

## Editorial

Die zweite Ausgabe von ForumSprache enthält vier wissenschaftliche Beiträge und zwei Praxisbeiträge. Als neue Rubrik stellen wir Ihnen „Kontroversen“ vor. Zwei Autoren, Wilfried Bruschi und Wolfgang Butzkamm, setzen sich im kritischen Rückblick mit den Theorien und Praxisvorschlägen von Stephen Krashen auseinander. Da sie dabei von unterschiedlichen wissenschaftlichen und persönlichen Standpunkten ausgehen, ergibt sich eine spannende Diskrepanz der Einschätzung. Wir hoffen, dass unsere Leserschaft dadurch motiviert wird, selbst in unserem FORUM in die Diskussion einzusteigen und ebenfalls zu Krashen oder seiner Einschätzung durch unsere Autoren Stellung zu beziehen.

Die übrigen Beiträge spannen den Bogen von einem Blick auf das erforderliche Kompetenzprofil von Fremdsprachenlehrkräften (Manuela Wipperfürth) zum Fremdsprachenunterricht selbst. Evelyne Pochon-Berger untersucht die Interaktion bei der Arbeit in Kleingruppen im Mittelstufen Französischunterricht und gelangt zu einer mikro-sequenziellen Neuperspektivierung des Aufgabenbegriffs im Unterricht. Sprachenübergreifende Vokabelarbeit (Englisch - Latein) steht im Mittelpunkt des Aufsatzes von Annina Lenz, und Britta Viebrock stellt grundsätzliche Überlegungen zu CLIL (Content and Language Integrated Learning) in der Verbindung von Mathematik und Fremdsprache (Englisch) an. Im Praxisteil werden hierzu konkrete Unterrichtsmaterialien vorgestellt und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung gemacht (Britta Viebrock). Der zweite Praxisbeitrag von Petra Kirchoff beschreibt ein Projekt zum extensiven Lesen aus dem ersten Lernjahr Englisch am Gymnasium.

ForumSprache bietet Ihnen in den weiteren Rubriken viel Interessantes, wie etwa aktuelle Hinweise auf Tagungsankündigungen, auf Webseiten mit Materialien für den Unterricht in verschiedenen Sprachen, dazu Verweise auf Rezensionen einschlägiger Fachbücher und auch einen Informationsservice zu Dissertationen und Habilitationen aus den fremdsprachendidaktischen Disziplinen. Bei letzterem sind wir allerdings auf die Mitwirkung der NachwuchswissenschaftlerInnen selbst angewiesen. Möchten Sie die Fachwelt über Ihre abgeschlossene Promotion oder Habilitation informieren, dann zeigen Sie diese mit dem entsprechenden Formular unserer Webseite an.

Die Herausgeber freuen sich auf eine angeregte Diskussion im FORUM und wünschen anregende Lektüre und Recherche.

# ForumSprache

This second issue of ForumSprache contains four theoretical and two practical contributions as well as a new section entitled “Controversies”. Here, two authors, Wilfried Brusch and Wolfgang Butzkamm, discuss the impact and validity of Stephen Krashen’s theories and teaching ideas. Since both authors base their arguments on different premises, they reach different conclusions. These, we hope, will stimulate our readers to participate in an online discussion both of Krashen’s theories and their evaluation by our authors in our [FORUM](#).

The other articles look at the necessary competences of foreign language teachers (Manuela Wipperfürth) in the classroom. Based on the analysis of small group interactions as implemented by intermediate learners of French, Evelyne Pochon-Berger discusses the notion of task from a micro-sequential account. Annina Lenz focuses on multilingual vocabulary teaching with a combination of English and Latin. Britta Viebrock breaks new ground in her contribution on CLIL (Content and Language Integrated Learning) in Mathematics. Her theoretical discussion is supported by materials and procedures in the “Best Practice” section of ForumSprache. The second practical paper by Petra Kirchhoff deals with a project fostering extensive reading in a beginners’ class of English at secondary school (Gymnasium).

ForumSprache has more to offer: Have a look at our updated information pages on conferences, book reviews and web links to teaching materials for language learning. We are aiming to establish a growing list of dissertation abstracts in the field of foreign language education and applied linguistics. If you have completed a PhD or postdoc qualification you can publish details and a dissertation abstract on our web page.

The editors are looking forward to a lively discussion in the [FORUM](#) and hope you will enjoy this issue.

Le deuxième numéro de ForumSprache présente quatre contributions scientifiques et deux articles à vocation pratique. De plus, il introduit la rubrique des «Controverses» qui met en avant la discussion entre deux auteurs, Wilfried Brusch et Wolfgang Butzkamm, au sujet de l'impact et de la validité des théories de Stephen Krashen. Partant de bases d'argumentation différentes, les conclusions tirées par ces deux auteurs ouvrent le débat sur les théories en question ainsi que les appréciations y relatives. Nous invitons nos lectures à prendre part dans ce débat par le [FORUM](#) qui est mis à disposition à cette fin.

La contribution de Manuela Wipperfürth met en perspective les compétences des enseignant-e-s de langue en situation de salle de classe. L'analyse proposée par Evelyne Pochon-Berger place les interactions en petit groupe, menées par des apprenants débutants avancés en français langue étrangère au centre et discute du potentiel d'évaluation d'une tâche en classe de langue selon l'analyse micro-séquentielle des interactions. Prenant l'anglais et le latin comme exemple, Annina Lenz présente les enjeux de l'intégration de différentes langues dans l'enseignement du vocabulaire en contexte scolaire. Inspirée par l'approche EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère), Britta Viebrock met en lumière l'apprentissage des maths. Des illustrations pratiques des points discutés dans le cadre de cet article sont fournies dans la rubrique «Bonnes pratiques» de ce numéro. Cette rubrique est complétée par une contribution de Petra Kirchhoff qui détaille les démarches d'un projet d'initiation à la lecture en langue étrangère anglaise en classe de secondaire inférieur.

Découvrez les autres rubriques de ForumSprache et naviguez dans nos pages pour trouver des conférences, des commentaires de lecture et des éléments didactiques disponibles sur la toile. La rubrique des résumés de thèse en ligne est également en construction. N'hésitez pas à nous contacter à ce sujet en utilisant le formulaire en ligne, mis à disposition à cette fin. Le résumé des résultats de votre travail de thèse ou de post-doctorat dans le domaine des recherches en enseignement et acquisition des langues peut être publié dans le cadre de ce portail.

Les éditeurs de ForumSprache vous souhaitent une bonne lecture et espèrent vous retrouver dans le [FORUM](#) de discussion.

## Inhalt / Contents

Manuela Wipperfurth	
Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen?	6
Evelyne Pochon-Berger	
“Doing” a Task in the L2 Classroom: from Task Instruction to Talk-in-interactions	27
Annina Lenz	
Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit	42
Britta Viebrock	
M <sup>2</sup> (multilingual x mathematical) – Some Considerations on a Content and Language Integrated Learning Approach to Mathematics	62
Wolfgang Butzkamm	
The Language Acquisition Mystique: Tried and Found Wanting	83
Wilfried Brusch	
Stephen Krashens Theorie des Zweitsprachenerwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht	95
Petra Kirchhoff	
Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums	105
Britta Viebrock	
From Teaching Numeracy to Developing Mathematical Literacy: Materials and Methods for a CLIL Approach to Mathematics	122

## 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 02 / 2009] ISBN 978-3-19-086100-2

1. Jahrgang, No 2, 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

### Manuela Wipperfurth

**Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen?** 6

Evelyne Pochon-Berger

“Doing” a Task in the L2 Classroom: from Task Instruction to Talk-in-interactions 27

Annina Lenz

Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit 42

Britta Viebrock

M<sup>2</sup> (multilingual x mathematical) – Some Considerations on a Content and Language Integrated Learning Approach to Mathematics 62

Wolfgang Butzkamm

The Language Acquisition Mystique: Tried and Found Wanting 83

Wilfried Brusch

Stephen Krashens Theorie des Zweitspracherwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht 95

Petra Kirchhoff

Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums 105

Britta Viebrock

From Teaching Numeracy to Developing Mathematical Literacy: Materials and Methods for a CLIL Approach to Mathematics 122

## 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 02 / 2009] ISBN 978-3-19-096100-9

1. Jahrgang, No 2, 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.

# Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen?

Manuela Wipperfürth

## Abstracts

Die Fremdsprachendidaktik hat umfassende Erkenntnisse zur Professionalisierung und Kompetenzentwicklung von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen hervorgebracht. Ziel des vorliegenden Artikels ist es, im Rückgriff auf dieses Wissen einen Vorschlag zur Weiterentwicklung fremdsprachendidaktischer Kompetenzstandards zu formulieren, wie sie von der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) veröffentlicht wurden.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist der aktuelle Katalog von Standards für die Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und -didaktiken (KMK 2004, 2008), der bislang nur wenige spezifisch fremdsprachendidaktische Kompetenzformulierungen enthält. Eine Übersicht über aktuelle Forschungstendenzen der Fremdsprachendidaktik zeigt, dass für einen Ausbau dieser Standards viele relevante und anschlussfähige Forschungsergebnisse zur Verfügung stehen. Um dies zu veranschaulichen, werden drei zentrale Ziel- und Handlungsbereiche des Fremdsprachenunterrichts herausgegriffen: ‚Lehrersprache‘, ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚interkulturelle Kompetenz‘. Auf der Grundlage von Forschungsergebnissen aus diesen Bereichen werden die Handlungsanforderungen an Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen identifiziert. Davon ausgehend werden fremdsprachendidaktische Kompetenzen formuliert, die diese Anforderungen aufnehmen. Das Ergebnis sind 20 spezifisch fremdsprachendidaktische *can-do*-Formulierungen, die abschließend auf das Gesamtkonzept der KMK-Standards rückbezogen werden.

---

Recently, research in FLT (Foreign Language Teaching) has produced a strong evidence basis in the field of teacher professionalization and teacher competences. In the current catalogue of teacher competences for the German teacher education, specific FLT standards are underrepresented. The following article arguments and illustrates how more FLT standards could be included using this research basis.

Competence standards are proposed for three major areas and objectives of FLT, namely for ‘teacher language’ and for the educational objectives of ‘plurilingualism’ and ‘intercultural competence’. The methodology is to use the FLT research basis in each of the three areas in order to analyse the specific demands of foreign language teaching. As competence standards should represent such demands, the proposed standards reflect these. The resulting list of standards consists of 20 ‘*can do*’-formulations.

---

La investigación actual en materia de didáctica de idiomas extranjeros ha permitido establecer una amplia base de conocimientos sobre la profesionalización de los profesores así como sobre las competencias que son necesarias en el aula de idiomas extranjeros. Estos conocimientos pueden utilizarse para constituir estándares de competencia. Hoy en día, dicha estandarización se lleva a cabo en el sistema de formación de profesores en Alemania; sin embargo, el catálogo actual no incluye suficientes competencias específicamente didácticas.

Para ilustrar el potencial que tiene la didáctica de idiomas extranjeros en este campo, el artículo investiga tres elementos que están presentes en el aula: el ‘lenguaje del profesor’, los objetivos educativos del ‘plurilingüismo’ y la ‘competencia intercultural’. A partir de un análisis de las exigencias concretas de estos tres aspectos, se

proponen veinte fórmulas '*can-do*' como competencias específicamente didácticas en la enseñanza de idiomas extranjeros.

Manuela Wipperfurth

Am Bareisl 39

82327 Tutzing

E-Mail: [Manuela.Wipperfueth@anglistik.uni-muenchen.de](mailto:Manuela.Wipperfueth@anglistik.uni-muenchen.de)

## Einführung

Die Festlegung von Standards ist zu einer verbreiteten Maßnahme für die Verbesserung schulischer Bildung geworden, zumindest was die Schülerseite betrifft. So wurden inzwischen für viele Fächer Bildungsstandards auf nationaler wie internationaler Ebene festgelegt (vgl. u.a. KMK (Kultusministerkonferenz) 2003; Council of Europe 2001). Auch im Bereich der Lehrerbildung werden verstärkt Standards formuliert und erprobt. Hier gaben zum Beispiel Oser & Oelkers mit ihrer Untersuchung zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme der Schweiz (Oser & Oelkers 2001) einen entscheidenden Anstoß auch für die Entwicklungen in Deutschland.

Innerhalb der deutschen Lehrerbildung wurden durch die *Standards für die Bildungswissenschaften* (KMK 2004) und die *ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und -didaktiken* (KMK 2008) die erste Phase der Lehrerbildung, das Studium, in Form von inhaltlichen und kompetenzbezogenen Standards erfasst. Damit ist ein umfassendes Projekt zur Evaluation und Verbesserung der deutschen Lehrerbildung auf den Weg gebracht worden. Die von der KMK in Auftrag gegebene Expertise von Terhart (2002) bildet dafür die Grundlage. In ihr wurden die Ziele sowie die Anforderungen an Standards festgelegt.

Der folgende Beitrag untersucht zuerst die Stellung fremdsprachendidaktischer<sup>1</sup> Kompetenzstandards im aktuellen Standardkatalog der KMK. Es werden dann für drei zentrale Ziel- und Handlungsbereiche des Fremdsprachenunterrichts – Lehrersprache, Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen – Vorschläge für eine Weiterentwicklung der fremdsprachendidaktischen Standards entworfen. Dabei werden auf der Grundlage fremdsprachendidaktischer Forschungsergebnisse zunächst die Handlungsanforderungen an Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen identifiziert, um daraus Kompetenzformulierungen abzuleiten.

## Entstehung und Ziele der KMK-Kompetenzstandards

Die aktuellen Kompetenzstandards (KMK 2004, 2008) lassen sich am besten vor dem Hintergrund ihrer Entstehung und der mit ihnen verfolgten Ziele verstehen. Das Vorhaben, die Lehrerbildung zu standardisieren bzw. Standards für sie zu formulieren, hat in Deutschland seinen Ursprung in den 1970er Jahren. Man erkannte, dass für den Erfolg der damals anvisierten Bildungsreformen die Lehrerbildung an zentraler Stelle stehen müsse (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970: 215). Eine Maßnahme des damaligen Strukturplans war die Formulierung eines Berufsbildes für Lehrer und Lehrerinnen. Die Suche nach funktionierenden Beschreibungen für den Lehrerberuf in Form von Berufs- oder Leitbildern ist bis heute nicht abgeschlossen, wie die aktuell erarbeiteten Kompetenzstandards zeigen. Ein kurzer Blick in die Entwicklungen der letzten 30 Jahre zeigt, woher die aktuellen Formulierungen stammen.

Der Deutsche Bildungsrat formulierte zunächst ein Berufsbild (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970: 217) für Lehrer und Lehrerinnen. Darin wurden die Aufgaben des Lehrers unter den folgenden fünf Bereichen gefasst: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren (vgl. *ibid.*). Auf dieser Grundlage wurde ein Leitbild für Lehrer und Lehrerinnen formuliert, das in der Form von Rollenzuschreibungen gefasst ist (vgl. KMK 2000). Diese Grobgliederung in fünf Bereiche von 1970 wurde in die Standards für die Bildungswissenschaften (KMK 2004) übernommen. Dort bildet sie zusammen mit den Rollenzuschreibungen von 2000 die Überschriften für die fünf bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereiche.

Auch wenn sich der Wortlaut bis heute hält, haben sich Umfang und Inhalte der dahinter stehenden Bemühungen stark verändert. Im Oktober 1999 nämlich veröffentlichte die von der KMK eingesetzte ‚Gemischte Kommission Lehrerbildung‘, die aufgefordert war, „Optionen für die Gestaltung einer zukunftsorientierten Lehrerausbildung zu entwerfen und zu bewerten“ (KMK 1999), ihren Abschlussbericht. Darin wurde explizit das Fehlen einer empirischen Untersuchung der Lehrerbildung kritisiert,

<sup>1</sup> Der Begriff bezieht sich im Folgenden nur auf die Didaktiken der modernen Fremdsprachen, nicht auf die der klassischen Sprachen.



was der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen von 2001 nochmals unterstrich (vgl. Wissenschaftsrat 2001: 39ff.). Wie diese empirische Grundlage geschaffen werden kann, wurde in der Folge von Terhart (2002) im Auftrag der KMK erarbeitet. In der abschließenden Expertise entwirft Terhart ein umfassendes Modell für eine an Standards orientierten Evaluation der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung und damit für die Einführung von Kompetenzstandards in das deutsche Lehrerbildungssystem (vgl. Terhart 2002: 1). Kompetenzen sollen dabei nach Weinert (2001) die beruflichen Anforderungssituationen von Lehrern und Lehrerinnen widerspiegeln: Sie müssen das Wissen sowie die Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen, welche für die Bewältigung der Handlungsanforderungen notwendig sind, beschreiben (vgl. Weinert 2001). Durch sie werden also die ‚Aufgaben‘ von Lehrern und Lehrerinnen beschrieben. Diesen Kompetenzen wurden Standards zugeordnet, welche das Maß festlegen, in dem die jeweiligen Kompetenzen vorhanden sein sollen (vgl. Terhart 2002: 9).

Mit der Festlegung von Kompetenzstandards sollen vor allem die folgenden drei Ziele verfolgt werden: Zunächst ist das Ziel, die Lehramtsstudien in Deutschland vergleichbar zu machen und damit die Mobilität von Lehrern und Lehrerinnen zu erhöhen. So dienen die bislang festgelegten Standards (KMK 2004, 2008) seit dem Wintersemester 2005/06 als Orientierung für die (Um-)Gestaltung der Lehrerausbildung in Deutschland (vgl. KMK 2004: 2). Zweitens bilden sie die Grundlage für die zukünftige Überprüfung der Wirksamkeit von Lehrerbildung und sind in diesem Sinne zunächst vorläufige Festlegungen. Das umfassendere Ziel der Einführung von Standards ist drittens die Professionalisierung der Lehrkräfte (vgl. KMK 2004: 4; Terhart 2005). Dieses Ziel basiert auf der fast schon banalen, aber dennoch so folgenreichen Einsicht, dass die Verbesserung der Bildungsqualität im deutschen Schulsystem in erster Linie von Lehrern und Lehrerinnen umgesetzt werden muss (vgl. Terhart 2005: 85; Plöger 2006: 264ff.). Wenn die Festlegung von Kompetenzstandards bei diesem Prozess helfen soll, müssen diese zu einem sinnvollen und zielführenden Bestandteil der professionellen Entwicklung der Lehrer und Lehrerinnen werden können. Dieser dritte Zielgedanke ist maßgebend für die anschließenden Überlegungen zu fremdsprachendidaktischen Kompetenzen. Deshalb wird einleitend das hier verwendete Verständnis von Professionalisierung noch etwas näher erklärt.

Professionalisierung soll mit Terhart als ein berufsbiographischer Entwicklungsprozess verstanden werden, der Lehrerausbildung und Lehrerberuf umfasst. „Professionelle Kompetenz im Lehrerberuf entwickelt sich über verschiedene Stadien und entfaltet sich vollständig erst innerhalb des beruflichen Erfahrungsfeldes selbst.“ (Terhart 2005: 275) Professionalisierung ist folglich nicht als „biografisch-selbstreflexive Daueranstrengung“ (Terhart 2005: 275) zu begreifen. Vielmehr kann man davon ausgehen, dass die dafür notwendigen Kompetenzen im Laufe der beruflichen Aus- und Fortbildung erlernbar sind. Eine solche Konzeption von Professionalisierung hebt sich gerade ab von der Annahme, dass der Lehrerberuf nur als „personengebundenes, nicht-organisierbares Geheimnis“ (Terhart 2005: 275) verstanden werden kann. Man rückt damit erneut bewusst von der noch immer wirksamen Vorstellung eines von seiner Natur aus talentierten Lehrers, vom Lehrerberuf als Anlernberuf und plumpen Einteilungen in ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Lehrer ab.

Da der Aufbau eines professionellen Selbst das Ziel sein soll, wurde in den Vorschlägen versucht, ein stimmiges Konzept der Kompetenzen innerhalb von drei wichtigen Handlungsbereichen von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen zu entwerfen. Dabei wird angenommen, dass die Orientierung an den Zielen des Fremdsprachenunterrichts die notwendige Integration aller Handlungsanforderungen erleichtert. Die Bildungsziele des Fremdsprachenunterrichts, die als Zielvorgaben für das Lehrerhandeln dienen, sind über die Lehrpläne bekannt. Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen können durch Kompetenzstandards, die an diesen Bildungszielen orientiert sind, leichter die relevanten Handlungsbereiche aufeinander beziehen und ihr je eigenes Erreichen dieser Standards überprüfen.

Zunächst aber soll die aktuelle Stellung fremdsprachendidaktischer Kompetenzen in der Verteilung im KMK-Katalog (KMK 2004, 2008) diskutiert werden, was als Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen dienen wird. Mittlerweile sind Standards für die Bildungswissenschaften (KMK 2004) sowie für die Fachwissenschaften und -didaktiken (KMK 2008) festgelegt worden. Der folgende Abschnitt vergleicht diese in einem ersten Schritt und bezieht sie dann auf die in der Expertise (Terhart 2002) geforderte Verteilung der Standards.

