praktischer Tätigkeiten im Unterricht der Grundschule bilden die beste Grundlage für einen Erfolg versprechenden Fremdsprachenunterricht. Kommunikationsorientiertheit sollte oberste Priorität haben und dazu gehört es, solche Themenbereiche auszuwählen, die für die Schüler von Bedeutung sind oder es in einem zielsprachigen Kontext sein könnten. Der Prozess des Spracherwerbs muss an reale interkulturelle Kommunikationssituationen gebunden und das Erlernen der fremden Sprache zu einem Bedürfnis der Schüler gemacht werden. Um Schülern schon früh authentische Begegnungen zu ermöglichen, sind Klassenkorrespondenzen hervorragend geeignet. Hier wird die Begegnungssituation nicht in Rollenspielen simuliert, sondern tatsächlich realisiert.

Durch die in meinen verschiedenen durchgeführten *Teddy Bear Projects* gewonnenen Erfahrungen bin ich zu dem Schluss gekommen, *Teddy Bear Projects* weiterhin als Rahmen meines Englischunterrichts zu nutzen. Da ein *Teddy Bear Project* nicht unbedingt eine Brieffreundschaft einschließen muss, kann es unabhängig vom Englischunterricht durchgeführt oder schon zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts begonnen werden und im Verlauf desselben Schuljahres oder auch später um eine Brief- oder

E-Mailfreundschaft mit der Partnerklasse ergänzt werden. In einer solchen Austausch-situation ist die Kommunikation überwiegend auf das Schriftliche konzentriert, was manche zur Überzeugung kommen lässt, dass die Durchführung einer Briefpartner-schaft für den frühen Fremdsprachenunterricht ungeeignet ist. Die Schrift ist jedoch ein den Schülern vertrautes Medium, dessen Vorenthaltung dem Fremdsprachenunterricht der Grundschule abträglich wäre. Im Mittelpunkt der Projekte steht außerdem nicht das Verfassen korrekter Texte zu bestimmten grammatischen Bereichen, sondern eine an kommunikativer Didaktik und Progression orientierten Auseinandersetzung mit Themenbereichen, die im Interessenfeld der Schüler liegen.

Die Schüler haben die Möglichkeit, sprachliche Mittel situationsadäquat kennen zu lernen, in einer authentischen Austauschsituation zu erproben und zu üben, denn „für die kommunikative Erlernung der Fremdsprache ist es wichtig, dass die erworbenen Fremdsprachenkenntnisse nicht erst außerhalb der Schule angewandt werden“ (Edelhoff 1996: 63). Durch die Einbeziehung neuer Medien eröffnen sich neue Möglichkeiten. Die jungen Schülerinnen und Schüler lernen den Umgang mit Textverarbeitungs- und E-Mailprogrammen und erkennen den kommunikativen Charakter dieses Mediums, statt es als Spielmaschine zu verkennen. Im unbefangenen Umgang mit dem Computer erlernen sie nicht nur die Grundfertigkeiten, die für ihr späteres Lernen und Berufsleben von Bedeutung sind, sondern erfahren, dass Menschen anderer Kulturen und ferner Kontinente einander in vielerlei Hinsicht doch sehr ähnlich sind. Auch um dieses Verständnis zu fördern, werde ich *Teddy Bear Projects* weiterhin durchführen. Im Austausch mit englischsprachigen, aber auch Englisch lernenden Kindern erkennen die Schüler nicht nur die Notwendigkeit des Fremdsprachenerwerbs, sondern erfahren, dass sie in der Lage sind, eine die sprachliche, räumliche und kulturelle Grenze überschreitende Kommunikation betreiben zu können.

## Anhang

### Überblick über alle Unterrichtseinheiten eines vierten Schuljahres im Rahmen des Teddy Bear Project

Den gesamten Verlauf des Korrespondenzprojektes enthält die tabellarische Darstellung der einzelnen Einheiten. Auf der Webseite der Pestalozzischule Weilburg (<http://www.pestalozzischule-weilburg.de/cms/index.php?id=54>) sind ausführliche Unterrichtsbeschreibungen sowie teilweise auch das verwendete Material hinterlegt. Eine Vielzahl dieser Materialien finden sich in überarbeiteter Form in dem im Hueber Verlag erschienenen Lehrwerk *Mr Cool* wieder.

Durchgeführt wurde das Klassenkorrespondenzprojekt in einer vierten Klasse. Zu Beginn des Schuljahres wurde ein klasseneigener Teddybär angeschafft, der von den Kindern auf den Namen Felix getauft wurde – in Anlehnung an den Hasen Felix, der die Welt bereist. Der Bär Felix besuchte zunächst einige deutsche Kinder, bevor er sich auf die Reise nach Florida begab.

Stundenzahl	Name und Verlauf der Einheit
3 Stunden	<p><b>Creating posters for our new pen pals</b>  <a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue1_poster.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue1_poster.html</a>)</p> <p>An der Tafel wurden von den Schülern genannte Themenbereiche gesammelt, zu welchen sie schließlich Poster für ihre bis dahin unbekannte Partnerklasse hergestellt haben. Innerhalb dieser freien Arbeitsphasen ist ein Video erstellt worden, auf welchem jeder Schüler sich seinem Brieffreund kurz vorgestellt hat.</p> <p>Fertigkeitsbereiche: Sprechen und Schreiben.  Medien: Video (<a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/video.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/video.html</a>), Poster.</p>
3 Stunden	<p><b>Writing a letter to our new pen pals</b>  <a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue2_brief.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue2_brief.html</a>)</p> <p>Nach Wiederholen der den Schülern bereits bekannten sprachlichen Strukturen haben die Schüler den Brief insofern gestaltet, als dass sie solche Dinge genannt haben, die für sie unverzichtbar in einem Brief sind. Orientiert an einem Arbeitsblatt, welches zuvor am Overheadprojektor gemeinsam erarbeitet worden ist, haben die Schüler ihren eigenen Brief geschrieben.</p> <p>Fertigkeitsbereiche: Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben.  Medien: Interviewkarten, Briefvorlagen.</p>
3 Stunden	<p><b>Reading my pen pal's letter &amp; watching a video</b>  <a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue3_brief_video.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue3_brief_video.html</a>)</p> <p>Nachdem die Schüler die Briefe ihrer neuen Brieffreunde gelesen haben, sind in der Klasse Informationen, die die Kinder aus den Briefen entnommen haben, ausgetauscht und in einer Top Ten List festgehalten worden. Außerdem haben die Kinder Gelegenheit erhalten, Poster von ihrer neuen Partnerschule zu betrachten.</p> <p>Fertigkeitsbereiche: Sprechen und Lesen.  Medien: Briefe, Arbeitsblatt zur Informationssuche.</p> <p>Schließlich haben die Kinder ein Video anschauen können, auf welchem die amerikanischen Schüler sich ihrem Brieffreund vorgestellt haben.</p> <p>Fertigkeitsbereiche: Hör-Seh-Verstehen.  Medien: Video (<a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/video.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/video.html</a>)</p>