## Die KMK-Standards aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik

### Vergleich der Standards von 2004 und 2008

Während die Standards für die Bildungswissenschaften (KMK 2004) in die erste und zweite Phase der Lehrerbildung untergliedert wurden, beziehen sich die Standards der Fachwissenschaften und -didaktiken zunächst nur auf die erste Phase. Sie beschreiben also Kompetenzen, die vornehmlich im Studium (vgl. KMK 2008: 3) entwickelt werden sollen. Es gibt darüber hinaus zwar einige Hinweise zu den Ausbildungszielen der anderen Abschnitte, ein gemeinsamer Vergleich der KMK-Standards ist aber vorerst nur für die erste Phase möglich.

Es handelt sich bei den inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktik (KMK 2008: 2) nur teilweise um Kompetenzstandards in der Form von ausformulierten *can-do*-Beschreibungen. Während das fachspezifische Kompetenzprofil (vgl. KMK 2008: 26) im Fall der neuen Fremdsprachen zehn solcher Formulierungen bietet, handelt es sich bei den Inhalten um Aufzählungen. Anders verhält es sich bei den Standards für die Bildungswissenschaften (KMK 2004), wo ausschließlich die erste Form gewählt wurde. Nicht zuletzt hätten *can-do*-Beschreibungen den Vorteil gehabt, dass sie den in der Einleitung formulierten Zielen besser gerecht geworden wäre:

Die inhaltlichen Anforderungen an das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium für ein Lehramt leiten sich aus den Anforderungen im Berufsfeld von Lehrkräften ab; sie beziehen sich auf die Kompetenzen und somit auf Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung ihrer Aufgaben im Hinblick auf das jeweilige Lehramt verfügen muss. (KMK 2008: 2)

Die Studieninhalte zählen demgegenüber viele Wissensbestände auf, gehen weniger stark auf Fertigkeiten und Fähigkeiten ein und enthalten keine Aussagen zu erforderlichen Einstellungen. Diese Entscheidung ist sicherlich dem Anliegen geschuldet, die Lehramtsstudiengänge in Deutschland durch eine einheitliche Festlegung von Inhalten vergleichbar zu machen (vgl. KMK 2008: 2). Nichtsdestotrotz nahm man damit Abstand von dem Ziel, Kompetenzstandards und nicht Wissensstandards festzulegen (vgl. KMK 2004). Spätestens bei der Formulierung von Standards für die zweite Phase der Lehrerbildung sollte diese Schwerpunktsetzung ausgeglichen werden.

### Die Stellung der Fachdidaktiken

Vergleicht man die Forderung von Terhart (2002), den Fachdidaktiken ein Drittel der Kompetenzstandards zuzuteilen, mit der Verteilung im aktuellen Katalog, stößt man allerdings auf eine schwerer wiegende Diskrepanz. Grundsätzlich fordert Terhart eine Gleichgewichtung der drei Bereiche Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken: „Es werden für die Personenevaluation *jeweils zehn Standards* für die fachwissenschaftlichen, die fachdidaktischen und die erziehungswissenschaftlichen Studien sowie fünf Standards für die schulpraktischen Studienelemente formuliert [...] – dies getrennt für die Absolventen der ersten und der zweiten Phase.“ (Terhart 2002: 6)

Zum einen könnte man argumentieren, dass davon letztlich nur ein Drittel übrig geblieben ist: nämlich keine *zwei* weiteren Bereiche von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, sondern ein Bündel aus beiden. Für die Bildungswissenschaften sind allein für die erste Phase insgesamt 39 Einzelkompetenzen formuliert worden. Für die Fachwissenschaften und -didaktiken sind nur zehn solcher Standards formuliert worden. Für die

Teilbereiche der Fachwissenschaften, *darunter* die Fachdidaktik, sind zudem jeweils zwischen vier und acht bzw. elf für die Sekundarstufe II inhaltliche Anforderungen festgelegt, die aber (noch) nicht als Kompetenzen formuliert wurden.

Zum zweiten aber liegt die größere Diskrepanz im Vergleich von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken. Auf die Fachdidaktiken fallen nur sechs von 28 (Sekundarstufe I) bzw. 37 (Gymnasien/Sekundarstufe II) Punkten innerhalb der Studieninhalte (vgl. KMK 2008: 27), also nur etwas mehr als ein Fünftel bzw. Sechstel. Terhart (2002) betonte in der Expertise explizit die Bedeutung fachdidaktischer Kompetenzen für ein stimmiges Gesamtkonzept, da diese „die Möglichkeit einer Verschränkung von inhalts- und prozessbezogener Perspektive [bietet]“, was „ein zentrales Element innerhalb der Lehrerkompetenz [ist].“ (Terhart 2002: 31)

Selbst wenn man annimmt, dass die Fachdidaktiken in der zweiten Phase der Lehrerbildung deutlich mehr in den Vordergrund rücken, ist dieses Ergebnis enttäuschend. Wie in der Expertise ausgeführt, können diese Kompetenzen „am Ende der ersten Phase noch nicht vollständig unterrichtspraktisch durchdekliniert sein; gleichwohl wird jede zukünftige Lehrerbildung diesen fachdidaktischen Standard ernster nehmen müssen als bislang.“ (Terhart 2002: 31)

Der Blick auf die aktuelle Stellung der Fachdidaktiken zeigt, dass die Erhöhung des fachdidaktischen Anteils im Lehramtsstudium vor allem über das Kompetenzprofil zwar angelegt ist, aber noch weitergeführt werden muss, um dem Ziel einer in der Praxis gelingenden Professionalisierung von Lehrkräften zu genügen. Genau deshalb soll hier vorrangig auf die Formulierung fremdsprachendidaktischer Standards eingegangen werden. Das Ziel liegt darin zu zeigen, in welche Richtungen der Anteil fremdsprachendidaktischer Kompetenzstandards gestärkt werden kann und muss. Zunächst soll zu diesem Zweck die relevante fremdsprachendidaktische Forschung umrissen werden. Es zeigt sich, dass dort eine breite Basis für die Formulierung von praxistauglichen Kompetenzstandards vorhanden ist. Daran anschließend werden drei Ziel- und Handlungsbereiche des Fremdsprachenunterrichts so beschrieben, dass die aus ihnen erwachsenden Handlungsanforderungen an Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen deutlich werden. Ausgehend von dieser Analyse werden Vorschläge für fremdsprachendidaktische Kompetenzstandards formuliert.

### **Fremdsprachendidaktische Forschung zu Professionalisierung und Kompetenzen**

Dass die fremdsprachendidaktische Forschung über einen großen Bestand an anschlussfähigen Theorien und Erkenntnissen im Kontext von Lehrerprofessionalisierung und Kompetenzstandards verfügt, kann vor allem an zwei Forschungsrichtungen gezeigt werden, nämlich der Forschung:

1. zu ‚gutem‘ Fremdsprachenunterricht, insbesondere der Erforschung der spezifischen Lehr-/Lernprozesse.
2. zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen. Darunter können gefasst werden:
  - ▶ die verstärkte Zuwendung zur individuellen Lehrperson und den individuellen Ausgangsbedingungen im Fremdsprachenunterricht,
  - ▶ die explizite Erforschung der Professionalität und Kompetenzentwicklung von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen.

Zuallererst hält die Fremdsprachendidaktik aus ihrer fachlichen Begründung heraus viele Erkenntnisse über die ‚gute‘ Gestaltung von Fremdsprachenunterricht bereit. Die Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich aus ihrer Begründung heraus mit der Erforschung von gutem Fremdsprachenunterricht und effektivem Lehrerhandeln. So führt Klippel aus, dass „[d]er intensive Dialog zwischen Praxis und Theorie, zwischen tatsächlichen Lehr-/Lernprozessen und deren Erforschung, zwischen praktischer Gestaltung

von Unterricht und Unterrichtsmaterialien und deren wissenschaftlicher Fundierung [...] für die Fremdsprachendidaktik konstitutiv [ist]“ (Klippel 2006: 276).<sup>2</sup>

Zum zweiten lässt sich zeigen, dass neuere Forschungsrichtungen in der Fremdsprachendidaktik stärker die Lehrperson explizit in den Blick nehmen und dabei zunehmend auch auf Professionalisierung und Kompetenzentwicklung eingehen. Eine prominente Forschungsrichtung – die Untersuchung der Unterrichtsmethoden – nimmt seit Längerem eine deutlich andere Richtung. Dort wird zunehmend die „expertise of the individual teacher“ (Richards & Rodgers 2001: 245) in den Mittelpunkt gestellt. Sie ist notwendig, um die eigentlichen Methoden überhaupt sinnvoll im eigenen Unterricht umzusetzen und an die individuellen Ausgangsbedingungen anzupassen. Ähnlich argumentiert auch Kumaravadivelu (2001), der eine Fremdsprachenmethodik fordert, welche jeweils und gleichzeitig den Anforderungen der Ausgangsbedingungen, der Durchführbarkeit und dem Ziel der Chancensteigerung für Schüler und Schülerinnen dient. Es zeigt sich auch hier die Abwendung von sog. Rezeptvorschlägen aus der Methodenbox hin zu der Anpassung von Methoden an den jeweils gegebenen Voraussetzungen für Fremdsprachenunterricht. Auch in anderen fremdsprachendidaktischen Bereichen lässt sich diese Orientierung hin zur einzelnen Lehrperson und ihren Ausgangsbedingungen feststellen. So betonen etwa Ehrenreich (2004) sowie Sercu & et.al. (2005) in ihren Darstellungen zur interkulturellen Kompetenz die Bedeutung der individuellen Kompetenzen von Lehrern und Lehrerinnen.

Weiter oben wurde Professionalisierung als individueller Prozess definiert, in dem einzelne Kompetenzen sinnvoll aufeinander und auf die beruflichen Anforderungen bezogen werden müssen. Wenn nun verstärkt individuelle Merkmale von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen, die Bedeutung ihrer (berufs-)biografischen Erfahrungen und ihre berufliche Entwicklung erforscht werden, so geht dies konform mit diesem Verständnis. Die Fremdsprachendidaktik schafft also in diesem Bereich eine eigene, fachspezifische Perspektive auf den Prozess der Lehrerprofessionalisierung. Neben dieser Tendenz zur Individualisierung der Perspektive in fremdsprachendidaktischen Grundfragen wächst die Zahl von Forschungsvorhaben, die sich explizit mit den Kompetenzen bzw. der Professionalität von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen beschäftigt. So untersuchte Tsui (2003) in *Understanding Expertise in Teaching* die Qualität der beruflichen Entwicklung von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen und legte dabei Erkenntnisse aus der Expertenforschung zu Grunde. Ähnlich betrachten die bei Johnson (2005) in *Expertise in Second Language Learning and Teaching* versammelten Autoren und Autorinnen relevante Aspekte im Handeln derjenigen Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen, die als Experten bezeichnet werden können. Auch Senior (2006) diskutiert in *The Experience of Language Teaching* die Bedeutung von Erfahrung für die Qualität beruflichen Handelns. Fasst man auch ein hohes Maß an Qualität im beruflichen Handeln als eine mögliche Definition von Professionalisierung, so kann man hier von einem wachsenden Interesse am Professionalisierungsprozess von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen sprechen. So erforschen Jiménez Raya & Sercu (2007) in *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence* Möglichkeiten, wie Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen ihre Handlungsoptionen in diesen beiden Zielbereichen auf- und ausbauen können.

Die deutsche Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich ebenfalls vermehrt mit den Bedingungen erfolgreicher Fremdsprachenlehrer- und -lehrerinnenbildung. Appel (2000) erörtert die Bedeutung von Erfahrungswissen für die erfolgreiche Gestaltung von Fremdsprachenunterricht und erschloss damit das Konzept des Erfahrungswissens für die Fremdsprachendidaktik. Schocker-von Ditfurth (2001) betrachtet das forschende Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Sie zeigt am Beispiel des Fachpraktikums, wie ein spezifisches ‚Lehrerwissen‘ entsteht und wie es beschrieben werden kann. Caspari (2003) untersucht in *Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachenlehrerinnen*

2 In diesem Beitrag kann keine Inventarisierung dieser Ergebnisse geleistet werden: Eine Auflistung von wissenschaftlichen sowie praktischen Handbüchern zum Fremdsprachenunterricht alleine würde Seiten füllen. Beispielhaft werden deshalb diese Erkenntnisse in den drei später ausgeführten Bereichen ausführlicher beschrieben, wo sie als Grundlage für die Standardvorschläge dienen.

das Selbstverständnis und die berufliche Entwicklung dieser Berufsgruppe. In der dort vorangestellten historischen Übersicht argumentiert die Autorin, dass sich die Hinwendung zur Lehrperson in der Forschung seit den 90er Jahren vollzieht. Die Rolle der Lehrperson verschiebe sich außerdem hin zu der eines Mitentwicklers (vgl. Caspari 2003: 46), dessen Praxiswissen und -erfahrung wichtige Ressourcen darstellen. Es werden eben solche Aspekte in der nun folgenden Diskussion aufgegriffen.

### Lehrersprache, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz

Die drei Bereiche Lehrersprache, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz wurden ausgewählt, da sie zentrale Handlungs- bzw. Zielbereiche des Fremdsprachenunterrichts darstellen. Das Unterrichten in einer Fremdsprache bereitet das grundlegende Problem, dass das Ziel gleichzeitig den Weg dorthin darstellt: Eine (Fremd-)Sprache muss durch die (Fremd-)Sprache gelernt werden. Für die Lehrkraft als (meist) einziger kompetenter Sprecher stellt gerade dieser Bereich einen großen und wichtigen Gestaltungsraum dar, weshalb hier zunächst der Aspekt ‚Lehrersprache‘ betrachtet wird. Im Falle von ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚interkultureller Kompetenz‘ handelt es sich um EU-weite Zielbereiche (vgl. u.a. Council of Europe 2001, KMK 2003), die den Fremdsprachenunterricht von nicht-sprachlichen Schulfächern unterscheiden. Es soll gezeigt werden, dass es möglich ist, auch für Bereiche Kompetenzstandards zu formulieren, die auf Grund ihrer Komplexität weiterhin viele Fragen in der fremdsprachendidaktischen Forschung aufwerfen und dadurch schwer fassbar scheinen. Im letzten Abschnitt werden noch weitere wichtige Bereiche genannt, in denen Kompetenzstandards formuliert werden müssten.

Zunächst werden die gewählten Bereiche in den drei folgenden Abschnitten ausführlicher als Spezifika des Fremdsprachenunterrichts identifiziert und inhaltlich konkretisiert. Kompetenzstandards lassen sich letztlich nämlich als Pendant zu den *Handlungsanforderungen* des zur Diskussion stehenden Bereiches fassen (vgl. Weinert 2001). Erst auf der Grundlage einer Analyse dieser Handlungsanforderung also werden Standards vorgeschlagen. Im Anschluss werden das Wissen, die Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen, die Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen zur erfolgreichen Umsetzung dieser Ziele benötigen, genauer dargestellt. Die Analyse der Anforderungssituationen des Fremdsprachenunterrichts erfolgt auf der Basis der relevanten fachdidaktischen Forschungsergebnisse. Dabei ist es momentan noch nur vereinzelt möglich, auch Erkenntnisse über den Erwerb dieser Kompetenzen mit einzubeziehen. Von den so beschriebenen Handlungsanforderungen ausgehend werden dann für diese Bereiche Kompetenzstandards abgeleitet, die jeweils am Ende des Abschnitts in Form einer Liste zusammengefasst sind. Diese werden abschließend in Bezug zu den bereits veröffentlichten KMK-Standards gesetzt.

### Durch Sprache Sprache lernen – Anforderungen an die Lehrersprache

Das Besondere am Fremdsprachenunterricht ist, dass die „Kommunikation als Weg und Ziel“ (Butzkamm 1993: 153; vgl. auch Zydatiß 1997: 9) dient. Der Lehrkraft und ihrer Verwendung von (Fremd-)Sprache kommt dort eine besondere Funktion zu, wie sie sonst in keinem anderen Fach zu finden ist. Wo sich sonst Lehrer und Schüler der Verwendung ihrer Sprache kaum bewusst sind und die Aufmerksamkeit den Inhalten und deren Darstellung gilt, ist diese Selbstverständlichkeit im Fremdsprachenunterricht nicht gegeben.<sup>3</sup> Lehrersprache<sup>4</sup> meint hier die *Verwendungen* von Sprache, die für die Gestaltung und Organisation der Lehr-/Lernprozesse notwendig sind (vgl.

3 Es wird im Folgenden der ‚reguläre‘ Fremdsprachenunterricht und nicht der bilinguale besprochen. Letzter wurde von Butzkamm in diesem Zusammenhang als „Idealfall“ (Butzkamm 2003: 150f.) bezeichnet.

4 Im Folgenden wird der Begriff ‚Lehrersprache‘ in Abgrenzung zu ‚Unterrichtssprache‘ verwendet, da die folgenden Betrachtungen nicht primär auf die Kommunikation im Unterricht allgemein, sondern auf die Verwendung der (Fremd-)Sprache durch den Lehrer bzw. die Lehrerin zur Gestaltung und Steuerung des Unterrichts zielen. Diese Unterscheidung versucht, die im Englischen gemachte Unterscheidung zwischen *teacher talk* bzw. *teacher language* und *classroom discourse* abzubilden.

Appel 2004: 1), sowie Lehrersprache als *comprehensible input*.<sup>5</sup> In diesem Bereich sind bislang vor allem die Verteilung von Sprechzeiten, Fragen und Wartezeit sowie Modifikationen betrachtet worden, wobei: „no clear guidelines exist for what constitutes appropriate or effective teacher talk.“ (Meerholz-Härle & Tschirner 2004: 609) Damit beziehen sich die Autoren auf eine Art abschließenden Gesamtkatalog, wobei es durchaus zahlreiche, teilweise eindeutige Einzelerkenntnisse gibt, die im Folgenden zusammengetragen werden.

Der Fremdsprachenunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass häufig nur der Lehrer bzw. die Lehrerin die einzig kompetenten (*native-like*) oder gar muttersprachlichen (*native*) Sprecher sind bzw. neben ihnen in der Regel nur wenige muttersprachliche Schüler und Schülerinnen zur Verfügung stehen. Somit ist die Lehrersprache das zentrale Steuerungsinstrument des sprachlichen Inputs im Fremdsprachenunterricht – ergänzt durch den Einsatz von Hörtexten, Video oder dem Kontakt mit Muttersprachlern über Internet oder Gastbesuche. Im Sinne des Konzepts des *comprehensible input* von Krashen müssen Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen demnach ihre Äußerungen an den Lernstand der Schüler und Schülerinnen so anpassen, dass diese weder unter- noch überfordert werden. Als typische Modifikationen der Lehrersprache zählt Wulf (2001) Folgendes auf: verlangsamtes Sprechtempo, Pausen, überdeutliche Aussprache, Gestik und Mimik, Bereitstellung von Zusatzinformationen, Nach- und Kontrollfragen, Vereinfachung von Vokabular und Satzstrukturen sowie die unter *simplifications* und *elaborations* fallenden Vereinfachungen, Wiederholungen und Umschreibungen. Die Schwierigkeit in diesem Bereich liegt darin, diese Mittel *zielgerichtet* und *angemessen* im Unterricht einzusetzen, wofür wiederum nur vereinzelt Erkenntnisse zur Verfügung stehen. Die umfassendsten Darstellungen zu den einzelnen Modifikationen von Lehrersprache finden sich meines Erachtens noch immer bei Voss (1986) und Wulf (2001). Beide Autoren gehen auf die hinter den Einzelaspekten der Lehrersprache liegenden fachdidaktischen Konzepte zum Sprachenlernen ein. Während im Sammelband von Voss einzelne Artikel explizit theoretische Konstrukte wie die Input-Hypothese von Krashen reflektieren, bietet Wulf (2001) eine Reihe von konkreten Vorschlägen und Anregungen zur Reflexion. Die Modifikationen der Lehrersprache, die auf Grund der sich allmählich entwickelnden Sprachfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler notwendig sind, müssen folglich auf der Grundlage einer guten Kenntnis dieser Fähigkeiten regelmäßig reflektiert und ggf. verändert werden.

Das oben genannte asymmetrische Verhältnis der Verteilung von Sprachkompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht wird nochmals verschärft, da auf eine Lehrkraft eine große Gruppe von Schülern und Schülerinnen kommen und diese von den Ausgangsbedingungen her eigentlich nur selten bzw. wenigen ein ‚echter‘ Gesprächspartner bzw. -partnerin sein kann, wie es beim natürlichen Spracherwerb der Fall wäre (vgl. Lightbown & Spada 2006: 109). Mit dem Begriff ‚echt‘ ist gleichsam eines der vielleicht schwierigsten Problemfelder der Unterrichtskommunikation angesprochen: Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Verwendung der Fremdsprache in einer Vielzahl von Situationen, die sie je nach Kommunikationsbedürfnis erfolgreich gestalten können sollen. Wie kann Unterricht darauf vorbereiten? Was teilweise unter dem Begriff der ‚Authentizität‘ der Unterrichtskommunikation behandelt wird – wie Decke-Cornill 2004 erneut deutlich macht – wird knapp für die Bereiche Fragen und Feedback besprochen. Fragen als zentraler Bereich des *eliciting* sind – neben Aufgaben – die wichtigste Möglichkeit der Lehrkraft,

5 Die je eigene Kompetenz – ein „vertieftes Sprachwissen und ‚nativnahes‘ Sprachkönnen“ (vgl. KMK 2008: 26) – in der Fremdsprache soll dem Bereich der Sprachpraxis, bzw. Sprachwissenschaft, zugeordnet bleiben und wird mit Weidemeyer als die „*conditio sine qua non*“ (1986: 99) des Fremdsprachenunterrichts angenommen. Es ist aber durchaus überdenkenswert, ob – in Anbetracht der Bedeutung dieses Kompetenzbereiches von Fremdsprachenlehrkräften sowie den hohen Anforderungen an diese – eine engere Verflechtung zwischen Sprachpraxis und -didaktik innerhalb der Hochschulausbildung nicht äußerst sinnvoll wäre, wie sie etwa bereits Voss (1986) forderte. Differenzierter ist dieser Aspekt übrigens bereits von der DGFF (2003) formuliert worden, die eine „funktional differenzierte, variantenreiche, sichere Kompetenz in der Zielsprache“ (DGFF 2003: 5) als ein Kernziel der Fremdsprachenlehrer- und -lehrerinnenbildung identifiziert.