2 Stunden	<p><b>Writing a thank you note</b>  <a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue4_thank_you_note.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue4_thank_you_note.html</a></p> <p>Nach Lesen und Besprechen der Briefe hatten die Schüler einige Fragen, die sie gerne an ihren Briefpartner richten wollten. Dieses Bedürfnis ist im Rahmen eines Dankeschreibens aufgefangen worden. Fragen wurden an der Tafel gesammelt und in der darauf folgenden Stunde erhielten die Schüler die Vorlage für die zu schreibende E-Mail, wobei sie jeweils eine Auswahl hatten, welche Fragen sie an ihren Freund richten möchten.</p> <p>Fertigkeitsbereiche: Sprechen und Schreiben.  Medien: Arbeitsblatt.</p>
4 Stunden	<p><b>The American Currency</b>  <a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue5_money.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue5_money.html</a></p> <p>Im Rahmen dieser Einheit haben die Schüler gelernt, ein Einkaufsgespräch zu führen und Gefallen oder Nichtgefallen eines Produktes zu artikulieren. Dabei haben sie die amerikanische Währung kennen gelernt, die in gespielten Einkaufssituationen mittels Spielgeld Einsatz gefunden hat und bei der Erstellung von Collagen, die amerikanische Produkte und deren Preise zeigt, im Verhältnis zur deutschen Preisgestaltung betrachtet worden ist.</p> <p>Fertigkeitsbereiche: Sprechen, Sprachhandeln.  Medien: : Arbeitsblätter, Bildkarten, Spielgeld, Spielsteine, Overhead, Spiel, Kataloge, Tonpapier; siehe auch: Mr Cool – Activity Book 2, Seite 20 – 25.</p>
1 Stunde	<p><b>Making an advent calendar</b>  <a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue6_Kalender.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue6_Kalender.html</a></p> <p>Anstelle eines Weihnachtsgeschenkes erstellten die Schüler einen Adventskalender. Im Sitzkreis haben sie beschrieben, was sie ihrem Briefpartner schenken, bzw. eine Aussage darüber gemacht, was ein anderes Kind seinem Briefpartner schenkt.</p> <p>Fertigkeitsbereiche: Hörverstehen und Sprechen.  Medien: Geschenke.</p>
3 Stunden	<p><b>Food</b>  <a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue7_thanksgiving.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue7_thanksgiving.html</a></p> <p>Anlässlich des amerikanischen Feiertags Thanksgiving ist „Food“ erneut zum Thema gemacht worden. Zu Beginn sind die Bezeichnungen für Lebensmittel noch einmal wiederholt und im Rahmen eines Dream Thanksgiving Dinners geübt worden. Schließlich sind sprachliche Strukturen geübt worden, die es ermöglichen, in einem Restaurant zu bestellen. Als Grundlage zur Bestellung diente eine Speisekarte des Restaurant Chili’s Grill, das es auch in der Stadt der Partnerklasse gibt. Zur Einstimmung konnte ein Werbespot der Restaurantkette im Internet angeschaut werden.</p> <p>Fertigkeitsbereiche: Hörverstehen, Sprechen und Lesen.  Medien: : Arbeitsblätter, Bildkarten, Speisekarte; siehe auch: Mr Cool – Activity Book 1, Seite 22–25 &amp; 54–59).</p>