Schüleräußerungen anzuregen und zu steuern. Innerhalb der bekannten Typologie von echten versus didaktischen sowie offenen versus geschlossenen Fragen, sind vor allem offene und echte Fragen förderlich, da sie der Kommunikation außerhalb des Fremdsprachenunterrichts am ähnlichsten sind (vgl. u.a. Wulf 2001: 83ff.). Ziel ist hier, den Schülerinnen und Schülern über angemessene Fragen möglichst ausgiebige und ‚echte‘ Sprechanlässe zu bieten.

Feedback<sup>6</sup> spielt für die Gesprächsführung allgemein sowie für Lernprozesse eine wichtige Rolle (vgl. z.B. Cullen 2002). Gerade dort aber liegt eine große Herausforderung für Fremdsprachenlehrkräfte, wie das von Wulf (1978) gewählte Beispiel „They can die“ – „Very good“ veranschaulicht. Solche Äußerungen sind grundsätzlich in Phasen, in denen es um sprachliche Korrektheit geht, vielleicht angebracht, dürfen aber nicht das Unterrichtsgespräch bestimmen. Schließlich reagieren Schüler empfindlich auf die Einschätzungen oder Kommentare der Lehrkraft auf ihre eigenen Äußerungen, wie auch Wulf (2001: 47) meint: „Sprache und Kommunikation haben immer auch eine affektive Komponente. Ohne sie sind die Schüler nicht zu gewinnen.“ In eine ähnliche Kerbe schlägt Walmsleys Analyse von typischen Fehlern der Lehrersprache. Er stellt gerade im Bereich der Pragmatik Probleme fest, wie die häufig zu hörende Aufforderung bzw. Frage „Who wants to read?“ veranschaulicht, die stark unhöflich formuliert ist (vgl. Walmsley 1986: 47). Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen brauchen also ein umfassendes und flexibles sprachliches Repertoire, um zum einen vielfältige Schüleräußerungen anregen zu können und deren Interessen mit einzubeziehen; zum anderen um *situations-* und *inhaltsangemessen* auf diese reagieren zu können.

Es wurde mehrfach in Studien belegt, dass die Wartezeit nach Fragen zwar einen erstaunlich hohen Einfluss auf die Länge und Komplexität der Schülerantworten hat, oft aber sehr kurz ausfällt (vgl. Nunan 1991; Beck & Klieme 2007: 354). Die DESI-Studie zeigte außerdem erneut das Problem des geringen Sprechanteils von Schülern und Schülerinnen im Fremdsprachenunterricht auf (vgl. Beck & Klieme 2007: 250f.). Hier werden allgemeinpädagogische Konzepte wie die Organisation von freien Arbeitsphasen, Partner- und Gruppenarbeit sowie passenden Aufgabenstellungen zur Erhöhung der Sprechzeiten wichtig. Fremdsprachenlehrkräfte müssen ihren Einsatz von Sprache bewusst regulieren können, um möglichst ausgiebige, effektive Sprechgelegenheiten zu schaffen.

Während Fragen und Feedback sowie die oben genannten Modifikationen der Lehrersprache als *scaffolding* im engeren Sinne bezeichnet werden können, sind die folgenden Bemerkungen einem weiteren Verständnis geschuldet (vgl. Morrow 2003): Mit Hilfe von allgemeindidaktischen Aspekten wie Regelmäßigkeit und Ritualen können (gerade im frühen) Fremdsprachenunterricht die Probleme der noch fehlenden Sprachmittel ausgeglichen werden. Eine routinierte Begrüßung oder das Einüben bestimmter Gesprächselemente sind dafür einige Möglichkeiten. Appel (2004: 4) weist zudem auf die Bedeutung von Bildern, Wandtafeln oder Ähnlichem hin, die helfen können sog. *Diskurswelten* zu schaffen, innerhalb derer es für Schüler und Schülerinnen leichter ist, Bezüge herzustellen und Verständnislücken selbstständig zu schließen. Zudem ist die Lehrperson ja selbst Medium: Gestik, Mimik und Lautstärke können eingesetzt werden, um Informationen zu transportieren oder zu unterstützen.

Zusammenfassend lassen sich in diesem Zusammenhang einige hilfreiche Unterscheidungen treffen, welche die Funktionen der Lehrersprache sowie deren Anpassung an Lernstand und -bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen gliedern helfen. In der Übersicht von Klippel & Doff (2007: 181) wechselt die Lehrperson zwischen den Rollen als *instructor*, als *facilitator* und Kommunikationspartner bzw. -partnerin. Die diesen zugeordneten Funktionen der Lehrersprache liegen darin, soziale Interaktionen zu fördern, Lernprozesse anzuregen und zu begleiten sowie Hilfestellungen zu leisten. Diese Rollenwechsel sollten möglichst transparent vorgenommen werden. Denn, wie die schulpädagogische Forschung zeigt, ist unter anderem die klare Trennung von

6 Der Begriff wird hier im engeren Sinn verwendet; Korrekturen sind damit nicht angesprochen. Diese wären im Bereich der sprachlichen Systeme und Fertigkeiten ausführlicher zu besprechen. Sie werden im Abschnitt zu Mehrsprachigkeit kurz angesprochen.

Lern- und Übungszeiten äußerst förderlich für einen angstfreien und damit auch effektiven (Sprach-)Lernprozess.

Alle eben dargestellten Möglichkeiten stellen gleichzeitig eine Verpflichtung für Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen dar, wie Johnson festhält: „Teachers should realise [...] that they are in control of classroom patterns of communication and have the power to decide when, how and by whom language is used.“ (Johnson 1995: 17) Die oben geschilderte Wissensbasis muss in der Folge dazu führen, Kommunikationsmuster im Unterricht immer wieder zu reflektieren und mit Hilfe der oben beschriebenen Möglichkeiten anzupassen und zu verbessern (vgl. Meerholz-Härle & Tschirner 2004: 609). Es ist deutlich geworden, dass es sich um einen komplexen Handlungsbereich von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen handelt. Folglich muss auch der Erwerb der dazu notwendigen Kompetenzen komplex sein, bedarf einer ausgedehnten Übungszeit und regelmäßiger Reflexion und ggf. Verbesserung (vgl. Weinert 2001).

Ausgehend von diesen Ausführungen werden folgende Standards vorgeschlagen.

Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen

1. verfügen über eine „funktional differenzierte, variantenreiche, sichere Kompetenz in der Zielsprache“ (DGFF 2003: 5), die es ihnen ermöglicht, die Unterrichtsorganisation, allgemeine Gesprächsführung (z.B. auch *small talk*), insbesondere auch Fragen und Feedback *dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler angemessen* und zugleich *situations- und inhaltsangemessen* zu gestalten.
2. sind motiviert, Gespräche dem Lernstand der Schüler und Schülerinnen angemessen zu führen, deren Sprechanliegen ernst zu nehmen und adäquat auf diese zu reagieren. Sie wissen um die Bedeutung und Formen von Fragen, Feedback und spracherwerbsunterstützender Verwendung der Fremdsprache und können diese effektiv einsetzen.
3. verfügen über Strategien bezüglich des angemessenen Wechsels ihrer Rollen als Kommunikationspartner, *instructor* und *facilitator*. Sie können die entsprechenden Phasen in ihrem Unterricht klar trennen und erlauben so den Schülern und Schülerinnen ein hohes Maß an Redezeit in einem förderlichen Unterrichtsklima.
4. können Medien, non-verbale und rituelle Kommunikationsformen zu Hilfe nehmen, um den Schülern und Schülerinnen von Anfang an einen kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen.
5. reflektieren den Gebrauch der unter 1 bis 4 genannten Formen in ihrem Unterricht regelmäßig auf der Grundlage einer guten Kenntnis der jeweiligen Schülerbedürfnisse und -fähigkeiten und können sie an diese anpassen.

### Das Ziel der Mehrsprachigkeit

Das Ziel der Mehrsprachigkeit, also grob gesagt der Motivation und Befähigung zum Lernen von mindestens zwei Fremdsprachen, unterscheidet den Fremdsprachenunterricht ebenfalls von anderen Fächern. Mehrsprachigkeit ist gleichzeitig ein Ziel, das den einzelnen Fremdsprachenunterricht übersteigt: Die Schüler und Schülerinnen sollen Fertigkeiten und Einstellungen erwerben, die ihnen das Lernen weiterer Fremdsprachen ermöglichen, und sollen so für diese Form des lebenslangen Lernens motiviert werden. Unter den Fremdsprachen ist für das Englische spezifisch, dass es in den meisten Fällen die erste Fremdsprache ist und deshalb „seine Rolle als wichtigstes Schulsprachenfach verantwortungsbewusst ausfüllen [muss].“ (Klippel & Doff 2007: 38) Lehrer und Lehrerinnen können dieser Aufgabe insbesondere durch „das Wecken und Aufrechterhalten von Sprachlernmotivation, durch eine Hinführung zu *language awareness* und zu Freude am Umgang mit Sprache und Texten“ (Klippel & Doff 2007: 25) gerecht werden.

Gleich zu Beginn ist es wichtig, nochmals das oben angesprochene Asymmetrieverhältnis zu betrachten. Sprachenlehrer und -lehrerinnen sind bereits kompetente Lerner und haben den Prozess des Fremdspracherwerbs erfolgreich hinter sich. In diesem Prozess sind einige Hindernisse und Probleme auszuhalten, die bei anderen Lernprozessen weniger stark oder nicht auftreten. Die enge Verknüpfung von Sprache und



Identität führt zum Beispiel dazu, dass Fehler bei der Sprachproduktion leichter zu einer Blamage werden können. Dazu zählt auch die Hilflosigkeit, die Lerner möglicherweise erfahren, wenn ihnen unweigerlich die sprachlichen Mittel dazu fehlen, sich so auszudrücken wie sie es gerne würden bzw. in ihrer Muttersprache gewohnt sind. Solche Probleme sind für Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen als bereits kompetenten Sprachlerner nicht (mehr) automatisch nachvollziehbar. Sie müssen sich deshalb regelmäßig in den Sprachenlernprozess zurückdenken und dessen spezielle Anforderungen in ihr Unterrichtskonzept einbeziehen. Ein fundiertes Wissen um die relevanten Lernprozesse und -schwierigkeiten, in welches auch die Reflexion der *eigenen* Sprachlernerfahrungen und -präferenzen gehört, sind dafür nötig. Hier kann es gegebenenfalls hilfreich sein, immer wieder neue Erfahrungen im Lernen von Fremdsprachen zu suchen. Für die Lehrerbildung könnte dies zum Beispiel die Ausweitung der Vermittlung von Wissen über Sprachlernprozesse um spezielle *Reflexionsmöglichkeiten* für die Studierenden über ihre eigenen Erfahrungen und Lernpräferenzen bedeuten.

Wenn das Ziel, die Schüler und Schülerinnen für das Erlernen fremder Sprachen zu motivieren, an herausragender Stelle steht, so ist es weiterhin schwierig, das Konzept der Motivation abschließend zu fassen oder eindeutige Methoden für die Förderung von Sprachlernmotivation zu finden (vgl. v.a. Dörnyei 2004: 425, 431). Deshalb sind im Folgenden einige zentrale Aspekte in den Mittelpunkt gestellt, die einem Abbau von Motivation entgegenwirken, indem sie negative Erfahrungen mit der Fremdsprache im Unterricht verhindern helfen.

Es gilt, die oben erwähnten Frustrationen gering zu halten und den Schülern und Schülerinnen Strategien zu vermitteln, wie sie diese verhindern oder akzeptieren lernen können. Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen müssen die spezifischen Probleme ihrer Schülerschaft in diesem Bereich anerkennen und ihnen verschiedene Lösungsmöglichkeiten anbieten, genug Zeit und Gelegenheiten dafür bieten, diese einzuüben, und auch deren Bedeutung bewusst machen (vgl. Camilleri Grima 2004: 351). Es ist vor allem im frühen Fremdsprachenunterricht wichtig zu vermitteln, dass Fehler natürlicherweise zum Spracherwerb dazugehören und dabei helfen, Lehr- und Lernprozesse zu verbessern (vgl. Timm 1992). Der Umgang mit Fehlern und dem damit verbundenen Korrekturverhalten ist ein zentraler Handlungsbereich aller Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen (vgl. Larsen-Freeman 2003: 123ff.). Zu diesem weiten Handlungsfeld gehört auch der Umgang mit positivem und negativem Transfer. Es ist wichtig, dass Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen Transfer grundsätzlich als Teil des Fremdsprachenlernens sehen und wissen, welche Rolle er für den Spracherwerb spielt (vgl. Bausch 2003: 443). Dabei sind natürlich auch allgemeindidaktische Fähigkeiten zur Schaffung eines angstfreien Lernklimas gefragt (vgl. Klippel & Doff 2007: 198ff.). Es gilt also, die Schüler und Schülerinnen an den Sprachlernprozess im Allgemeinen heranzuführen und ihnen die notwendigen Einstellungen und Fertigkeiten zu vermitteln. Dazu gehört auch die Schaffung von Sprachbewusstsein, wofür stellenweise reflexive Elemente in den Unterricht einzubinden sind, auch wenn deren Wirksamkeit für das Ziel der Mehrsprachigkeit (noch) nicht nachzuweisen ist (vgl. Gnutzmann 2003).

Doch Mehrsprachigkeit ist nicht nur Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts, sondern ggf. auch ein Ausgangs- bzw. Anknüpfungspunkt. Schließlich kann Mehrsprachigkeit Bildungsziel und Bildungsvoraussetzung zugleich sein. Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen können diese Voraussetzungen für ihren Unterricht nutzen. Dafür ist aber eine je eigene Wissensbasis sowie die Kenntnis und Auseinandersetzung mit den Mehrsprachigkeitsprofilen der Schüler und Schülerinnen notwendig (vgl. Hu 2003). In diesem Kontext wird vor allem die Kommunikation zwischen Kollegen und Kolleginnen wichtig, um die so wichtigen Übergänge von einer Schulart in die andere gut gestalten zu können. Dazu gehören wegen der Einführung von Fremdsprachen im Primärbereich immer stärker auch die Grundschullehrer und -lehrerinnen, bzw. für diese ggf. Erzieher und Erzieherinnen. Nach den ersten Lernjahren in der Fremdsprache haben die Schüler und Schülerinnen dann je nach Schulform außerdem Unterricht in *mehreren* Fremdsprachen parallel. Es ist notwendig, „die an einer bestimmten Schule bzw. Institution

angebotene (Fremd-)Sprachenpalette so zu vernetzen, dass alle jeweils vor Ort tätigen (Fremd-)Sprachenlehrer im Sinne einer *kooperativen* Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit fachlich, curricular sowie didaktisch-methodisch zusammenarbeiten können“ (Bausch 2003: 443). Denn Ziel soll sein, eine möglichst adressatengerechte Verknüpfung der Sprachlernerfahrungen im und durch den schulischen (Fremd-)Sprachenunterricht zu erreichen (vgl. Bausch 2003). Zwar ist die Forderung nach einem „Gesamtkonzept für den Englischunterricht an deutschen Schulen“ (Klippel & Doff 2007: 25) erhoben worden, deren Umsetzung bleibt aber bislang aus. Bislang müssen Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen also einen eigenen Weg finden, Mehrsprachigkeit als Ziel in ihrem Unterricht zu definieren und umzusetzen.

Aus diesen Ausführungen können folgende Kompetenzstandards abgeleitet werden.

Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen

1. haben eine positive Einstellung zu Sprachen und Kulturen erworben. Sie können ihre Schüler und Schülerinnen zum Erlernen von (weiteren) Fremdsprachen bzw. zum Erhalt und der Pflege der von ihnen bereits beherrschten Sprachen motivieren.
2. können ein positives Lernklima schaffen, in dem Fehler als Lernschritte angenommen werden können. Sie verwenden die verschiedenen Formen von Feedback und Korrektur schülergerecht und situationsangemessen.
3. verfügen über ein fundiertes Wissen um die spezifischen Anforderungen und Probleme des Sprachlernprozesses. Sie gehen in ihrem Unterricht phasenweise explizit auf diese ein und können so das Sprachwissen und -bewusstsein ihrer Schüler und Schülerinnen fördern.
4. reflektieren ihre eigenen Sprachlernerfahrungen und -präferenzen und sind motiviert, diese auszubauen bzw. regelmäßig aufzufrischen.
5. haben sich ein breites Repertoire an Strategien für das Lernen von Fremdsprachen angeeignet und dieses reflektiert. Sie kennen auch solche Strategien, die ihrem eigenen Lerntyp ggf. nicht entsprechen und können diese an ihre Schüler und Schülerinnen vermitteln, um so den individuellen Lernbedürfnissen gerecht zu werden.
6. können die Sprachlernerfahrungen und -bedürfnisse ihrer Schüler und Schülerinnen erkennen und reflektieren. Sie können ggf. an deren bereits vorhandene Mehrsprachigkeit anknüpfen und diese in ihrem Unterricht nutzen, um die Perspektive auf das Lernen vor und nach dem schulischen Fremdsprachenunterricht zu öffnen.
7. kommunizieren ggf. mit den Grundschullehrern und -lehrerinnen bzw. Erziehern und Erzieherinnen und mit den anderen (Fremd-)Sprachenlehrern und -lehrerinnen an ihrer Schule, um einen stimmigen Übergang und ein stimmiges Gesamtkonzept der Sprachenfolge zu gestalten und zu praktizieren.

#### Das Ziel der interkulturellen Kompetenz

Im Bereich des interkulturellen Lernens stellt sich zunächst das Problem, dass es bislang keine Theorie gibt, die das Konzept und schließlich das Erreichen von interkultureller Kompetenz erfolgreich und allgemein akzeptiert fassen könnte. Vielmehr stellt interkulturelle Kompetenz noch immer einen Bereich dar, der sowohl von der Inhalts- als auch Vermittlungsperspektive her unscharf bleibt (vgl. Göbel & Hesse 2004: 821f., 830). Der kürzlich erschienene Sammelband von Ehrenreich, Woodman & Perrefort (2008) stellt die bestehenden Defizite erneut heraus.

Dies hat auch Auswirkungen auf die Formulierung der Anforderungen an Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen, wie Sercu & et al (2005: 5) festhalten: „This insistence on the development of learners’ intercultural skills, attitudes and knowledge requires a revision of professionalism in foreign language teaching.“ Interkulturelle Kompetenz als Ziel in den Unterricht einzubauen beruht dabei offenbar weitgehend auf den Eigeninitiativen einzelner Lehrer und Lehrerinnen. Die Erfahrungen und Einstellungen von Lehrern und Lehrerinnen sowie *teacher beliefs* sind dabei für das Ausmaß ausschlagge-

bend, in dem interkulturelles Lernen in den Fremdsprachenunterricht einbezogen wird und schließlich auch in welcher Form dies passiert (vgl. Sercu & et al. 2005).

Die Grundvoraussetzung bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz ist, dass Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen bereits eine fundierte eigene Kompetenz in diesem Feld erarbeitet haben. Die Rolle der Lehrkraft als Modell ist in diesem Lernbereich bereits für den entscheidenden Faktor der Schülermotivation zentral (vgl. Klippel & Doff 2007: 116). Eine Untersuchung zum *assistant*-Jahr bestätigte die – zu erwartenden – Vorteile eines längeren Aufenthalts im Zielsprachenland. So legt das *assistant*-Jahr grundsätzlich eine gute Basis, bedürfte allerdings einer umfassenderen Einbettung in und Begleitung durch die Lehrerbildung (vgl. Ehrenreich 2004: 314ff.). Vielmehr wäre eine intensive theoretische Begleitung nötig, was Woodman (2008) an Hand eines Ausbildungsmoduls für Lehramtsstudierende diskutiert. Die Reflexion der Erfahrungen spielt eine entscheidende Rolle, was Ehrenreich (2004) vor allem für didaktisch-methodische Aspekte feststellt.

Wie lässt sich die notwendige interkulturelle Kompetenz von Fremdsprachenlehrkräften genauer fassen? Welche Einzelkompetenzen für diesen Zielbereich des Fremdsprachenunterrichts notwendig sind, soll an Hand zweier prominenter Theorien dargestellt werden. Maßgeblich in diesem Bereich ist noch immer das Modell von Byram (1997). Der *intercultural speaker*, wie Byram den erfolgreichen Lerner nennt, ist fähig, interkulturelle Begegnungen erfolgreich zu gestalten, was sich sowohl auf den Austausch von Informationen als auch auf den Aufbau und Erhalt einer Beziehung zueinander bezieht (vgl. Byram 1997: 32f.). Für die identifizierten vier Bereiche *Wissen*, *Fertigkeiten der Interpretation* und *Interaktion* sowie *Einstellungen* gibt Byram (1997) weitere Erläuterungen, die als *can-do*-Beschreibungen gelesen werden können (vgl. Byram 1997: 50-54; 57-64). Damit erfüllt Byrams Modell eine von Göbel & Hesse (2004) geforderte zentrale Voraussetzung für erfolgreichen interkulturellen Unterricht: dessen Orientierung an konkreten Kompetenzbeschreibungen (vgl. Göbel & Hesse 2004: 819). Göbel (2004, 2007) bezieht sich in ihren Ausführungen neben diesem Modell auch auf das Modell von Bennett (1993), welches „ein Bindeglied [darstellt] zwischen psychologischen und fremdsprachendidaktischen Modellen [...], weil es aus den Entwicklungsstufen interkultureller Sensibilität pädagogisch-didaktische Interventionsmöglichkeiten ableitet, die auch auf den Fremdsprachenunterricht bezogen werden.“ (Göbel 2007: 39) Die Grundannahme ist dort, dass die Wahrnehmung kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf Konstruktionen oder komplexen Kategorien basieren, die eine Person von einer interkulturellen Begegnung aufbaut. Interkulturelle Kompetenz wird dabei in Stufen erworben, womit dieses Modell den *Prozesscharakter* interkulturellen Lernens abzubilden versucht. Die beiden Modelle kann man folglich in der Dichotomie von *Prozess* und *Inhalt* fassen, wodurch eine größere Beschreibungsdichte der relevanten Kompetenzen entsteht.

Sercu & et al. (2005) und Göbel (2007) charakterisieren jeweils in Anlehnung an Byram (1997) und Bennett (1993) die Anforderungen an den „foreign language and intercultural competence teacher“ (Sercu & et al. 2005: 5). Beide teilen diese in die drei Bereiche *Fertigkeiten*, *Einstellungen* und *Wissen* ein. Erfolgreiche Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen brauchen Wissen über die Zielsprachenkultur, den Einfluss kultureller Phänomene auf Kommunikation und Interaktion, gleichzeitig aber auch Wissen über den Lernstand und die Einstellungen ihrer Schüler und Schülerinnen. Sie brauchen Fertigkeiten bei der Gestaltung eines förderlichen Arbeitsklimas und des angemessenen Materials oder für den Einsatz auch fiktionaler Texte mit dem Ziel der Sensibilisierung für interkulturelle Phänomene. Darüber hinaus müssen sie ein hohes Maß an Offenheit und Interesse entwickelt haben (vgl. Göbel 2007: 56-57; Sercu & et al. 2005: 5-6).

Für erfolgreiches interkulturelles Lernen bedarf es bestimmter Rahmenbedingungen, damit ein aktiver Aufbau von neuem Wissen und Einstellungen erfolgen kann. Schließlich spielen sich Veränderungen und der Aufbau von Einstellungen und Zugangsmöglichkeiten in hohem Maß auf einer affektiven Ebene ab. Dafür müssen Arbeitsbedingungen geschaffen werden, in denen die Schüler und Schülerinnen zunächst ihre

bisherigen Sichtweisen und Erfahrungen in den Unterricht einbringen können, auch wenn dies wegen deren emotionaler Rückgebundenheit und potentieller Kontroversität zunächst nicht leicht fällt.

Neuere Publikationen weisen erneut auf die Bedeutung von Texten für diesen Lernbereich hin. Die Öffnung der Fremdsprachendidaktik für die Entwicklungen in den Literatur- und Kulturwissenschaften regt hier eine Neufassung des Textkonzeptes und des Umgangs mit ihnen an. Das Potential von Texten als Abbildung einer „faszinierende[n] Vielfalt inter-, multi- und transkultureller Erfahrungen“ (vgl. Hallet & Nünning 2007: 5) kann ausgeschöpft werden, wenn fiktionale wie nicht-fiktionale Texte in ihrer kulturellen Verfasstheit verstanden und verwendet werden (vgl. Hallet 2007: 34ff.). Die Leistung von literarischen Texten für die Anregung zu Perspektivenwechseln etwa ist dabei ein prominentes Beispiel (vgl. u.a. Nünning 2007). Ferner fordert Hallet (2007) auch ein erweitertes Verständnis der Rollen im Klassenzimmer, wenn er die Lernenden als „kulturelle Aktanten“ (Hallet 2007: 32f.) versteht und dadurch Englischunterricht insgesamt als interkulturellen Handlungsraum konzipiert. Es bedarf also einer guten Kenntnis der relevanten Lernprozesse und -bedingungen, um auf dieser Grundlage angemessene Materialien und Arbeitsformen zu wählen.

Abschließend sei in diesem Kontext das Problem des *back-wash* Effekts angesprochen: Was nicht geprüft wird, wird weniger gelehrt und folglich weniger gelernt. Im Fall des interkulturellen Lernens gibt es mindestens zwei Hindernisse: Zum einen ist es eine noch ungeklärte Forschungsfrage, wie valide Parameter für die Überprüfung interkulturelle Kompetenz aussehen müssen. Zum anderen bzw. als Folge dessen ist es für die einzelne Fremdsprachenlehrkraft schwierig, sich eigene Überprüfungsmethoden zu überlegen und diese auch anzuwenden. Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen müssen sich dessen bewusst sein und ggf. durch eigenes Überlegen und Kommunizieren mit Kollegen und Kolleginnen zu einer Verbesserung dieser Situation beitragen. Wie die vorangehenden Beobachtungen deutlich machen, bedarf es vor allem in diesem Bereich einer verstärkten Erforschung von wirksamen Vermittlungsmethoden sowie Methoden zur Leistungsmessung.

Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen

1. bauen über eine Reihe interkultureller Erfahrungen und deren Reflexion eine breite Wissens- und Handlungsbasis sowie eine positive Einstellung zu interkulturellen Begegnungen und interkulturellem Lehren und Lernen auf.
2. sind motiviert und in der Lage, ihre Kenntnisse und Erfahrungen im Bereich der eigenen interkulturellen Kompetenz sowie der Vermittlung von interkultureller Kompetenz aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln. Sie sind motiviert, sich auch mit allgemeinen interkulturellen Themen, also auch innerhalb der eigenen Kultur auseinanderzusetzen.
3. können den Lernstand, also den Grad der Ausprägung der jeweiligen Kompetenzbereiche bzw. -phasen, ihrer Schüler und Schülerinnen erkennen und diesen als Ausgangspunkt für ihren Unterricht nehmen bzw. in diesen integrieren.
4. können ein positives Arbeitsumfeld für interkulturelles Lernen schaffen, in dem auch affektive Aspekte dieses Lernprozesses Platz finden und so Reflexionsprozesse bei den Schülerinnen und Schülern möglich werden.
5. sind motiviert, in solchen Unterrichtsphasen formbezogenes sprachliches Lernen zugunsten von interkulturellem Lernen zurückzustellen.
6. wissen um die Bedeutung von fiktionalen sowie nicht fiktionalen Texten für interkulturelle Lernprozesse und können diese zielführend einsetzen.
7. können Material bezüglich dessen Qualität für interkulturelles Lehren und Lernen analysieren und auswählen sowie dieses gegebenenfalls modifizieren.
8. kennen das Problem der Leistungsfeststellung von interkultureller Kompetenz und versuchen ggf. in Abstimmung mit Kollegen und Kolleginnen eigene Lösungen zu erarbeiten.

### Ausblick: Weitere fremdsprachendidaktische Kompetenzbereiche

Mit den hier entworfenen Kompetenzstandards sind drei zentrale Ziel- und Handlungsbereiche des Fremdsprachenunterrichts beschrieben worden. Es ist zum einen deutlich geworden, dass mit diesen auch allgemeindidaktische Herausforderungen verbunden sind. Zum anderen können die gewählten drei Bereiche natürlich keinen umfassenden Katalog für fremdsprachendidaktische Kompetenzen darstellen. Deshalb soll kurz auf Verbindungen zu den bereits vorliegenden Standards sowie auf weitere Bereiche hingewiesen werden.

Wenn Professionalisierung als ‚Integrations‘-prozess verstanden wird, dann ist es auch wichtig, den Bezug zwischen den Standards mitzudenken. Schließlich beziehen sich bereits die bildungswissenschaftlichen Standards auf viele Bereiche, für die ggf. nur eine fremdsprachendidaktische Spezifizierung denkbar wäre: Der Bereich der Medien- und Literaturdidaktik wird im Kompetenzprofil (KMK 2008: 26) sowie in den Standards für die Bildungswissenschaften (vgl. insbes. KMK 2004: 7) angesprochen. Hier wäre eine fachdidaktische Spezifizierung denkbar, die genauer auf deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht eingeht, wie sie oben bereits angedeutet wurde. Die Bereiche der allgemeinen Unterrichtsvorbereitung und Gestaltung von Lernprozessen sowie der Leistungsmessung sind in den bildungswissenschaftlichen Standards enthalten: Kompetenzen 1, 2 und 8 (KMK 2004: 7, 8, 11). Wenn es dort heißt, Unterricht solle fach- und sachgerecht (KMK 2004: 7) geplant und durchgeführt werden, so sind damit bereits fachspezifische Anforderungen angesprochen. Hier muss natürlich eine umfassende Spezifizierung folgen. Im Fall des Fremdsprachenunterrichts wäre hier eine Beschreibung der relevanten Lehrprozesse in Bezug auf die einzelnen Fertigkeiten notwendig. Gleiches gilt für die Bereiche des sprachlichen Systems, also Aussprache, Wortschatz, Pragmatik und Grammatik. Solche Beschreibungen können als Ausgangspunkt für die Formulierung weiterer fremdsprachendidaktischer Kompetenzen dienen, was hier allerdings nicht geleistet werden konnte.

### Fazit

Das aktuelle Bemühen um ein Gesamtkonzept von Kompetenzstandards für Lehrer und Lehrerinnen dient letztlich dem Ziel, die Bildungsqualität im deutschen Schulsystem zu verbessern. Es steht dabei in einer Reihe mit Versuchen, den Lehrerberuf und seine Anforderungen explizit zu fassen. Die aktuelle Anstrengung beruht auf der Annahme, dass eine an Standards orientierte Lehrerbildung die Professionalisierung der Lehrer und Lehrerinnen besser fördern kann und sie zudem überprüfbar und vergleichbar wird. Dieser Professionalisierungsprozess muss im jeweils individuellen Aufbau eines professionellen Selbst (Terhart 2002) oder einer erarbeiteten Identität (Plöger 2006: 262ff.) realisiert werden. Jeder Lehrer und jede Lehrerin muss also den Katalog an Kompetenzstandards sinnvoll integrieren und im konkreten beruflichen Handeln umsetzen.

Wie bereits in der Expertise von Terhart (2002) dargestellt, tragen die Fachdidaktiken viel zu diesem Integrationsprozess bei, indem sie die fachspezifischen Inhalte und Prozesse aufeinander beziehen. Für die Fremdsprachendidaktik konnte gezeigt werden, dass die Erforschung der Inhalte und Prozesse des Fremdsprachenunterrichts viele nutzbare Ergebnisse geliefert hat. Die Fremdsprachendidaktik ist durch ihre Hinwendung zu Fragen der Lehrerprofessionalisierung und den daran beteiligten Lernprozessen und Kompetenzen besonders anschlussfähig an die Diskussion um die Umorientierung der deutschen Lehrerbildung. Eine Betrachtung der aktuellen Verteilung der KMK-Kompetenzstandards zeigte, dass der Anteil fremdsprachendidaktischer Standards noch gering ist. Dass dies nicht so sein muss, veranschaulichte der letzte und umfangreichste Teil dieses Beitrags. Auf der Grundlage der relevanten Literatur wurden für die Bereiche Lehrersprache als zentrales Steuerungsmittel im Unterricht, sowie für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz als ‚weiche‘ Ziele Kompetenzstandards erarbeitet.

Zum Schluss und ausblickend soll ein weiterer Aspekt der Konzeption von Standards aus der Expertise von Terhart (2002) aufgegriffen werden. Die Funktion der Standards ist letztlich eine vorläufige: Die *Evaluation* und *Verbesserung* der Lehrerbildung soll

*an Hand von diesen* vorangetrieben werden (vgl. v.a. Terhart 2002: 48ff.). Wenn in den einzelnen Abschnitten darauf hingewiesen wurde, dass noch genauere Erkenntnisse zum Erwerb und zur Bedeutung der einzelnen Lehrerkompetenzen fehlen, gründet dies im selben Verständnis von Kompetenzstandards: Auf der Grundlage der aktuellen Wissensbasis sollten diese vorgeschlagen werden und somit ein Status quo der Erkenntnisse in diesem Bereich abbilden. Eine Ausdifferenzierung und empirische Erforschung bleibt damit eine Aufgabe der aktuellen und künftigen fremdsprachendidaktischen Forschung. Ziel des Artikels war es zu zeigen, dass grundsätzlich eine breite Erkenntnisbasis aus der Fremdsprachendidaktik zur Verfügung steht und dass deshalb die momentane Unterrepräsentation der entsprechenden Kompetenzen wenig nachvollziehbar scheint.

## Bibliographie

- Appel, J. (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt.
- Appel, J. (2004). Lehrersprache. In: *Englisch* 39, 1-5.
- Bausch, K.-R. (2003). Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krümm, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke, 439-445.
- Beck, B. & Klieme, E. (Hrsg.) (2007). *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, M. R. (ed.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21-71.
- Butzkamm, W. (1993). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Camilleri Grima, A. (2004). Learning to Learn. In: Byram, M. (ed.). *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 351-353.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer – Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Council of Europe (ed.) (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: CUP.
- Cullen, R. (2002). Supportive Teacher Talk: the Importance of the F-move. In: *ELT Journal* 56, 117-127.
- Decke-Cornill, H. (2004). Die Kategorie der Authentizität im mediendidaktischen Diskurs der Fremdsprachendidaktik. In: Bosenius, P. & Donnerstag, J. (Hrsg.) *Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen*. Frankfurt: Lang, 17-27.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett.
- [DGFF] Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (Hg.) (2003). Leitlinien für eine Reform der Fremdsprachenlehrausbildung. <http://www.dgff.de/Reform%20Lehrerausbildung.pdf> (Zugriff am 15.1.2007).
- Dörnyei, Z. (2004). Motivation. In: Byram, M. (ed.). *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 425-432.
- Ehrenreich, S. (2004). *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung. Das assistant-Jahr als ausbildungsbiographische Phase*. München: Langenscheidt.
- Ehrenreich, S., Woodman, G. & Perrefort, M. (eds.) (2008). *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium*. Münster: Waxmann.
- Gnutzmann, C. (2003). Language awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krümm, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke, 335-340.
- Göbel, K. & Hesse, H.-G. (2004). Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 818-834.
- Göbel, K. (2007). *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Hallet, W. & Nünning, A. (Hrsg.) (2007). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Hallet, W. (2007). Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: Hallet, W. & Nünning, A. (Hrsg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 31-48.
- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Jiménez Raya, M. & Sercu, L. (eds.) (2007). *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*. Frankfurt am Main: Lang.
- Johnson, K. E. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. (ed.) (2005). *Expertise in Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave.
- Klieme, E. & Beck, B. (Hrsg.) (2007). *Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Beltz: Weinheim.
- Klippel, F. (2006). Perspektiven der Fremdsprachendidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Doff, S. & Wegner, A. (Hrsg.). *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert*. München: Langenscheidt, 273-287.
- Klippel, F. & Doff, S. (2007). *Englischdidaktik*. Berlin: Cornelsen.

- [KMK] Kultusministerkonferenz (1999). Pressemitteilung zur 287. Plenarsitzung der KMK am 21. und 22. Oktober 1999.  
<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm1999/278plenarsitzung.html> (Zugriff am 20.3.2009)
- [KMK] (2000). ‚Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen‘ – Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der KMK und der Vorsitzenden der Lehrerverbände vom 5.10.2000. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_15\\_Bremer\\_Erkl\\_Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_15_Bremer_Erkl_Lehrerbildung.pdf) (Zugriff am 20.3.2009).
- [KMK] (2003). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVA-Beschluesse/Bildungsstandards/103\\_MSA-VB.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVA-Beschluesse/Bildungsstandards/103_MSA-VB.pdf) (Zugriff am 20.3.2009).
- [KMK] (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse\\_Veroeffentlichungen/allg\\_Schulwesen/standards\\_lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/standards_lehrerbildung.pdf) (Zugriff am 20.3.2009).
- [KMK] (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/208\\_10\\_16\\_Fachprofile.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/208_10_16_Fachprofile.pdf) (Zugriff am 20.3.2009).
- Kumaravadivelu, B. (2001). Towards a Postmethod Pedagogy. In: *TESOL Quarterly* 35, 537-560.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language. From Grammar to Grammmaring*. Boston: Heinle ELT.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Meerholz-Härle, B. & Tschirner, E. (2004). Teacher Talk. In: Byram, Michael (eds.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 608-610.
- Morrow, K. (2003). Key Concept: Scaffolding – a view from 2003.  
<http://www.us.oup.com/eltnew/teachersclub/articles/scaffolding?cc=fr>. (Zugriff am 20.3.2009)
- Nünning, A. (2007). Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In: Hallet, W. & Nünning, A. (Hrsg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 123-142.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur: Rüegger.
- Plöger, W. (2006). Was ist Kompetenz? – Ein theoretischer Rahmen mit Blick auf die beruflichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Pädagogische Rundschau* 60, 255-270.
- Richards, J. & Rodgers, Th. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Schocker-von Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr.
- Senior, R. M. (2006). *The Experience of Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Sercu, L & et al. (eds.) (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural competence: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung – Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. [http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung/terhart\\_standards.htm](http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung/terhart_standards.htm) (Zugriff am 20.3.2008).
- Terhart, E. (2005). Pädagogische Qualität, Professionalisierung und Lehrerarbeit. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 81, 79-97.
- Timm, J.-P. (1992). Fehler und Fehlerkorrektur im kommunikativen Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*. 26, 4-11.
- Tsui, A. (2003). *Understanding Expertise in Teaching*. Cambridge: CUP.
- Voss, B. (Hg.) (1986). *Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag.
- Walmsley, J. (1986). The Linguistics of Teachers' Errors. In: Voss, B. (Hg.). *Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag, 37-62.
- Weidmeyer, H. (1986): Die Lehrersprache in der Referendarausbildung. In: Voss, B. (Hg.). *Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag, 99-105.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: a Conceptual Clarification. In: Rychen, F. & Salganik, L. (eds.). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, 45-65.
- Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung.  
<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf> (Zugriff am 20.3.2009).
- Woodman, G. (2008). The Intercultural Project. In: Ehrenreich, S. & Woodman, G. & Perrefort, M. (Hrsg.). *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium*. Münster: Waxmann, 139-152.



- Wulf, H. (1978). ‚They can die!‘ - ‚Very good.‘ Zur Sprache des Lehrers im modernen Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis*, 364-372.
- Wulf, H. (2001). *Communicative Teacher Talk – Vorschläge zu einer effektiven Lehrersprache*. Ismaning: Max Hueber.
- Zydatiß, W. (1997). Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt. In: Wendt, M. & Zydatiß, W. (Hrsg.). *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt*. Bochum: Brockmeyer.

## Inhalt / Contents

Manuela Wipperfurth	
Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen?	6
<b>Evelyne Pochon-Berger</b>	
<b>“Doing” a Task in the L2 Classroom: from Task Instruction to Talk-in-interactions</b>	27
Annina Lenz	
Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit	42
Britta Viebrock	
M <sup>2</sup> (multilingual x mathematical) – Some Considerations on a Content and Language Integrated Learning Approach to Mathematics	62
Wolfgang Butzkamm	
The Language Acquisition Mystique: Tried and Found Wanting	83
Wilfried Brusch	
Stephen Krashens Theorie des Zweitsprachenerwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht	95
Petra Kirchhoff	
Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums	105
Britta Viebrock	
From Teaching Numeracy to Developing Mathematical Literacy: Materials and Methods for a CLIL Approach to Mathematics	122

## 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 02 / 2009] ISBN 978-3-19-106100-5

1. Jahrgang, No 2, 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.

# “Doing” a Task in the L2 Classroom: from Task Instruction to Talk-in-interaction

Evelyne Pochon-Berger

## Abstracts

Recent studies – emanating from a socio-interactionist perspective on second language acquisition – interested in classroom interactions have highlighted the situated nature of tasks. These studies have shown how tasks only give a general framework – goal-oriented – in which some communicative event has to take place. However, all participants locally and jointly construct the effective accomplishment of the task. Following that line of research, this paper explores how talk-in-interaction is shaped by participants’ initial understanding of the task instruction on the basis of a comparison of two groups of intermediate French L2 learners engaged in an identical task. The examples show that the talk-in-interaction unfolds very differently: while one group engages in an interview-like interaction, the other group undertakes a collective writing activity. Implications of these findings for second language pedagogy such as task design and evaluation of the learners’ performances will be discussed.