1 Stunde	<p><b>Writing a Christmas card</b>  <a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue8_xmas_card.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue8_xmas_card.html</a></p> <p>Da das Lied <i>I wish you a merry Christmas</i> den Schülern bereits gut bekannt war, konnte schnell mit dem Schreiben einer Weihnachtskarte begonnen werden: Der Hinweis, eine Weihnachtskarte schreiben zu wollen, brachte die Kinder auf den Liedtext, so dass nach mehrmaligem Singen der Liedtext an die Tafel geschrieben, gemeinsam erlesen und abgeschrieben werden konnte.</p> <p>Im Verlauf der Weihnachtszeit wurden einige Lieder als Tondateien ausgetauscht (<a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/sounds.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/sounds.html</a>).</p> <p>Fertigkeitsbereiche: Sprechen, Singen und Schreiben.  Medien: Tafel.</p>
2 Stunden	<p><b>Toys and Wishes</b>  <a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue9_wish_list.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue9_wish_list.html</a></p> <p>Bezeichnungen von Spielsachen sind wiederholt und um neue Lexeme erweitert worden. Nach verschiedenen Spielen zur Übung des Vokabulars in der ersten Stunde wurde das Schriftbild in der zweiten Stunde der Einheit geübt. Die Einheit mündete in das Schreiben einer Wunschliste, die nicht Santa Clause zukommen, sondern den Brieffreund über die Weihnachtswünsche informieren sollte. Die Schülerarbeiten sind als jpgs an die Partnerklasse gemailt worden.</p> <p>Fertigkeitsbereiche: Hörverstehen, Sprechen und Schreiben.  Medien: Arbeitsblätter, Bildkarten, Briefe; s.a.: Mr Cool – Activity Book 1, Seite 28.</p>
1 Stunde	<p><b>Getting presents</b>  <a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue10_getting_presents.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue10_getting_presents.html</a></p> <p>In der letzten Stunde vor Ferienbeginn erhielten die Kinder das Weihnachtsgeschenk ihres Brieffreundes. Im Kreis wurde zunächst das Päckchen betrachtet, Besonderheiten beschrieben und schließlich geöffnet. Nacheinander erhielten die Kinder ihr Geschenk und ihre Karte. In diesem Zusammenhang sind die Redewendungen <i>Here you are. – Thank you. – You are welcome.</i> erneut geübt worden. Einige Kinder äußerten spontan die Idee, den Brieffreunden Dank zu sagen, indem sie eine Aufnahme machen und sie noch als E-Mail versenden.</p> <p>Fertigkeitsbereiche: Sprechen und Lesen.  Medien: Paket; siehe auch: Mr Cool – Activity Book 1, Seite 26 – 27 &amp; Activity Book 2, Seite 28.</p>
3 Stunden	<p><b>What did you get for Christmas</b>  <a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue11_what_i_got_for_chr.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue11_what_i_got_for_chr.html</a></p> <p>Nachdem die Kinder geübt hatten, einander von ihren Geschenken zu erzählen und sich untereinander zu befragen, wurde das Schriftbild der Struktur auf Folie vorgestellt, ein entsprechendes Arbeitsblatt von den Schülern ausgefüllt und korrigiert in eine E-Mailmaske übertragen. Die Schüler erhielten dann ähnliche Briefe von ihren Brieffreunden.</p> <p>Fertigkeitsbereiche: Sprechen, Schreiben und Lesen.  Medien: Arbeitsblatt, Overheadprojektor, Briefe; siehe auch: Mr Cool –Activity Book 2, Seite 29.</p>

10 Stunden	<p><b>Describing myself</b>  <a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue12_describing_myself.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue12_describing_myself.html</a></p> <p>Die Einheit <i>Describing myself</i> unterteilt sich in zwei Bereiche. Zunächst lernten die Kinder, zu beschreiben, wie sie oder jemand anderes gewöhnlich aussehen. In diesem Zusammenhang wurde das Vokabular dieses Themenfeldes wiederholt und ergänzt. Mit Herannahen der Faschingszeit wurden dann entsprechende Kostümierungen und Accessoires eingeführt und geübt. Am Faschingsdienstag wurden Fotos von den Kindern gemacht. Aufgabe in der darauf folgenden Englischstunde war es, sich selbst zu beschreiben, so dass die Mitschüler erraten können, wer man ist. Die Rätsel wurden verschriftlicht und als E-Mail an die Partnerklasse geschickt. Der herannahende <i>Spring Break</i> und das Vorbereiten der amerikanischen Kinder auf den Stanford 9 Test hat ihnen keine Zeit gelassen, einen ähnlichen Brief zu formulieren, so dass die amerikanische Lehrerin einen Brief vorbereitete, der die Kinder auf einem Klassenfoto beschrieb. Auf diese Weise wurde zumindest die Idee des Ratespiels und das Wiederholen und Üben aufgegriffen.</p> <p>Diese Einheit ist ein gutes Beispiel dafür, wie allmählich eine Vielzahl von Lexemen und deren Schriftbild gelernt wird.</p> <p>Fertigkeitsbereiche: Hörverstehen, Sprechen und Schreiben.  Medien: Arbeitsblätter; siehe auch: Mr Cool – Activity Book 1, Seite 44–52.</p>
1 Stunde	<p><b>Valentine</b></p> <p>Innerhalb der vorhergehenden Einheit wurde eine Unterrichtsstunde zum Thema <i>Valentine's Day</i> eingeschoben. Hier wurden landeskundliche Aspekte besprochen und eine kleine Karte an den Brieffreund geschrieben, die als jpg an den Brieffreund gemailt wurde. In der darauf folgenden Stunde erhielten die Kinder die Valentinskarte ihres Briefpartners.</p> <p>Fertigkeitsbereiche: Hörverstehen und Schreiben.  Medien: Tafel; siehe auch: Mr Cool – Activity Book 2, Seite 33.</p> <p>Fertigkeitsbereich: Lesen.</p>
7 Stunden	<p><b>Making a date by phone</b>  <a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue13_phonedate.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue13_phonedate.html</a></p> <p>Bezeichnungen für Wochentage und Aktivitäten sind wiederholt worden. Neu gelernt wurde das Benennen der Uhrzeit und das Fragen nach Telefonnummern.</p> <p>Diese Einheit scheint zwar nur am Rande mit dem Projekt als solches zu tun zu haben, doch sie birgt einige landeskundliche Aspekte. Außerdem erleben die Schüler eine weitere Möglichkeit des authentischen Sprachhandelns.</p> <p>Fertigkeitsbereiche: Hörverstehen und Sprechen  Medien: Arbeitsblätter; siehe auch: Mr Cool – Activity Book 1, Seite 38–43.</p> <p>3 Stunden</p>

3 Stunden	<p><b>Happy Easter</b>  <a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue14_easter.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue14_easter.html</a></p> <p>Im Rahmen dieser Einheit wurden Bezeichnungen aus den Themengebieten <i>Class-room</i> und <i>House &amp; Home</i> wiederholt, Präpositionen neu eingeführt und eine Ostereiersuche durchgeführt. Innerhalb der Wochenplanarbeit im Englischunterricht haben die Kinder eine Osterkarte für ihren Brieffartner hergestellt.</p> <p>Nach den Ferien wurde das Päckchen aus Amerika geöffnet und die kleinen Geschenke und Osterkarten verteilt.</p> <p>Fertigkeitsbereich: Sprechen.  Medien: Arbeitsblätter; Mr Cool – Activity Book 1, Seite 10–11, 19–21.</p>
8 Stunden	<p><b>My favourite school day</b>  <a href="http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue15_day.html">http://www.pestalozzischule-weilburg.de/teddybear/2000_2001/4a/verlauf_material/ue15_day.html</a></p> <p>Um die Themenfelder <i>Days of the week</i> und <i>What's the time?</i> erneut aufzugreifen, folgte diese Einheit fast unmittelbar der Einheit <i>Making a date by phone</i>. Die Kinder lernten ihren eigenen und den Tagesablauf eines anderen zu beschreiben und teilten ihren Lieblingstag ihrem Brieffreund als E-Mail mit. Außerdem erhielten sie eine E-Mail, deren Inhalt sie in eigene Worte fassen sollten.</p> <p>Fertigkeitsbereiche: Hörverstehen, Sprechen, Schreiben und Lesen.  Medien: Arbeitsblätter, siehe auch: Mr Cool – Activity Book 2, Seite 40–45.</p>
1 Stunde	<p><b>Felix is home!</b></p> <p>In dieser Stunde wurde das letzte Paket der Partnerklasse geöffnet, Felix willkommen geheißen und der Inhalt des Pakets (Tagebuch, Briefe und „Bücher“ der Brieffreunde) angeschaut.</p> <p>Fertigkeitsbereich: Lesen.</p>