Des études récentes émanant d’une approche socio-interactionniste de l’acquisition des langues secondes et s’intéressant en particulier aux interactions en classe ont mis en évidence la nature située de l’accomplissement des tâches en classe de langue. Ces études ont décrit la manière dont la tâche n’établit qu’un cadre général, orienté vers un objectif pédagogique, dans lequel un certain événement communicatif va avoir lieu; toutefois son accomplissement effectif est géré localement et de manière conjointe entre les participants. S’inscrivant dans cette approche, cet article explore la manière dont le développement séquentiel du discours s’ancre dans la compréhension située des consignes de la tâche. Deux groupes d’apprenants de français L2 seront comparés lorsqu’ils sont engagés dans la même tâche. Les exemples révèlent que le discours-dans-l’interaction se déploie très différemment entre les deux groupes: alors que l’un des groupes accomplit la tâche sous forme d’interview, l’autre groupe s’engage dans une activité de rédaction collective. Les retombées pratiques de ces résultats pour l’apprentissage/enseignement des langues secondes (p.ex. conception de la tâche et évaluation des performances) seront discutées.

Neuere Studien, die sich insbesondere mit der Interaktion im Klassenzimmer beschäftigen und von einem sozio-interaktionistischen Ansatz des Fremd-/Zweitspracherwerbs ausgehen, unterstreichen die situierte Art der Aufgabenausführung im L2-Unterricht. Diese Studien zeigen, dass eine Aufgabenstellung allein einen allgemeinen pädagogisch zielorientierten Rahmen setzt, in welchem ein bestimmtes kommunikatives Ereignis stattfinden soll. Jedoch wird die effektive Ausführung lokal und kollaborativ von allen Teilnehmern gestaltet. Auf der Basis dieses Ansatzes untersucht der Beitrag, wie das situierte Verstehen der Aufgabenstellung durch die TeilnehmerInnen die sequentielle Entwicklung des Diskurses gestaltet. Dafür werden zwei Gruppen von Französischlernenden, beide fortgeschrittene Anfänger, die sich derselben Aufgabenstellung widmen, verglichen. Die Beispiele zeigen, dass sich der Diskurs auf sehr unterschiedliche Art und Weise entwickelt: Während eine Gruppe die Aufgabe in Form eines Interviews ausführt, führt die andere Gruppe eine kollektive Schreibaktivität aus. Die praktischen Implikationen dieser Resultate für Fremdsprachendidaktik, beispielsweise für die Konzeption von Aufgaben sowie die Evaluation von Lernleistungen, werden diskutiert.

Evelyne Pochon-Berger  
Centre de linguistique appliquée  
Université de Neuchâtel  
Espace Louis-Agassiz 1  
CH-2000 Neuchâtel  
E-Mail: [evelyne.berger@unine.ch](mailto:evelyne.berger@unine.ch)

Unit for Sociocultural Research on Learning and Development (UR LCMI, DICA-lab)  
University of Luxembourg  
Campus Walferdange  
L-7201 Luxembourg  
E-Mail: [evelyne.berger@uni.lu](mailto:evelyne.berger@uni.lu)

## Introduction

“any event that generates communicative language is unique – an activity born from a particular constellation of actors, settings, tasks, motivations, and histories.” (Coughlan & Duff, 1994: 190)<sup>1</sup>

In the second language (L2) classroom, tasks are a particular type of pedagogical activity that requires learners to engage in communicative activities with each other while working towards a goal. In that perspective, tasks are generally conceived as a learning situation insofar as it offers a possibility for the learners to ‘practice’ the target language, while focusing on meaning rather than on forms (Ellis 2003; Nunan 2004; Samuda & Bygate 2008). A number of studies have shown, however, that the learners’ performances might be radically different from the initial pedagogical intentions of the task design (Breen 1989). This phenomenon relates to the situated nature of task accomplishment (Mondada & Pekarek Doehler 2004); that is the participants’ own re-interpretation of the task and the local circumstances in which it is carried out.

This paper<sup>2</sup> explores how the sequential development of talk is shaped by participants’ initial understanding of the task instruction on the basis of a comparison of two groups of intermediate French L2 learners engaged in an identical task. The examples show that the talk-in-interaction unfolds very differently as participants do not focus on the same aspects of the task design: while one group sticks to the task instruction – ‘to discuss’ a given topic –, the other group orients strongly to the post-task stage (i.e., provide a report of the discussion), therefore engaging in a collaborative writing activity. Implications of these findings for second language pedagogy such as task design and evaluation of the learners’ performances will be discussed in the conclusion.

## Tasks as a situated accomplishment

A number of studies within Sociocultural Theory applied to second language acquisition (SLA) have demonstrated how identical task designs can result in different activities (discourse types, linguistic structures used, etc.) when achieved by the participants. For example, comparing performances of an experimental picture-description task, Coughlan and Duff (1994) demonstrate variation across participants, and also variation across time for the same participant. These observations lead the authors to distinguish the ‘task’ from the ‘activity’: the first one consists of the general framework, goal-oriented, in which some kind of behaviour is going to be elicited, while the second one concerns the actual behaviour produced when participants perform the task (Coughlan & Duff 1994: 175). These unique ways of achieving the task are believed to relate to participants’ personal purposes (e.g., establishing a relation with the interlocutor, making the description more interesting, giving a ‘communicative’ dimension to the experimental task, etc.). In that perspective, task performances cannot be understood apart from the context in which they are produced. The study concludes by questioning the validity of tasks, within experimental settings, as an element in language performance measurements. In the same vein, but focusing on classroom tasks, Platt and Brooks (1994) observe the same phenomenon of re-interpretation of task designs by groups of learners. Questioning the idea of ‘acquisition-rich environment’ traditionally attributed to tasks, the authors conclude that a ‘rich’ environment is constructed in the course of the task by the participants themselves rather than established by the externally defined task features.

More recent studies on classroom interactions within a CA-for-SLA paradigm (i.e., Conversation Analysis applied to L2 interactions) provide a description of the complex

1 My thanks go to Anne Meyer and Kristian Mortensen as well as two anonymous reviewers for their fruitful comments on an earlier version of this article.

2 This study has been achieved within the project “Discourse competence in French L1 and L2: acquisition, teaching and evaluation” (FNS 405640-108663/1, dir. S. Pekarek Doehler, University of Neuchâtel/Switzerland), which is part of the Swiss National Science Foundation Research Program NRP56. The detailed elaboration of this study has been conducted during a one year research stay at the University of Luxembourg (F3R-LCM-PMA-07622, Fonds National pour la Recherche, Luxembourg, granted to G. Ziegler).

interactional work emerging while accomplishing a task. Detailed sequential analyses show a range of practical issues that appear to be relevant while accomplishing a task such as managing task boundaries (e.g., task openings and disengagement, Hellermann 2008), dealing with a twofold focus on the task as a communicative activity as well as a learning one (Mori 2004), constructing identities and participation statuses (e.g., language expert, Kasper 2004), establishing mutual orientation to relevant linguistic forms and formats for the ongoing activity (Mondada & Pekarek Doehler 2004), organising and negotiating the upcoming task accomplishment in pre-task work (Mori 2002). Comparing different groups, Nussbaum and Unamuno (2000) show that discourse ‘products’ may not only be different according to participants’ own purposes and interpretative work. Moreover, the interactive regulation of the task accomplishment might vary from one group to another. In sum, these studies evidence the way participants jointly configure pedagogical tasks, and thus learning opportunities, in a moment-by-moment fashion. Such findings relate to Breen’s (1989) opposition of ‘task-as-work-plan’ on one hand, that is, the initial conception of the task and the given instructions, and ‘task-as-process’ on the other hand, which refers to the participants’ actual performances, establishing thus a gap between pedagogical intentions and effective practices. Task performances therefore cannot be determined ahead of time and controlled by the task designer, as participants continuously re-interpret the task. From that perspective, the learners play an active role in creating learning opportunities, insofar as they co-construct classroom discourse practices (Mondada & Pekarek Doehler 2004).

Following the socio-interactionist line of research, this paper aims at contributing to the study of interactional practices emerging in the process of accomplishing a task in the language classroom. The sequential analyses describe how two groups of learners re-interpret identical task instructions and how they rely on relevant organisational means to work towards the outcome as understood by them, in particular as one group engages in writing while the other does not. The analyses show furthermore that the very use of these organisational means shape in turn the way talk sequentially unfolds as participants carry out the task. This results in different interactional patterns between the two groups and therefore different participation opportunities.

## Data

The analyses in this article are concerned with two small group interactions in the French L2 classroom in the German-speaking part of Switzerland<sup>3</sup>. The learners are 13-year-old adolescents in 8<sup>th</sup> grade. They have already had three years of French L2 classes at the moment of the recording and have attained an intermediate level of proficiency in French L2. The audio- and video-recordings are drawn from a larger database of 30 hours of French L2 classroom interactions (teacher-fronted and peer-group activities) in a Swiss public school, collected between 2005-2006 by the Institut des Etudes françaises et francophones, University of Basel<sup>4</sup>. The recordings have been transcribed according to Conversation Analysis conventions (see Appendix I).

The two sections used for the analyses in this article consist of two peer-group activities lasting for approximately 30 minutes. The teacher organises the class in groups of three or four participants, deciding on the composition of the groups. During the group work, the teacher and the researcher sporadically supervise the groups’ progress in the task. Note that the researcher is not a member of the school community. However, she is taking part in the classroom activity as a participant on her own: she circulates between the groups and helps them out with the task instruction and other difficulties the students face in the course of the task.

3 In the Swiss educational context, pupils learn at least two second languages: one of the national languages (French, German or Italian) and English. The organization of L2 education (according to age and structure) varies from one canton to the next. In the canton where the present data has been collected, French classes start in 5th grade of Primary School, (while English does only in 7th grade), 4 hours a week (Elmiger & Forster 2005).

4 Project “Le rôle des émotions dans l’enseignement des L2 à l’exemple de la WBS Bâle-Ville” (dir. G. Lüdi, with collaborators N. Pépin and F. Steinbach Kohler).

## Setting up the task

The assignment given to the learners is an unfocused type of task (Ellis 2003), which does not aim at mobilizing any specific type of structures. The task is set up as a decision-making task on a real world-like issue (attending or organising a party). This section presents the task instruction, according to the information given on the instruction sheet (see Appendix II) and the clarifications provided by the teacher before the task begins. We will then describe how these instructions are understood and appropriated by the two groups of learners: what are the aspects they orient to as being relevant for accomplishing the task.

### Task instruction

Students receive an instruction sheet offering two options: attend a party or organise a party (see Appendix II). The task is then *to discuss in French*, i.e., the target language, the different practical points that figure on the sheet (e.g., what drinks they should bring or buy, who buys the birthday gift, etc.) related to the chosen topic. The instruction sheet also specifies that the groups will have to present the ‘results’, i.e., the decisions they took, in front of the class after the 25 minutes allocated for the task. The students first read the instruction sheet silently, then the teacher provides a general clarification of the task instructions. She explains how they will be evaluated in the end, an aspect that was not specified on the instruction sheet (excerpt 1).

#### Excerpt 1 (Plenary classroom - Tschu-TG1-181105-gs; lines 78-85)

01	TEA:	'h à la fi:n (.) vous présentez tout ça (.) à la classe (...)
	trans	h at the end you present all of this in front of the class
02		je vais (4.9) je vais faire des notes (.) en (xx)=
	trans	I will I will grade it in (xx)
03	STD:	=hä?
	trans	huh
04	TEA:	les critères (.) comme pour la récitation. (.) hm? (2.0)
	trans	criteria like for the oral presentation hm
05		alors chacun du groupe doit présenter (.) (une) quelque chose (1.8)
	trans	so everyone in the group has to present (one) something
06		c'est clair? (1.6) mettez-vous en groupe maintenant
	trans	is it clear go into your groups now

The teacher states that the front-of-class presentation of the students will be graded according to familiar criteria (1.4). Students acknowledge this unexpected bit of information (for example, surprise marker with rising intonation hä?, 1.3). As a requirement for the grading, each participant needs to present something, that is, each participant needs to ‘speak’ in the target language. The teacher insists again on the modalities of the task accomplishment (excerpt 2) students should only talk in the target language (French) and not in their L1 (Swiss-German/standard German<sup>5</sup>).

#### Excerpt 2 (Plenary classroom - Tschu-TG1-181105-gs; lines 92-95)

01	TEA:	u:hm (...) écoutez aussi tous encore (1.0) écoutez (2.6)
	trans	ehm listen again all of you listen
02		vous ne bavardez qu'en français hm? (d'acc- ) il n'y a pas
	trans	you only chat in French huh (alrig-) there are no
03		d'exceptions faites (tout) en français (..) vous pouvez (discuter)
	trans	exceptions do (everything) in French you cannot (discuss)
04		ni de suisse-allemand ni allemand (standard) c'est clair?
	trans	in Swiss-German nor in (standard) German is that clear

Once all of these practical aspects of the task have been set (through the instruction sheet and through the teacher’s clarifications), the groups engage in the task.

5 ‘L1’ is used here as a generic term to designate interchangeably Swiss-German and standard German. The linguistic situation in the German-speaking part of Switzerland is a diglossia: Swiss-German, the local dialect, used in the private sphere, and standard German, the official language, used as the schooling language for example. Of course, participants coming from a migration background might know other languages, but Swiss-German/German use refers to the everyday common practices in the educational context.

### Students’ understanding of the task

Participants of the different groups seem to build a different understanding of the task instruction. A first group of students (Group 1) understands the task as ‘doing a dialogue’, as stated by Lorena, who is one of the learners (excerpt 3, l.6):

#### Excerpt 3 (Group 1 - Tschu-TG1-181105-sadj; lines 156-164)

01 LOR: madame tschappat fait [une note (et puis-)  
trans madam Tschappat does a grade (and then)

02 OLI: [was müe mer mache  
trans what do we have to do

03 LOR: on prépare (.) \*ça.  
trans we prepare that  
lor \*pointing at the instruction sheet

04 (..)

05 OLI: °red tütsch°  
trans speak in German

06 LOR: no:-on no:-on on prépare \*ça une dialogue  
trans no we no we we prepare this a dialogue  
lor \*pointing at the instruction sheet

07 OLI: °ah oui°=  
trans oh yes

Later on in the discussion, the same learner insists several times on the need to speak in French, telling her partners: on PARLE en français. (.) maintenant; ‘we speak in French now’ (l.97 in the original transcript), sticking to the task instruction (i.e., ‘to discuss in French’, as it is mentioned on the instruction sheet). In fact, she sticks so hard to that instruction that one of her partners, Olivia, asks her to speak in German, the L1 (l.5, excerpt 3), when she needs to understand what they have to do (question was müe mer mache, ‘what do we have to do’, l.2). However, Lorena does not switch to German; she explains the task one more time in French, pointing to the sheet (l.6). Interestingly, the idea of ‘discussing’ a topic, given by the task instruction, is interpreted as creating a dialogue that they will enact in front of the class. The vague and general concept of ‘discussion’ is re-interpreted in a more tangible and manageable activity, which allows them to achieve the task.

In the meantime, another group (Group 2) focuses on another aspect of the task: the possibility of writing down the decisions in order to present them to the class once the task is completed. At the beginning of the group works, Ebru, one of the students, asks the researcher whether they are allowed to take notes (excerpt 4).

#### Excerpt 4 (Group 2 - Tschu-TG1-181105-gs; lines 117-121)

01 RES: si possible tout ce que vous décidez (.) vous (le dites)  
trans if possible everything that you decide you (say it)

02 en français (..) d'accord?°  
trans in French alright

03 EBR: ähm:: (.) kömm mr ufschribe?  
trans ehm can we write

04 RES: oui vous pouvez prendre des notes  
trans yes you can take notes

05 EBR: oui  
trans yes

Following that sequence, the researcher then goes on with clarifying the task, what the purpose of the task is (c’est un exercice pour voir si vous êtes capables entre vous (.) de discuter (.) en français, ‘it is an exercise to see whether you are able to discuss in French among yourselves’, l.131, in the original transcript), also emphasizing that they should talk in French, and possibly not in German, and confirming one more time that they can take notes. However, Ebru, the same student, summarizes the task instruction by saying: mir könneds ufschribe, ‘we can write it’ (l.141 in the original transcript). They organise then their working space according to that resource for achieving the task, therefore organising the relevant tools for that purpose: each one gets a pencil and a sheet of paper on which they can write. The focus on the possibility of writing reflects a strong orientation to the post-task stage: for the public report of their discussion, written notes are allowed. However, this note-



taking activity is not mentioned on the instruction sheet or in the general clarification of the teacher, but might be part of the classroom community common practices.

As a consequence, these situated and unique (in the sense of proper to the group) interpretations of the task are enacted through a very different organisation of talk-in-interaction: one group will accomplish the task in a dialogue-like fashion whereas the other will engage in a collaborative writing activity.

### Different organisation of talk-in-interaction

This section describes the interactional patterns found in the two groups of learners and how these embody participants' interpretation of the task design. The interactional patterns relate in particular to the resources and tools used by the participants' in order to work towards the goal they set for themselves as being relevant. Moreover, the analyses show how participants locate opportunities for participation in the group activity within the organisational framework they set up for accomplishing the task.

#### Excerpt 5: (Group 1 - Tschu-181105-sadj, lines 930-960)

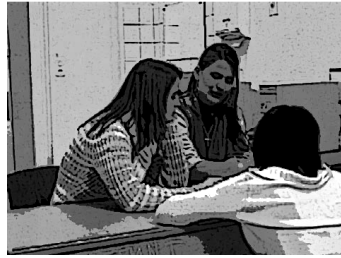
```

((everybody is looking at the sheet of paper))                                     #1.1
01 LOR:   et toi olivia qu'est-ce que vous fait=*
   trans  and you Olivia what do you do
   lor
                                                *turns to Olivia
02 OLI:   *=eh: je préparer à manger
   trans  ehm I prepare something to eat
   oli    *sits up
03 LOR:   une pizza?*=
   trans  a pizza
04 OLI:   *=de la pizza ehm:
   trans  some pizza ehm
   oli    *looks at Lorena
05 LOR:   avec salami?
   trans  with salami
06        (..)
07 OLI:   non: [prosciutto
   trans  no prosciutto
08 MIC:   [ou le jambon?
   trans  or ham
09 OLI:   °prosciutto°
   trans  prosciutto
10 MIC:   eh? (..) avec [le jambon.
   trans  huh with ham
11 LOR:   [mais (qu')est-ce qu'il y a prosciutto&
   trans  but is there prosciutto
12 LOR:   &pour le pour le (xx)
   trans  for the for the (xx)
13 OLI:   *(je porte eh::)=
   trans  (I bring eh)
   oli    *looks towards the sheet
14 LOR:   =qu'est-ce qu'il faut *avec la pizza **prosciutto&
   trans  what do we need with the pizza prosciutto
   lor
                                                *looks and points at the sheet
   mic
                                                *leans back in her seat
   lor
                                                *circles on the sheet
15 LOR:   &(.)*qu'est-ce qu'il faut (le;la) pr- prosciutto. hein?&
   trans  what do we need (the) prosciutto huh
   lor
                                                *clicks pencil and repeats circling on the sheet
                                                #1.2
16 LOR:   &qu'est-ce qu'il po:rte [le prosciutto.
   trans  what does it carry the prosciutto
17 MIC:   [des champignons?*=
   trans  some mushrooms
18 OLI:   =non-=
   trans  no
19 LOR:   =nei-
   trans  no
20 MIC:   ou le: [ananas (.)&
   trans  or pineapple
21 LOR:   [(on achète [des:)]

```



#1.1



#1.2

### Accomplishing the task as a dialogue

Excerpt 5 presents Group 1, which is composed of three girls (Lorena, Michelle and Olivia). The excerpt takes place 25 minutes into the activity. Participants are discussing what food they should bring to the birthday party, which is one topic to be discussed as mentioned in the instruction sheet. Previously to the selected excerpt, the students divided the task into individual responsibilities: Michelle is in charge of the drinks and the birthday present, Lorena of the music and Olivia of the food. As Olivia said earlier that she wanted to bring a pizza to the party, Lorena asks her what ingredients will be needed<sup>6</sup> (excerpt 5).

During the task, the participants are seated in a circle around a table (see #1.1): Lorena and Olivia sit next to each other on one side of the table, and Michelle on the other side facing her peers. They are slightly turned towards one another with the upper part of their bodies, displaying that way orientation to one another (Goodwin 1981). On the table are two sheets of paper where instructions for the task are given and on which they also take notes. The sheets are placed ‘in the middle’ so that all three participants have access to it. Thus, the body arrangement creates an interactional space where participants can look at each other as they are facing one another but where they can also orient to the relevant tools (namely the instruction sheet) for the accomplishment of the task (Hellermann 2008). The tools are placed in a way that they are accessible to all participants, thus establishing a shared space for joint attention. The tools are then used sporadically to manage the task: in lines 14-15, Lorena circles a relevant word to assist Olivia in solving her apparent comprehension problem (see Lorena’s multiple reformulations of the question, in lines 14, 15, 16, pursuing an answer that Olivia should provide, Pomerantz 1984). The writing is not so much exploited in this group: only at one point in the course of the task (not visible in this excerpt), Lorena writes down what the group has been discussing, but then engages again in face-to-face interaction.