## Bibliographie

- Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.) (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (3. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Balhorn, H. (Hrsg.) (1995). *Rätsel des Schriftspracherwerbs*. Lengwill: Libelle.
- Bebermeier, H. (1991). Frühes Fremdsprachenlernen. Begegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule. In: *Loccumer Protokolle* 63 (90), 29–36.
- Bleyhl, W. (2000). *Fremdsprachen in der Grundschule*. Hannover: Schroedel.
- Bleyhl, W. (1999). Empfehlungen zur Verwendung des Schriftlichen im Fremdspracherwerb auf der Grundschule. In: *PRIMAR* 22 (8), S. 45–52.
- (Online Seite 5 unter: [http://209.85.129.132/search?q=cache:ELs8PYfwZH8J:www.ph-karlsruhe.de/cms/fileadmin/user\\_upload/dozenten/schlemminger/introduction\\_a\\_la\\_didactique/Bleyhl-Schriftsprache.pdf+Leselernentwicklung,+abgeschlossen&hl=de&ct=clnk&cd=3&gl=de](http://209.85.129.132/search?q=cache:ELs8PYfwZH8J:www.ph-karlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/introduction_a_la_didactique/Bleyhl-Schriftsprache.pdf+Leselernentwicklung,+abgeschlossen&hl=de&ct=clnk&cd=3&gl=de))
- Breitung, H. & Kirsch, D. (Hrsg.) (1996). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*. München: Dürr & Kessler.
- Buchbinder, W. & Strauß, W. (1986). *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig: Volk und Wissen.
- Dietrich, I. (1979). Freinet-Pädagogik und Fremdsprachenunterricht. In: *Englisch-Amerikanische Studien* 1 (4), 542–563.
- Donath, R. (1999). *E-Mail-Projekte im Englischunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Eck, A. et al. (1995). *Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht: Informationen, Projekte, Ergebnisse*. Bochum: AKS.
- Edelhoff, C. (Hrsg.). (1996). *Kommunikativer Englischunterricht*. (2. Aufl.). München: Langenscheidt-Longman.
- Fischer, G. (1988). *E-Mail in Foreign Language Teaching. Towards the Creation of Virtual Classrooms*. Tübingen: Stauffenberg.
- Gompf, G. (1991). Didaktische Ansätze des Frühlernens von Fremdsprachen. *Loccumer Protokolle* 63 (90), 22–28.
- Gompf, G. & Karbe, U. (1995). Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primarschulalter. In: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.) (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (3. Aufl.) Tübingen: Francke, 364–368.
- Grünewald, H. (1988). Der Schreibbewegung auf der Spur. In: Arbeitsgemeinschaft Schreiberziehung (Hrsg.). *Schreiben will gelehrt sein*. Hannover: Pelikan, 37–40.
- Jaffke, C. (1996). *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe*. (2.Aufl.). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Jones, B.L. (1989). „Motivationen für Langsamler – Begegnung ohne Reisen.“ In: Müller, B.-D. (Hrsg.). *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. Experimente aus der Praxis*. Berlin: Langenscheidt, 47–57.
- Karbe, U. & Piepho, H.-E. (2000). *Fremdsprachenunterricht von A-Z*. Ismaning: Hueber.
- Kleinschroth, R. (1996). *Neues Lernen – Kinder und der Medienmarkt der 90er Jahre*. Hamburg: Westdeutscher Verlag.
- Little, D. et al. (1988). *Authentic texts in foreign language teaching*. Dublin: Authentik.
- Petersen, J. & Reinert, G. (Hrsg.) (1995). *Computer und handlungsorientierter Unterricht*. Donauwörth: Auer.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz, Pragmalinguistik und Ansätze zur Neubestimmung in der Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*. Düsseldorf: Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt. Didaktischer Brief Nr. 60.
- Piepho, H.-E. (1996). Ableitung und Begründung von Lernzielen im Englischunterricht. In: Edelhoff, C. (Hrsg.). *Kommunikativer Englischunterricht*. (2. Aufl.) München: Langenscheidt-Longman, 5–24.
- Rau, N. (2006). *Mr Cool's Activity Book 2 mit Mini Dictionary & Teacher's Book 2*. Ismaning: Hueber.
- Reichen, J. (1982). *Lesen durch Schreiben*. Band I. Zürich: Sabe.
- Rössel, B. (1992). *Unbekannte Lexik in Hörtexten des Anfangsunterrichts Französisch an den Schulen – ihre Funktion und Wirkung beim Hörverstehen*. Dissertation. Humboldt-Universität: Berlin.
- Rüschhoff, B. & Wolff, D. (Hrsg.) (1997). *Fremdsprachenlernen mit dem Computer*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Weskamp, R. (2008). Mediation – ein neuer Begriff in der Fremdsprachendidaktik. In: *At Work*, 14, 6–7.