This group organises participation as doing the task as a ‘dialogue’. Participants make this visible in the adjacency-pair organisation of the interaction. By means of a first pair part (in this case a question), Lorena selects Olivia in line 1 (*qu’est-ce que vous fait*, ‘what do you do’) as the next speaker (made explicit through the use of an address term). Further on, more questions are addressed to Olivia (Lorena, 1.5 and 11; Michelle, 1.8) inviting her to elaborate on the ingredients of the pizza, therefore offering further participation opportunities. Participants also orient to this adjacency-pair organisation as opportunities for taking a turn when not being selected. Indeed, as Lorena and Olivia engage in a clarification sequence (1.14-25), the interaction seems to become more and more exclusive of Michelle: while Lorena and Olivia both orient to the instruction sheet where Lorena points to some relevant linguistic material (see # 1.2) in order to help Olivia in understanding the question, Michelle leans back in her seat (1.14), physically leaving the shared interactional space of the group. As Lorena restates the question for the third time (1.16), responding to a noticeable absence of recipient reaction (i.e., Olivia’s lack of response), Michelle proposes a lexical candidate (*des champignons?*, ‘mushrooms’, 1.17), providing that way for a second pair part (i.e., the answer to Lorena’s initial question). Moreover, her turn is produced exactly when Lorena’s question comes to a syntactically potential completion point (after the question

6 The pictures presented with the excerpts 5 and 6 are extracted from the video recordings.

qu’est-ce qu’il porte, ‘what does it carry’, 1.16). However, Michelle’s proposition is produced in overlap with Lorena’s increment (le prosciutto, ‘the ham’, 1.16) and rejected by her partners (1.18-19). She pursues her talk with more candidate elements in a list format (1.20; 21; see Jefferson 1991). She comes back near the table when producing the third item of the list (1.22), thus re-integrating the shared interactional space. As a participant being momentarily out of the joint focus of attention, Michelle orients to the adjacency-pair organisation as an opportunity for participating in the ongoing activity by taking a turn at a sequentially relevant place, i.e., answering a question that was lacking recipient’s reaction. However, not only is the turn-allocation organised by means of questions, but also the negotiation of the different topics of the working sheet’s agenda. This question-answer sequencing is a technique for topic introduction (1.1), as well as for topic development through specification requests (1.11-12; 14-16). In that sense participants jointly carry out the topical agenda and co-elaborate the topics as they all get involved in answering Lorena’s initial question addressed to a particular participant (1.1).

Though the interactional pattern observed in this group does not correspond to a ‘conversation-like’ pattern which would not rely so strongly on adjacency-pair sequencing of actions (see Mori 2002 for a critic of interview-like interactions found in tasks that aimed at practicing ‘conversation’-like skills), it results being rather dynamic as speaker change is quite frequent and rapid (very few pauses). Note also the rare occurrences of L1 use, except for a word search sequence (1.26-28). The next excerpt presents Group 2 and illustrates a very different interactional pattern.

#### Accomplishing the task as collaborative writing

In the following excerpt<sup>7</sup>, participants of Group 2, which is also composed of three girls (Anila, Ebru and Natascha), are focusing on the question which food to bring to the birthday party. In this group however, participants orient to the achievement of the task by means of writing collaboratively the contents of their discussion, working on a text that they will read to the class in the post-task report. This excerpt also takes place after 20 minutes into the activity. Excerpt 6 shows a process of summarizing the negotiation through writing it down.

**Excerpt 6** (Group 2- Tschu-181105-gs; lines 847-915)

```

01 ANI: *et j/E/ f/ε/ une- (..) **<et (..)j/E/ f/ε/>=
   trans and I do a-FEM and I do
   ani *writing #2.1
   ebr *writing
   nat *writing

02 EBR: ==**je fais
   trans I do
   ebr *quick gaze at Anila's sheet
   nat *gazes at Ebru

03 ANI: pour dessert
   trans for dessert

04 EBR: °°pour dessert°°
   trans for dessert

05 NAT: pour le dessert
   trans for the dessert

06 ANI: *pour dessert et j/E/ f/ε/ <pour °(x dessert xxx)&
   trans for dessert and I do for (x dessert xxx)
   ebr *quick gaze at Anila's sheet

07 ANI: &pour l/E/ dessert> (doch=doch)°
   trans for the dessert (yes,yes)

08 ?: *°°pour le dessert°°
   trans for the dessert
   nat *stops writing

09 (2.5)

10 ANI: ehm:
   trans uhm

11 NAT: *le crème,=
   trans the-MASC cream
   nat *looks at Anila and points with index

```

7 An analysis of this excerpt has been presented in the paper “Let’s write it down: writing as social activity in French FL conversational tasks”, E. Pochon-Berger & F. Steinbach Kohler, in the symposium on “Writing as a social activity” (G. Ziegler, M. Egli-Cuenat) at AILA 2008 - 15th World Congress of Applied Linguistics, Essen/Germany.

- 12 ANI: =un crème,  
trans a-MASC cream
- 13 \*\* (1.9)  
nat \*writing again  
ebr \*stops writing, raises slightly the head
- 14 ANI: eh[m  
trans uhm
- 15 EBR: [às isch la crème  
trans it<sub>i</sub> is the-FEM cream
- 16 NAT: la crème\*  
trans the-FEM cream  
ebr \*writing again
- 17 ANI: [crème de chocolat  
trans chocolate cream
- 18 EBR: [la crème  
trans the-FEM cream
- 19 (2.8)
- 20 EBR: <°de chocolat°>  
trans chocolate
- 21 ANI: et aussi?  
trans and also



## #2.1

This group is seated the same way as Group 1. Two participants (Anila and Ebru) are sitting on one side of the table facing another participant. Natascha is seated on the opposite side. However, this time each participant has an individual set of tools (sheet of paper, pencil), as each one writes her own text (see #2.1). However, they orient to writing as being a jointly accomplished activity as they agree on the contents and on the form of the text that is written by each participant. Therefore, three individual writings are synchronized as one collective activity.

While all three participants are ‘scriptors’, Anila appears to be the main ‘formulator’ (Goffman 1981, Krafft & Dausendschön-Gay 2000), taking thus the lead in the management of the task. She engages in ‘audible writing’, that is uttering step-by-step what she is writing or is about to write. Krafft (2005) identifies the phenomenon of self-dictation in ‘conversational writings’. Self-dictation is prosodically shaped by a slow speech delivery, relaxed articulation, low voice, isolated syllables, flat intonation and irregular rhythm. In this example, it is difficult to tell whether Anila is dictating to herself or to her partners, as she does not speak in a very low voice. But whatever she does, it is loud enough to be heard by her partners and is therefore made publicly available. This allows then her partners to follow closely the progression of her writing, thus giving the opportunity to anyone to contribute to the formulation. Her partners (Ebru and Natascha) display alignment in content and activity (i.e., writing the same text at the same time) with Anila through repetitions which follow her utterances immediately (1.4; 8; 18-20; 24) as well as corrections (1.2; 5; 15; 26). ‘Audible writing’ plays thus a crucial role as it establishes joint attention on the task at hand. That way, participants can coordinate among each other while carrying out their own writing activity on their individual sheet of paper.

Participation in that group is organised around the collaborative writing process. The very fact of engaging in a joint writing activity allows for particular ways of participating to the communicative event. First, participants seem to orient to a shared floor (Coates 1994, 1997): they engage in a joint formulation of utterances, sharing thus the same turn. This is observable in occurrences of turn completions and continuation

(l.11; 35), other-corrections (l.2; 5; 15; 26; 28), other-repetitions (l.4; 8; 12; 16; 18-20, 24). Second, talk-in-interaction also reflects ‘writtenness’, i.e., features that characterize written discourse, (Koch & Oesterreicher 1994) which is displayed through various aspects: a high degree of planning is made visible through a progressive verbalization of the ‘text’ (addition of informational packages), a syntactically complex utterance construction (multi-propositional utterance), presence of discourse markers which are integrated in the written product (*et*, ‘and’, l.1; 34; *et aussi*, ‘and also’, l.21; 23; 24; 36), work towards grammatical correctness (l.2; 5; 6-7; 15; 25; 26; 31-32; 34-36) and orthography (l.28). Finally, the engagement into a writing activity has the effect of slowing down the rhythm of verbal production, as writing is slower than speech, and resulting in a type of talk-in-interaction formatted by a sentential logic. In fact, such an interactional pattern is typical of collaborative writing tasks (although this very task was not initially meant to be a writing task by the teacher) where participants negotiate and jointly formulate a text in form and content (see *rédictions conversationnelles*, Bouchard & Mondada 2005; Bouchard & De Gaulmyn 1997; Dausendschön-Gay & Krafft 1996). Furthermore, opportunities for participation are identified by participants as situated within the process of jointly formulating a syntactically complete utterance, as for example the syntactic turn completions mentioned above. Another example refers to the process of dictating as in Natascha’s self-selected turn as a non-addressed participant (Goffman 1981) in line 35. Natascha’s turn is precisely timed: she produces ‘salad’ immediately after Anila has announced an upcoming dictation (*nei schrib*, ‘no write’, l.34). The candidate (‘salad’) she provides is produced in a sequential position that completes an action initiated by someone else, that is, dictating what to modify in the written sentence.

To sum up, even though the task instruction is exactly the same for the two groups discussed here, the actual understanding of the task varies. Whereas one group seems to stick the closest to the initial pedagogical intention (‘to discuss’), the other group re-interprets the task as a writing activity. Moreover, other parameters such as the constellation of individuals in each group or distribution of expertises (in the L2, in talking/writing, in the contents at hand, etc.) certainly contribute to shaping the talk-in-interaction within a joint enterprise. However, the point being made here is not so much about showing that some groups accomplish the task ‘correctly’ and some others do not. Rather, the analysis shows that the interpretation of the setting leads to different interactional work and dynamics, creating structurally different participation opportunities and, as a consequence, possibly fostering different types of ‘skills’.

The difference between the two groups crystallizes essentially in participants’ orientation to and organisation of different relevant means and tools to pursue their goal. In Group 1, only the final ‘product’ of the group’s negotiation is written down by one participant (the ‘scriptor’). Writing then functions as the result of the process of negotiation of the task and its elaboration. The tools (sheets, pencils) are used by the participants as resources for organising the interaction and the shared space for joint action (for instance, clarification sequence). In Group 2, writing functions rather as a mediational activity for producing discourse in L2 (Lantolf & Thorne 2006), that is, participants write down the utterances in L2 as they are formulated. The strong orientation to the writing activity (and hence the final evaluation) makes linguistic appropriateness relevant. Therefore, participants in Group 2 spend a lot of time negotiating lexical and grammatical issues as well as correct orthography while that barely happens in Group 1.

The use of the L1 is also different in the two groups: Group 1 does rarely use the L1 while Group 2 does it quite frequently. In Group 2, the L1 is used as a resource for managing the task in a metacommunicative perspective (Brooks & Donato 1994; Nussbaum & Unamuno 2000): to manage the progression in the task agenda and the organisation of the joint work, as well as regulating the interaction (disagreements, etc.). The L2 is only used as the target forms to be written on the sheet of paper. In Group 1, the target language is used all the time, even when negotiating the task procedure itself (e.g., on *prépare ça une dialogue*, ‘we prepare a dialogue’, see excerpt 3).

When participants use the L1, it is mainly when encountering linguistic difficulties such as in word search sequences (1.26-28 in excerpt 5). This reflects a different way of conceiving the target language. In Group 2, the French language is only present in the products that are written and that are evaluated in the end. French is only an ‘object’ of learning and of evaluation. In Group 1 however, the use of the target language is part of the very process of accomplishing the task. Here, French is also used as a ‘means for communication’. Even when different groups have the same potential set of resources (material but also linguistic) at hand, the relevance of these resources is situated in participants’ understanding of the task and the definition of its outcome, rather than imposed from outside (e.g., the teacher or the task design).

## Conclusion

The examples illustrate the complex interactional work involved in task accomplishment as a joint enterprise: managing the procedural and topical progression of the task, establishing common agreement on contents and forms, managing participation and joint attention, operating mutual adjustments, etc. (Samuda & Bygate 2008). The fact of accomplishing a task relies on interactional skills that are developed over time. Hellermann’s (2008) extended study on adult classroom learners shows how the shift from a plenary classroom participation structure to a dyadic interaction (task) is a practical problem that participants need to organise interactionally. Task opening is thus achieved through different ‘methods’ (postural alignment, clarification sequences, etc.) that launch the task and which grow in complexity over time as the learners’ language proficiency increases. In that perspective, developing skills for managing the task efficiently and appropriately is as important as the development of linguistic knowledge.

The differentiated practices in accomplishing the task seem to indicate that the learning situation in which participants engage is locally co-constructed by the learners rather than defined by the task design. In fact, this analysis shows that designing a task in a less constraining way offers space for the learners, allowing them to create a framework that is relevant for them to accomplish the task, to draw on relevant resources and to mutually organise their actions in an efficient way. Therefore, the flexibility of the task gives the learners the possibility to define and monitor their own learning route.

Such considerations raise the issue of evaluation. In the data discussed, the teacher announced at the beginning of the lesson that the groups would be graded on the basis of their oral presentation in front of the class. This is problematic insofar as only the final product is evaluated. However, the final product cannot account for the complex interactional work involved in the process of managing and accomplishing the task. This organisational work is not accessible from the final writing that only accounts for the decisions taken, in a possibly ‘well-formulated’ fashion. In other words, the 30-minute interactions allowing for the front-of-class presentations are simply left aside. Evaluation in this case ends up being form-and-content-oriented rather than accounting for interactional processes. Such observations therefore invite future research in second language learning and teaching as practices need to pay increased attention to means for process-oriented evaluation.

## Bibliography

- Bouchard, R. & De Gaulmyn, M.-M. (1997). Médiation verbale et processus rédactionnel: parler pour écrire ensemble. In: Grossen, M. & Py, B. (dirs.). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Bern: Peter Lang. 153-173.
- Bouchard, R. & Mondada, L. (dirs.) (2005). *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris: L'Harmattan.
- Breen, M.P. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. In: Johnson, R. (ed.). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brooks, F. & Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. In: *Hispania* 77, 262-274.
- Coates, J. (1994). No gap, lots of overlap: turn-taking patterns in the talk of women friends. In: Graddol, D., Maybin, J. & Stierer, B. (eds.). *Researching language and literacy in social context*. Clevedon: Multilingual Matters, 177-192.
- Coates, J. (1997). The construction of a collaborative floors in women's friendly talk. In: Givón, T. (ed.). *Conversation: Cognitive, communicative and social perspectives*. Amsterdam: J. Benjamins, 55-89.
- Coughlan, P. & Duff, P. (1994). Same task, different activities: analysis of a SLA task from an activity theory perspective. In: Lantolf, J.P. & Appel, G. (eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood/NJ: Ablex, 173-193.
- Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. (1996). Prozesse interaktiven Formulierens: Konversationelles Schreiben in der Fremdsprache. In: Börner, W. & Vogel, K. (Hrsg.). *Texte im Fremdsprachenerwerb: Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 253-274.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Elmiger, D. & Foster, S. (2005). *La Suisse face à ses langues. Histoire et politique du plurilinguisme. Situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel: Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom language learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Kasper, G. (2004). Participants orientations in German conversation-for-learning. In: *The Modern Language Journal* 88, 551-567.
- Koch, P. & Osterreicher, W. (1994). Funktionale Aspekte der Schriftkultur. Functional Aspects of Literacy. In: Harmut, G. & Ludwig, O. (Hrsg.). *1. Halbband/Volume 1. Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An interdisciplinary Handbook of International Research*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 587-604.
- Krafft, U. (2005). La matérialité de la production écrite: les objets intermédiaires dans la rédaction coopérative de Paulo et Maïté. In: Bouchard, R. & Mondada, L. (éds.). *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris: L'Harmattan, 55-90.
- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (2000). Systèmes écrivains et répartition des rôles interactionnels. In: *Studia Romanica Posnaniensia* 26, 199-212.
- Jefferson, G. (1991). List construction as a task and resource. In Psathas, G. (ed.). *Interactional competence*. New York: Irvington Publishers, 63-92.
- Lantolf, J.P. & Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom. In: *The Modern Language Journal* 88, 501-518.
- Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction: an analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. In: *Applied Linguistics* 23, 323-347.
- Murphey, T. (2001). Exploring conversational shadowing. In: *Language teaching research* 5, 128-155.
- Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: a case from a Japanese language classroom. In: *The Modern Language Journal* 88, 536-550.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, L. & Unamuno, V. (2000). Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères. In: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*. Electronic version: <http://aile.revues.org/document1448.html> (retrieved 25.05.2009).

- Platt, E. & Brooks, F.B. (1994). The “acquisition-rich environment” revisited. In: *The Modern Language Journal* 78, 497-511.
- Pomerantz, A. (1984). Pursuing a response. In Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.). *Structures of social action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 152-163.
- Samuda, V. & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. New York: Palgrave MacMillan.

## Appendix I: Transcription conventions

[	onset of overlap
=	latching
&	turn continuation
(.)(.)(...)	pause<1.0 second
(1.0)	pause (duration indication)
-	cut-off
>faster<	faster
<slower>	slower
.	falling intonation
?	raising intonation
,	continuing intonation
:	lengthening of preceding sound
((comment))	transcriber’s comment
(guessing)	transcriber’s guess
°softer°	softer
LOUDER	louder
<u>underline</u>	emphasis
<u>underline</u>	in L1 (Swiss-German and German)
<u>ani</u> *turns	non-verbal activity (line below beginning of non-verbal activity in the transcription line)
trans	translation gloss

## Appendix II: Task instruction sheet

Choisissez un des deux sujets et discutez-le *en français* entre vous

### Aller à une fête

Vous êtes invité(e)s à une fête d’anniversaire d’un copain / d’une copine, samedi prochain.

Avant d’y aller, vous devez vous organiser et régler encore quelques questions :

- Qu’est-ce qu’on lui offre comme cadeau et combien d’argent est-ce qu’on peut dépenser ?
- Qui achète le cadeau ?
- Qu’est-ce qu’on prépare à manger ?
- Qu’est-ce qu’on apporte comme boisson ?
- Qui prépare à manger, qui achète les boissons ?
- Qui organise de la musique et quelle musique ?
- Comment est-ce qu’on s’habille ? Quels vêtements est-ce qu’on met ?

Vous avez 25 minutes pour discuter *en français* et ensuite, vous présentez vos résultats à la classe.

### Organiser une fête

Vous voulez organiser une fête et vos parents vous ont donné un peu d’argent pour préparer la fête.

Mais avant d’inviter vos amis, vous devez encore vous organiser et régler quelques questions.

- Quand est-ce que la fête va avoir lieu ? Où, chez qui ?
- Quel est le thème de la fête ?
- Qu’est-ce qu’on prépare ou achète à manger ?
- Qu’est-ce qu’on offre à boire ?
- Qui achète et prépare à manger, qui achète les boissons ?
- Qui organise la musique ? Quelle musique ?
- Comment est-ce qu’on va s’habiller ? Est-ce qu’on va se déguiser ? Quels vêtements est-ce qu’on va mettre ?

Vous avez 25 minutes pour discuter *en français* et ensuite, vous présentez vos résultats à la classe.



## Inhalt / Contents

Manuela Wipperfurth	
Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen?	6
Evelyne Pochon-Berger	
“Doing” a Task in the L2 Classroom: from Task Instruction to Talk-in-interactions	27
<b>Annina Lenz</b>	
<b>Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit</b>	42
Britta Viebrock	
M <sup>2</sup> (multilingual x mathematical) – Some Considerations on a Content and Language Integrated Learning Approach to Mathematics	62
Wolfgang Butzkamm	
The Language Acquisition Mystique: Tried and Found Wanting	83
Wilfried Brusch	
Stephen Krashens Theorie des Zweitsprachenerwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht	95
Petra Kirchhoff	
Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums	105
Britta Viebrock	
From Teaching Numeracy to Developing Mathematical Literacy: Materials and Methods for a CLIL Approach to Mathematics	122

## 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 02 / 2009] ISBN 978-3-19-116100-2

1. Jahrgang, No 2, 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.

# Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit

Annina Lenz

## Abstracts

This article introduces cross-linguistic vocabulary learning and teaching as a method that aims at fostering language awareness in the English language classroom. The interrelationship of concepts such as multilingualism and language awareness will be explored, and the paper will assess the extent to which this interrelationship can be enhanced by contrastive and comparative language learning which focuses on the analysis of cognates. According to the theory of *non-selective access*, cognates seem to be particularly useful with regard to the practice of cross-linguistic vocabulary learning. This is due to the fact that they seem to share the same orthographical representation in the mental lexicon. To illustrate how this approach could be put into practice, the main features of a methodological concept of contrastive vocabulary learning and teaching will be examined. It will be argued that a cross-linguistic approach to English Language Teaching could be considered an opportunity to account for challenges such as fostering multilingualism and life-long learning.

Cet article discute une approche d'enseignement et d'apprentissage des langues, utilisant la méthode translinguistique qui favorise la conscientisation linguistique en cours d'anglais langue étrangère. A cette fin, les points communs entre la notion de multilinguisme d'un côté et celle de la conscientisation linguistique de l'autre côté sont explorées dans la mesure où ce potentiel peut être exploité dans une perspective d'apprentissage contrastif, s'appuyant sur l'analyse des *cognates*. En lien avec la théorie de *non-selective access*, les *cognates* semblent avoir des effets bénéfiques sur les pratiques d'apprentissage de vocabulaire, reposant sur les représentations orthographiques similaires dans le lexique mental. Afin de démontrer les apports de l'approche en question, les éléments essentiels de l'approche contrastive d'enseignement et d'apprentissage sont présentés. L'article conclut en mettant en avant le potentiel d'une approche translinguistique pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère ainsi que la mise en valeur du multilinguisme et de l'apprentissage tout au long de la vie.

Der Artikel stellt fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit vor. Es wird erläutert, inwiefern Konzepte wie Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit ineinandergreifen und in welcher Weise kontrastives und komparatives Sprachenlernen einen Beitrag zur Entwicklung dieser Konzepte leisten kann. Dabei soll die sprachanalytische Behandlung von *Cognates* im Vordergrund stehen, die für sprachenübergreifendes Lernen besonders nützlich zu sein scheinen, da sie sich entsprechend der Theorie des *non-selective access* die gleiche orthographische Repräsentation im mentalen Lexikon teilen. Um zu veranschaulichen, wie dieser Ansatz in der Praxis umgesetzt werden kann, werden mögliche didaktisch-methodische Grundzüge der sprachenübergreifenden Vokabelarbeit vorgestellt. Es wird behauptet, dass ein fächerverbindender Ansatz eine Möglichkeit für das Fach Englisch darstellen kann, Herausforderungen wie die Förderung lebenslangen Sprachenlernens zu bewältigen.

Annina Lenz  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
FB 10 - Fremdsprachendidaktik Englisch  
Universität Bremen  
Bibliothekstraße 1  
28359 Bremen  
E-Mail: [anninalenz@gmx.de](mailto:anninalenz@gmx.de)

## Einleitung

Im Bildungsangebot deutscher Schulen hat der Englischunterricht seit Jahrzehnten einen sicheren Stand. Er trägt der globalen Bedeutung der englischen Sprache Rechnung, die mittlerweile als internationale Sprache verstanden wird: Sie ist in ihrer Funktion als *lingua franca* (vgl. Ahrens 2004: 10; Schocker-von Ditfurth 2004: 219) nicht mehr länger mit einer einzigen Kultur oder Nation verbunden, sondern erfüllt „global and local needs as a language of wider communication“ (McKay 2002: 24). So wird die Entwicklung kommunikativer Kompetenz seit der kommunikativen Wende der 1970er Jahre als übergeordnetes Ziel des Englischunterrichts erachtet (vgl. Doff & Klippel 2007: 35).

Zu oft führt dieses Bild des Englischen als vorherrschendes und unverzichtbares Kommunikationsmittel mit einem hohen Nutzwert jedoch dazu, dass die Bildungsdimension des Faches vernachlässigt wird. Dies könnte sehr bald schon zu Konsequenzen führen: Ist der Englischunterricht zurzeit aus der Grundschule bis zum Abitur nicht wegzudenken, könnte sich dies in Zukunft womöglich anders gestalten. So ist es denkbar, dass aufgrund der langen Dauer des Englischunterrichts (bis zu 13 Jahre) die Anzahl der Wochenstunden zugunsten anderer, an Bedeutung gewinnender Fremdsprachen oder etwa zugunsten einer Ausweitung des bilingualen Sachfachunterrichts reduziert werden könnte.

Zusätzlich stellt die aktuelle europäische Sprachen- und Bildungspolitik den Fremdsprachenunterricht vor neue Aufgaben. So hat die Erkenntnis, dass in einer Weltgesellschaft aus wirtschaftspolitischen, beruflichen und privaten Gründen auf internationale Kommunikation und Mobilität nicht mehr verzichtet werden kann, zu sprachpolitischen Zielsetzungen wie der Förderung der Mehrsprachigkeit der europäischen Bürgerinnen und Bürger geführt. Dabei ist die Maßgabe „Muttersprache + 2“ das Ziel (vgl. Kommission 2005). Mit dieser Ausrichtung auf Mehrsprachigkeit sollen in Europa andere Fremdsprachen, die aufgrund des besonderen Status des Englischen an Stellenwert verlieren, gestärkt werden. Auch die deutsche Bildungs- und Schulpolitik hat sich 1994 durch Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Mehrsprachigkeit verpflichtet (Christ 2006: 266). Die Entwicklung eines mehrsprachigen Profils steht dabei in engem Zusammenhang mit der Förderung von Sprachbewusstheit, die als Bedingung von Sprachlernprozessen sowie als Voraussetzung und auch als Ziel der Entwicklung von Mehrsprachigkeit verstanden werden kann (vgl. Luchtenberg 2001). Dies wird sich besonders auf den schulischen Fremdsprachenunterricht auswirken, der eine maßgebende Rolle bei der Vermittlung (fremd-)sprachlicher Kenntnisse spielt. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, bedarf es jedoch einer konzeptionellen Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts und einer Relativierung der Grenzen zwischen den Fremdsprachenfächern. Vor allem im Kontext der Schulzeitverkürzung wird von schulischer und universitärer Seite immer deutlicher gefordert, über ökonomischere und effizientere Unterrichts- und Lernformen im Sprachenunterricht nicht mehr nur nachzudenken, sondern diese zügig zu implementieren (vgl. Bausch, Königs & Krumm 2004). Ahrens (2004: 13) schlägt vor, die linguistische und kulturelle Komparatistik auszubauen, etymologische Berührungspunkte und Differenzen einzelner europäischer Sprachen zu betonen sowie die Lernmethodik durch das Einüben von Transfer auf den Erwerb weiterer Sprachen auszuweiten.

Inwiefern der Englischunterricht durch eine Zusammenarbeit mit anderen (Fremd-)Sprachenfächern konkret einen Beitrag zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit leisten kann, wurde in der Vergangenheit nur unzureichend diskutiert. Im vorliegenden Beitrag werden deshalb Möglichkeiten einer fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit diskutiert, die als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit und lebenslangem Sprachenlernen im Englischunterricht vorgestellt wird. Der Fokus liegt auf dem lexikalischen Bereich, weil ein umfangreicher Wortschatz Grundvoraussetzung kommunikativer Kompetenz ist (Werlen 2007: 9). Es wird vermehrt auf lexikalische Vergleiche mit der lateinischen Sprache eingegangen, da die Hälfte des gesamten englischen Wortschatzes auf lateinischen Wurzeln bzw. Entlehnungen

beruht (Mader 2000) und dadurch auch Vergleiche zu anderen romanischen Sprachen möglich sind. Dies lässt eine sprachenübergreifende Betrachtung außerordentlich sinnvoll erscheinen.

Im Folgenden wird zunächst das Verhältnis von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit illustriert, bevor Ahrens' Anregungen (2004) für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts aufgegriffen und bezüglich ihres Einsatzes im Englischunterricht untersucht werden. Speziell wird die Behandlung von *Cognates*, d.h. von sprachenübergreifenden, etymologisch verwandten Wörtern, als Beispiel für die Anwendung komparatistischer Verfahren diskutiert. Schließlich wird das Projekt ELiK vorgestellt, das eine bereits bestehende Kooperation der Fächer Englisch und Latein wissenschaftlich begleitet. Der Artikel schließt mit der Darstellung möglicher didaktisch-methodischer Grundzüge einer fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit.<sup>1</sup>

## Englischunterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit

Das Thema Mehrsprachigkeit im Sprachenunterricht hat in den letzten Jahren einen „festen Platz in der fremdsprachlichen Diskussion“ eingenommen (Gnutzmann 2004: 46). Auch wenn heute noch angenommen wird, dass Mehrsprachigkeit bereits vorliegt, wenn ein Sprecher neben seiner Muttersprache Kompetenzen in einer Fremdsprache besitzt, so überwiegt in der Forschungsliteratur die Annahme, „dass sich *echte* Mehrsprachigkeit erst mit dem Erwerb einer *dritten* modernen Sprache bzw. mit dem Lernen einer *zweiten Fremdsprache* auszuformen beginnt“ (Bausch & Helbig-Reuter 2003: 439, Hervorhebung im Original; vgl. Gnutzmann 2004: 45; Marx & Hufeisen 2004: 142). Im schulischen Kontext muss Mehrsprachigkeit sowohl als Lehr- und Lernvoraussetzung (Christ 2004: 36; Vollmer 2004: 243) und auch als Ziel (Quetz 2004: 184ff.) verstanden werden. Wie immer wieder in der Forschungsliteratur angedeutet wird, steht die Förderung von Mehrsprachigkeit im institutionellen Kontext in einem engen Wechselverhältnis zu der Förderung von Sprachbewusstheit (Kleppin 2004: 89), da der Ausbau von Kompetenzen in mehreren Sprachen durch eine sprachbewusste Haltung begünstigt werden kann (vgl. Luchtenberg 2001: 52; Morkötter 2005: 1). Sowohl Mehrsprachigkeit als auch Sprachbewusstheit im Unterricht zu fördern, wird aktuell als zentrale Aufgabe der Fremdsprachendidaktik erkannt (Christ 2004: 32). Obwohl bis heute keine einheitliche Definition von Sprachbewusstheit (*Language Awareness*) vorliegt, wird sie allgemein als „a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life“ definiert (Donmall 1985: 7). Darüber hinaus wirkt sie sich begünstigend auf das Sprachenlernen aus, da davon ausgegangen wird, dass „der Lernprozess durch einen bewussten Umgang mit der zu lernenden Sprache [...] unterstützt werden kann“ (Luchtenberg 2001: 52). Bei Sprachbewusstheit handelt es sich nicht etwa um ein neues Konzept (Morkötter 2005: 1), sondern vielmehr um einen Ansatz, der sich bereits in den 1960er Jahren in Großbritannien entwickelte, als dort die Qualität schulischer Sprachbildung in Frage gestellt wurde. In der Folge wurde es dort als Aufgabe der Institution Schule betrachtet, Sprachbewusstheit auf horizontaler Ebene, d.h. in allen Fächern, zu fördern (vgl. Hawkins 1999: 125; James 1999: 94). Auch in Deutschland wird das Konzept seit den 1990er Jahren rezipiert und besitzt eine ausgeprägt reflexive Note (vgl. Luchtenberg 2001). Neben der Bezeichnung Sprachbewusstheit kursieren

1 Die Abgrenzung von Begriffen wie Wort, Vokabel, Wortschatz- oder Vokabelarbeit, Vokabellernen etc. ist noch immer schwierig (vgl. Stork 2003: 14). Die *Vokabel* beschreibt eine lexikalische Einheit einer *Fremdsprache* (vgl. Stork 2003: 16). *Wortschatz* bzw. *Vokabular* (synonym verwendet) wird verstanden als die Gesamtheit aller lexikalischen Einheiten einer Zielsprache, über die ein Lerner zu einem bestimmten Zeitpunkt - da sich die Tiefe und Breite fortwährend verändern - produktiv oder rezeptiv verfügt (vgl. Stork 2003: 15). *Vokabel-* bzw. *Wortschatzarbeit* wird hier verstanden als Bedeutungsvermittlung (durch die Lehrkraft), gesteuerte/explicite Erschließung (durch die Lerner) und gesteuerte/explicite Wiederholung lexikalischer Einheiten (d.h. auch *phrasal verbs*, *phrases* oder so genannten *multi-word items*). *Vokabellernen* wird verstanden als selbst gesteuertes explizites sowie implizites Lernen oder Erwerben (Bedeutung/Aussprache/Schriftbild entdeckend, erschließend, memorierend oder einübend) von lexikalischen Einheiten. Zwischen Lernen und Erwerben wird hier nicht unterschieden (vgl. Fußnote 4). Zu einer Unterscheidung zw. Wortschatzerwerb u. Vokabellernen siehe allerdings Stork (2003: 39).

u.a. auch Begriffe wie *Knowledge About Language*, *Metalinguistic Awareness* oder Reflexion über Sprache. Diese Begriffe umschreiben oftmals eine intensive Hinwendung zu grammatischen Strukturen. Sprachbewusstheit als Konzept umfasst jedoch weitaus mehr und sollte keineswegs mit Grammatikunterricht gleichgesetzt werden. Es steht vielmehr ein ganzheitlicher Ansatz von Sprachbetrachtung im Vordergrund, bei dem es weniger um sprachliche Korrektheit als um die Erforschung von Sprache und Bedeutungen, um Reflexion über authentischen Sprachgebrauch und um Offenheit für kulturelle und sprachliche Vielfalt geht (vgl. Luchtenberg 2001; van Lier 2001: 160).

Garrett und James (2004) zeigen fünf verschiedene Dimensionen von Sprachbewusstheit auf. Zunächst wird Sprache in ihrer sozialen Dimension verstanden als Diskurs, der durch das Verhältnis der Gesprächsteilnehmer zueinander geprägt ist, was sich beispielsweise an der Wortwahl (Register) zeigt. Mit affektiver Dimension ist der Zusammenhang von Sprache, Emotion und Motivation gemeint. Des Weiteren kann eine Stärkung von Sprachbewusstheit zu Einblicken in die politische Dimension von Sprache führen und auf die Tatsache aufmerksam machen, dass Sprache auch manipulative Züge annehmen und Ausdruck von Macht sein kann. Auch könnten sich Sprachenlerner über die Rolle, die die englische Sprache in ihrer Funktion als *lingua franca* einnimmt, bewusster werden. Dazu zählt beispielsweise das Wissen um die Ausbreitung bzw. Herkunft von englischen Lehnwörtern. Für sprachenübergreifendes Lernen und damit für die Förderung lebenslangen Lernens ist vor allem die Ausbildung der kognitiven und performativen Dimension von Sprache zentral. Die kognitive Dimension beschreibt das Sprachwissen des Lerner, das das Verständnis von Sprache als regelhaftes System oder das Wissen um die Geschichtlichkeit von Sprache, d.h. den Ursprung, die Verwandtschaft und die gegenseitige Beeinflussung von Sprachen, umfasst. Die performative Dimension schließt Sprachwissen auf einer metalinguistischen Ebene ein, das ermöglicht, über Sprache zu sprechen. Hier ist vor allem die Frage entscheidend, ob deklaratives Wissen den aktiven Sprachgebrauch positiv beeinflussen, d.h. in prozedurales Wissen übergehen kann.

Kleppin (2004: 89) stellt fest, dass Sprachbewusstheit „eine Hilfsfunktion für den Lernprozess übernehmen und andererseits als integraler Bestandteil von Mehrsprachigkeit gelten“ kann. An dieser Stelle wird der viel zu selten beachtete Kreislauf von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit deutlich: Beides kann gleichermaßen als Voraussetzung und auch als Ziel des jeweils anderen Konzeptes verstanden werden. Um Mehrsprachigkeit zu erzielen, erscheint die Förderung von Sprachbewusstheit essentiell, da „die Kenntnisse und Fertigkeiten auf weitere Sprachen angewendet werden können“ (Christ 2004: 256; vgl. Gnutzmann 2004: 49). Sprachbewussten Lernern fällt es in der Folge leichter, weitere Sprachen zu lernen (Kleppin 2004: 91; Hufeisen 2005: 9). Wer mehrsprachig ist, hat wiederum erhöhte Chancen, sprachbewusster zu werden, da Lernende einen Einblick in verschiedene Sprachsysteme erhalten, womit sich der Kreis letztendlich schließt. Sprachbewusstheit lässt sich vor allem dadurch fördern, dass andere Sprachen in die allgemeine Reflexion über Sprache miteinbezogen werden (vgl. Hawkins 1999; James 1999; Luchtenberg 2001: 52). Sprachenübergreifender Unterricht, bei dem versucht wird, Unterrichtszeit effizienter zu nutzen, indem zuvor gewonnenes Sprachwissen aus anderen Fächern nicht ignoriert wird, sondern die Erarbeitung signifikanter Parallelen oder Differenzen zwischen Sprachen in Bereichen wie Lexik, Grammatik oder Rechtschreibung stattfindet, könnte demnach einen Beitrag zur Steigerung von Sprachbewusstheit leisten.

Die Diskussionen um die Frage, wie in der Schule Mehrsprachigkeit gefördert werden kann, haben zu ersten Ansätzen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik geführt (vgl. Vollmer 2004: 241). Morkötter (2005: 67) erläutert, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik vor allem auf die Nutzung fremdsprachlicher Vorkenntnisse der Lerner abziele, um dieses für das Erlernen weiterer Fremdsprachen zu nutzen, insofern sich die Sprachen signifikant ähneln bzw. voneinander unterscheiden. Vollmer (2004: 243) betrachtet dabei die „konzeptionelle Bestimmung und faktische Förderung von Sprachbewusstheit“ als die „eigentliche Aufgabe einer Mehrsprachigkeitsdidaktik.“ Die Erarbeitung von

Zielen und Inhalten der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird dabei zunehmend als Auftrag der Fremdsprachenforschung verstanden (Vollmer 2004: 246).

Neben der Mehrsprachigkeitsdidaktik beginnt sich zurzeit auch die Tertiärsprachendidaktik bzw. -forschung auszuprägen (vgl. Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001; Marx & Hufeisen 2004). Die Tertiärsprachendidaktik widmet sich, im Unterschied zum relativ breiten Fokus der Mehrsprachigkeitsdidaktik, gezielt den Erwerbsprozessen einer dritten Sprache und den Transfer- und Interaktionsphänomenen zwischen den verschiedenen Sprachen, die ein Lerner spricht (vgl. Hufeisen 2005: 9). Dabei ist an dieser Stelle mit Drittsprache diejenige Sprache gemeint, die in chronologischer Sicht als dritte erlernt wird (Hufeisen 2000: 6). Es wird davon ausgegangen, dass der Drittsprachenerwerb im Schulkontext die Entwicklung anderer Sprachen, über die ein Lerner bereits verfügt, beeinflussen kann (Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001: 6; Griessler 2001: 50). Ebenso können die Muttersprache sowie andere Fremdsprachen den Erwerb einer dritten Fremdsprache beeinflussen (vgl. Christen & Näf 2001; Marx & Hufeisen 2004: 148). Diese Einschätzungen sind von elementarer Wichtigkeit für eine Kooperation von Sprachenfächern bzw. eine fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit. Die Tatsache, dass das Erlernen einer dritten Sprache in Deutschland alltäglich ist, wenn die Herkunftssprachen der Lerner mitgezählt werden, wird viel zu selten erkannt. Folglich hat der Drittsprachenerwerb im Unterschied zum Zweitsprachenerwerb bisher wenig Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001: 2).

Die aus der Kognitionspsychologie und der Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachendidaktik hervorgegangene Erkenntnis, dass bereits vorhandenes Sprachwissen den Erwerb weiterer Sprachen beeinflussen kann, wird im Zusammenhang mit schulischem Sprachenlernen nun vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Cenoz 2000; Griessler 2001; Aronin & Toubkin 2002; Gibson & Hufeisen 2006). So fallen immer häufiger Begriffe wie ‚integrierte Sprachendidaktik‘ oder ‚Gesamtsprachencurriculum‘ (vgl. Hu 2004: 70; Hufeisen 2005). Vor allem der Druck, der im Zuge der gymnasialen Schulzeitverkürzung aus den straffen Lehrplänen erwächst, lässt über eine Zusammenarbeit der Sprachenfächer untereinander nachdenken, die effizienteres Lernen ermöglichen könnte (vgl. Christ 2004: 34; Schocker-von Ditfurth 2004: 218; Morkötter 2005: 29). Demnach wird gefordert, „das schulische Fremdsprachenlernen [...] auf der Basis eines integrativen Mehrsprachigkeitskonzepts weiterzuentwickeln“ (Bausch & Helbig-Reuter 2003: 194). Ein Beispiel für die Absicht, die Grenzen zwischen (Fremd)Sprachenfächern auch auf universitärer Ebene zu überwinden, ist das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF), das die fachdidaktische Ausbildung zukünftiger (Fremd-)Sprachenlehrkräfte ansatzweise vereint (vgl. Kofler 2006: 157). So nehmen an der Universität Innsbruck zurzeit die Studierenden fünf moderner Fremdsprachen und der alten Sprache Latein gemeinsam an fremdsprachendidaktischen Veranstaltungen teil. Das Modell orientiert sich dabei an einem Sprachenunterricht, „der die zwischen den Sprachen bestehenden Vernetzungen zur Kenntnis nimmt und für das Fremdsprachenlernen nutzt“ (Kofler 2006: 159). Außerdem wird die fächerübergreifende Zusammenarbeit von Sprachlehrkräften als selbstverständlich erachtet. Was den schulischen Kontext betrifft, so ist Kurtz (2004: 116) zufolge eine „praxisnahe Erforschung von mehrsprachigen Lehr- und Lernkonzepten am ehesten in fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten denkbar.“ Dabei könnten beispielsweise Bereiche wie Grammatik, Lexik oder Sprachlernstrategien<sup>2</sup> im Vordergrund stehen. Bei einer Kooperation von Sprachenfächern soll es nicht darum gehen, „die Prinzipien und Verfahren fremdsprachenspezifischer Didaktiken grundsätzlich in Frage zu stellen [...]“ (Schocker-von Ditfurth 2004: 223). Vielmehr muss über den Beitrag eines jeden Faches zu lebenslangem Sprachenlernen

2 Eine allgemein akzeptierte Definition von Vokabellernstrategien steht noch aus. Lernerstrategien werden allgemein als Verfahren beschrieben, „mit denen der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert“ (Tönshoff 2003: 331f.). Vokabellernstrategien werden hier (gleichbedeutend mit Vokabellernstrategien) verstanden als „eine Handlung [ ], durch die Lernende die Entdeckung und Speicherung von oder den Zugriff auf Komponenten einer Vokabel planen bzw. durchführen“ (Foß & Pude 2001: 7). Die Verwendung von Strategien ist u.a. abhängig von Alter, Sprachstand, Motivation, Geschlecht, Lernstil, kultureller Hintergrund und Sprachlernerfahrung (Stork 2003: 108f.).

nachgedacht werden. Dies reicht von der Schaffung und Aufrechterhaltung von Motivation und Interesse bis hin zur Vermittlung von (Sprach-)Lernstrategien, die Sprachenlernen auch jenseits des Schulabschlusses ermöglichen. Vor allem die Tatsache, dass es immer schwieriger wird, die zukünftigen Fremdsprachenbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern vorauszusagen, verleiht diesem Aspekt einen großen Stellenwert.

Was die Überwindung von Sprach- und Fachgrenzen und damit die Förderung von Sprachbewusstheit und lebenslangem Sprachenlernen betrifft, so ging die Initiative in der jüngeren Vergangenheit hauptsächlich von der romanistischen Fachdidaktik aus (vgl. Meißner 1998). In diesem Bereich sollte sich jedoch auch – trotz bzw. gerade wegen seines bisher gesicherten Stellenwertes als überwiegend erstes Fremdsprachenfach – das Fach Englisch engagieren. Wie sich dieses Engagement gestalten könnte, ist bisher selten konkretisiert worden. Den Blick über Fächergrenzen hinweg auf andere Sprachen zu richten, betrachtet Quetz (2004: 187) als den „wichtigste[n] Beitrag der Englischdidaktik zu einer Didaktik der Mehrsprachigkeit.“ Noch dazu gilt es zu erkennen, dass das Fremdsprachenlernen mit dem Erwerb des Englischen nicht endet: Der Englischunterricht muss sich seiner Verantwortung für den Erfolg des nachfolgenden Sprachenlernens bewusst werden (Gnutzmann 2004: 49; Kleppin 2004: 88ff.; Vollmer 2004: 242). Vollmer (2004: 239) unterstreicht, dass „der Weg für die ganz überwiegende Mehrzahl der deutschsprachigen Lerner und Lernerinnen in der Regel *nur über Englisch* und *nicht an Englisch vorbei zur Mehrsprachigkeit* führen“ kann (Hervorhebung im Original). So muss über Möglichkeiten nachgedacht werden, wie sich der Englischunterricht anderen Sprachenfächern öffnen könnte. Vor allem der lexikalische Bereich des Englischen erscheint hier für eine (fremd-)sprachenübergreifende Arbeit besonders geeignet, da sich unzählige Vokabeln in verschiedenen Sprachen wiederfinden, die – wie das Englische – auf der lateinischen Sprache basieren. Um aufzeigen zu können, inwiefern eine fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit die Entwicklung von Sprachbewusstheit und auch lebenslangem Sprachenlernen begünstigt, muss zunächst beleuchtet werden, welcher Stellenwert der Wortschatz- und Vokabelarbeit im Fach Englisch zugewiesen wird.

### Wortschatz- und Vokabelarbeit im kommunikativen Englischunterricht

Kommunikative Kompetenz wird verstanden als „the underlying system of knowledge and skill required for communication“ (Canale 1983, zitiert nach Robinson 1993: 243). Ein umfassender Wortschatz<sup>3</sup> ist die Grundvoraussetzung sprachlicher Handlungsfähigkeit, denn verbale Kommunikation ist ohne den Gebrauch von Wörtern nicht möglich (vgl. Thornbury 2002: 13). Trotz dieser Tatsache schenkte die Fremdsprachenforschung dem Vokabelerwerb<sup>4</sup> in der Vergangenheit bei weitem nicht so viel Aufmerksamkeit, wie dies beispielsweise für den Grammatikerwerb der Fall war (vgl. Roos 1993: 1; Hedge 2000: 110). Dies ist vor allem deshalb verwunderlich, da Lerner den Erwerb von Vokabeln als den größten Problembereich beim Sprachenlernen identifizieren und sie diesen Prozess für die Dauer des Sprachenlernens als nie abgeschlossen betrachten (vgl. Roos 1993: 2; Holmes & Ramos 1993: 103; Hedge 2000: 110; Schmitt 2007: 4). Roos (1993: 2) zufolge besteht häufig die Annahme, dass Vokabeln entweder als bekannt vorausgesetzt werden können oder, falls unbekannt, nicht explizit gelehrt werden müssten. *Communicative Language Teaching* (CLT) verzichtete in seiner stärksten Version völlig auf einen Fokus auf Sprachstrukturen, da man glaubte, damit die Entwicklung kommu-

3 Was den ‚notwendigen‘ Wortschatz betrifft, sind Nation (2004: 665) zufolge die 2000 häufigsten englischen Wörter (nicht Wortfamilien), die im Übrigen 80 bis 90% des gebräuchlichen Wortschatzes abdecken, „essential for normal language use“ (vgl. Thornbury 2002: 21). Thornbury (ebd.) fügt hinzu: „Most researchers nowadays recommend a basic vocabulary of at least 3.000 word families, while for more specialised needs, a working vocabulary of over 5.000 word families is probably desirable.“ Das Cambridge First Certificate Examination (FCE) verlangt die (passive) Kenntnis von 5.000 Wortfamilien (Thornbury, ebd.).

4 Im vorliegenden Aufsatz wird nicht zwischen Erwerb und (Er-)Lernen unterschieden, da sich etliche Argumente gegen Krashens *non-interface position* (1982) vorbringen lassen (vgl. Ellis 2005: 57; Lightbown & Spada 2006).



nikativer Kompetenz zu beeinträchtigen (Simard & Wong 2004: 98; Schmitt 2007: 14).

Im Zuge des kommunikativen Ansatzes zeigte sich jedoch bald, dass die Vernachlässigung von zielsprachlichen Strukturen zu mangelhaften Sprachkompetenzen und, was den lexikalischen Bereich betrifft, zu einem lückenhaften Vokabular führt (Simard & Wong 2004: 98; vgl. Morkötter 2005: 42; zum lexikalischen Bereich vgl. Schmitt 2007: 14). Ein gewisser *focus on form* in Kombination mit Sprachreflexion erscheint heute notwendig, um Sprachkompetenzen allgemein bestmöglich auszubilden (vgl. Ellis 1994; Simard & Wong 2004: 99; Jordà & Pilar 2005: 167). Daher findet zurzeit eine Hinwendung zu expliziteren Lehr- und Lernformen statt, auch im Bereich des Vokabellehrens und -lernens (vgl. Hunt & Beglar 2002), und es wird verstärkt auf kognitive Faktoren beim Fremdsprachenerwerb hingewiesen (van Lier 2001: 161; Simard & Wong 2004: 96). Unter explizitem Sprachenlernen wird bewusstes, regelgeleitetes Lernen verstanden, da die Aufmerksamkeit auf Sprachstrukturen z.B. grammatikalischer, lexikalischer, stilistischer oder orthographischer Art liegt, die erworben werden sollen (Schmitt 2007: 116). Implizites Lernen findet statt, wenn die Aufmerksamkeit nicht auf den Sprachstrukturen an sich, sondern auf ihrer Bedeutung und ihrer Verwendung liegt. Der Erwerb vollzieht sich auf einer weniger bewussten Ebene und findet eher beiläufig statt (McCarthy 2003: 37; Schmitt 2007: 116ff.). Diese Art des Vokabellernens gestaltet sich entschieden langsamer, da der Lerner einer Sprachstruktur häufiger begegnen muss, damit sie erlernt werden kann (vgl. Schmitt 2007: 120). Die Forschung hat zeigen können, dass eine Mischung von beidem notwendig ist, um Sprachenlernen effektiv zu gestalten (vgl. Nation 2004: 666; Schmitt 2007: 121).

Sprachbewusstheit als Konzept setzt genau an der Schnittstelle von implizitem und explizitem Lernen an (vgl. Garrett & James 2004: 332). Krashens *non-interface position*, die besagt, dass gesteuertes/explizites Lernen (*learning*) und ungesteuertes/implizites Erwerben (*acquisition*) nicht ineinander übergehen können, wird inzwischen abgelehnt (vgl. Ellis 2005: 57; Lightbown & Spada 2006). Heute geht die Forschung davon aus, dass explizit erworbenes, deklaratives Sprachwissen das prozedurale Sprachwissen, das in Momenten der produktiven Sprachverwendung zum Einsatz kommt, unter bestimmten Bedingungen beeinflussen kann (vgl. Robinson 1993: 231; Ellis 2005: 57; Morkötter 2005: 31; Schmitt 2007: 120). Morkötter (2005: 46) spricht sich für die *weak-interface position* aus, die auf der Annahme basiert, „dass explizites deklaratives Wissen nicht unmittelbar zu implizitem prozeduralen Wissen werden, jedoch dessen Weiterentwicklung fördern kann [...]“. Die *weak-interface position* soll auch für den Fall der fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit angenommen werden. Der Schlüssel für einen Übergang von deklarativem zu prozeduralem Wissen liegt in der Verarbeitungstiefe des sprachlichen Materials. Worauf es ankommt, ist *attention*, *noticing* und *awareness*, damit Lernen stattfinden kann, da „some level of awareness about linguistic use, knowledge and learning is beneficial for learners“ (van Lier 2001: 161; vgl. Schmidt 1990). Schmidt (1990) entwickelte deshalb die so genannte *noticing hypothesis*, die besagt, dass sich der Sprachenlerner einer Sprachstruktur bewusst zuwenden muss, um diese zunächst wahrzunehmen und dann zu erwerben (vgl. Kupferberg & Olshtain 1996: 149f.). Dabei gilt: Je intensiver sich der Sprachenlerner mit einer zu erwerbenden Struktur auseinandersetzt und sie gedanklich durchdringt, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie tatsächlich erworben wird (vgl. Hedge 2000: 118; McCarthy 2003: 47; Schmitt 2007: 135). Dies gelingt vor allem dann, wenn neues Wissen in bereits vorhandenes Wissen integriert wird. Die Behauptung, dass eine kognitive Durchdringung von Sprache notwendig ist, um Lernprozesse erfolgreich zu gestalten, wurde als *depth of processing hypothesis* bekannt (vgl. Schmitt 2007: 133).

Die Erkenntnis, dass unter der Voraussetzung einer gewissen Verarbeitungstiefe deklaratives Wissen prozedurale Handlungskompetenz begünstigen kann, ist wichtig, um das Potenzial einer explizit auf lexikalische Strukturen ausgerichteten, fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit zu erkennen und diese als Teil eines kommunikativ ausgerichteten Englischunterrichts begründen zu können. Die erforderliche Verarbeitungstiefe soll

vor allem durch kontrastives und komparatives, d.h. vergleichendes Sprachenlernen erzielt werden. Ahrens (2004: 10) betont, dass die wortschatzreichen Sprachstrukturen des Englischen, die fremdsprachliche Einflüsse spiegeln, komparatistische Betrachtungen geradezu initiieren. In welchem Verhältnis kontrastiv-komparative Verfahren und sprachbewusstheitsfördernde Ansätze stehen, soll im folgenden Abschnitt erläutert werden.

### Kontrastives und komparatives Sprachenlernen

In den 1960er Jahren wurde versucht, die beim Prozess des Fremdspracherwerbs auftretenden Schwierigkeiten durch falsche Übertragungen von der einen auf die andere Sprache zu begründen bzw. vorherzusagen (vgl. Simard & Wong 2004: 102). Dieses Verfahren, das als *Contrastive Analysis* bekannt wurde, ist in der Folge jedoch kritisch gesehen worden, da diese Fehleranalysen den Problemen beim Fremdspracherwerb nicht Rechnung tragen konnten. Allerdings beginnen zurzeit kontrastive und komparative Verfahren im Rahmen des fremdsprachenübergreifenden Lernens (erneut) eine zentrale Rolle einzunehmen (vgl. James 1999: 106; Simard & Wong 2004). Dabei werden Strukturen verschiedener Sprachen miteinander verglichen (komparativer Ansatz), um Differenzen und Korrespondenzen zu erarbeiten (kontrastiver Ansatz). Ziel dieses Verfahrens ist die Ermöglichung positiven Transfers, d.h. die korrekte Übertragung von Sprachwissen von der einen auf die andere Sprache. Mit der Transferforschung hat sich eine eigenständige Disziplin entwickelt, die die Prozesse untersucht, die für positive Übertragung (Inferenz) und negative Übertragung (Interferenz) sorgen (vgl. Odlin 1989). Transfer wird dabei definiert als „the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired“ (Odlin 1989: 27). Er findet vor allem dann statt, „when the languages involved are similar with respect to phonetic structure, vocabulary and syntax“ (Cenoz 2000: 50; vgl. Steinhauer 2006: 24).

Der so genannte *cross-linguistic approach* ist einer der zentralen Ansätze, durch die Sprachbewusstheit gefördert werden kann (James 1996: 138; James 1999: 94; Luchtenberg 2001: 55). *Contrastive linguistic input*, d.h. diejenigen Sprachstrukturen, die sich für einen interlingualen Vergleich eignen, soll nun die Rolle eines „foreign language acquisition facilitator“ übernehmen (Kupferberg & Olshtain 1996: 160). Abgesehen davon ist Neuner (2004: 176) zufolge das Lehren und Lernen in Form des Kontrastierens und Besprechens auch ein fundamentales Prinzip der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Ebenso wird mit der Anwendung interlingualen Vergleichens die Idee einer integrativen Sprachenpädagogik verfolgt, „which pushes for the comparison of languages rather than the teaching of languages in isolation of one another“ (Simard & Wong 2004: 99). Hier wird das Zusammenspiel von Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit und kontrastiv-komparativem Sprachenlernen deutlich. Letzteres versteht sich demnach als Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler zu einer sprachbewussteren Haltung nicht nur der Zielsprache Englisch, sondern darüber hinaus auch anderen Sprachen gegenüber anzuregen. Der Fokus liegt hierbei auf der einzelnen Vokabel bzw. auf Zusammensetzungen wie z.B. *e.g.*, *a.m.*, *p.m.* oder *etc.*, da hier, im leichten Gegensatz zu Redewendungen, die Äquivalenzen zwischen den Sprachen am größten sind.

Vor allem eignen sich *Cognates* für kontrastiv-komparative Verfahren: *Cognates* sind Wörter verschiedener Sprachen, die sich eine gemeinsame Sprachgeschichte teilen bzw. auf einer gemeinsamen Wurzel basieren und deshalb phonologische, semantische und orthographische Korrespondenzen aufweisen (vgl. Banta 1981: 129; Carroll 1992: 100; Holmes & Ramos 1993: 88; Hall 2002: 69; De Bot 2004b: 19). Englische und lateinische Beispiele hierfür sind *example* – *exemplum*; *excited* – *excitare* oder *excuse* – *excusare*. Die sprachanalytische Betrachtung von *Cognates* wird an dieser Stelle als Strategie zur Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes der Lerner verstanden, was durch Erschließung und Memorierung von Vokabeln erreicht werden soll (vgl. Ayers 1986; Bloodgood & Pacifici 2004). Die Tatsache allerdings, dass speziell eine orthographische Übereinstimmung keine semantische Deckungsgleichheit impliziert, kann

unter Umständen zu negativem Transfer führen (z.B. argument - Argument; to become - bekommen; sea - See; city - civitas; to accept - accipere). Trotz der zentralen Bedeutung komparativer und kontrastiver Verfahren für die Förderung von Sprachbewusstheit scheuen sich demnach Schulpraktiker und Sprachlernforscher häufig, Sprachen ‚zusammenzudenken‘. Aus Angst vor Interferenzen glauben sie, dass „unterschiedliche Sprachen möglichst ‚sauber getrennt voneinander‘ erlernt und im Gedächtnis gespeichert werden sollen“ (Neuner 2004: 173; vgl. Hu 2004: 70f.; Meißner 2007: 87). Kontrastives und komparatives Lernen wegen möglicher Transferfehler zu meiden, widerspricht jedoch dem Konzept der Sprachbewusstheit. Hufeisen (2005: 11) weist darauf hin, dass die Vernetzung von Sprachen „keineswegs immer nur zu Interferenzen führen muss, wie man oftmals angenommen hatte.“ Denn es wird vermutet, dass durch eine Bewusstmachung von Inferenzmöglichkeiten und Interferenzgefahren – d.h. durch eine erhöhte Sprachbewusstheit – die Wahrscheinlichkeit falschen Transfers minimiert werden kann (vgl. Kupferberg & Olshtain 1996: 149; van Lier 2001: 161; Morkötter 2005: 68). Morkötter (2005: 69) betont, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik davon ausgehe, „dass die Fähigkeit zur Inferenz gefördert werden kann, beispielsweise durch eine Auseinandersetzung mit Inferenzstrategien im Unterricht [...]“. Durch die explizite Beschäftigung mit Transferphänomenen können Lerner also metasprachliche Bewusstheit (*metalinguistic awareness*) entwickeln, die als „ability to think flexibly and abstractly about the language“ definiert wird (Arnberg et al. 1992: 518). Mit zunehmender metasprachlicher Bewusstheit und steigender Kenntnis der Sprachsysteme soll die Häufigkeit von Interferenzen sinken (Bouvy 2000: 155; Steinhauer 2006: 28; Schmitt 2007: 5). Ö Laoire (2006: 86) weist darauf hin, dass „transfer between the different languages [...] can be activated intentionally, i.e., consciously and deliberately or unintentionally.“ Transfer ist somit nicht nur als negative, d.h. fehlerhafte Übertragung, sondern vor allem auch als „aktiver, bewusster Einsatz des früheren Sprachwissens durch Lerner i.S. einer Lern- oder Kommunikationsstrategie [...]“ zu verstehen (Steinhauer 2006: 33).

Folglich lässt sich ableiten, dass bei einer fächer- und sprachenübergreifenden Vokabelarbeit die Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, ihr bereits vorhandenes Sprachwissen, das sie in anderen Fächern bis dato erworben haben, als Lernstrategie, d.h. als Hilfe zur Bedeutungerschließung und -memorierung einzusetzen. Mittels kontrastiv-komparativer Verfahren lernen sie, Differenzen und Parallelen zwischen Sprachen zu erkennen und für Lernprozesse zu nutzen. Auf diese Weise steigen die Chancen auf eine erhöhte Sprachbewusstheit und auf ein erfolgreiches Vokabellernen (vgl. Simard & Wong 2004: 102; Morkötter 2005: 34; Ö Laoire 2006: 87). Neben ganzen Wörtern, die sich zum interlingualen Vergleich eignen, bietet es sich hinsichtlich der englischen und lateinischen Sprache aufgrund ihres hohen Vorkommens vor allem an, Affixe, d.h. Präfixe, Wortstämme und Suffixe (z.B. ex-, inter-, de-, -ACT-, -CEIVE-, -able, -ible, -ity) in beiden Sprachen auf ihre Wirkungsweisen hinsichtlich der Wortbedeutung (z.B. richtunggebend, auf den Akteur hinweisend) zu untersuchen und sie als Memorier- und Erschließungshilfe einzusetzen. So könnten Lerner mit ihrem Wissen über lateinische ‚Wortbausteine‘ in der englischen Sprache zum Beispiel das englische Wort *prescription* (Vorschrift) problemlos erschließen, wenn sie die Bedeutung der auf das lateinische *prae-* zurückgehenden Vorsilbe *pre-* und des lateinischen Verbs *scribere* (schreiben) kennen.<sup>5</sup>

Auch psycholinguistische Gründe sprechen für eine sprachenübergreifende Vokabelarbeit. Das Vokabellernen könnte deshalb speziell durch die sprachanalytische Betrachtung von *Cognates* begünstigt werden, weil damit das Abrufen von Konzepten bzw. Wortbedeutungen, die im mentalen Lexikon gespeichert sind, erleichtert werden könnte.

5 Diese Beschäftigung mit Wortbedeutung, Herkunft bzw. Verwandtschaft von Vokabeln verschiedener Sprachen könnte auch im Sinne Waiblingers (2002) sein: Er schlägt vor, den Schülerinnen und Schülern im Lateinunterricht Sachinformationen bereitzustellen (Vermittlung der fremdkulturellen Schemata), die es einfacher machen, die exakte Bedeutung von Vokabeln herzuleiten. Das Wissen um Herkunft bzw. Sprachverwandtschaft einer Vokabel kann eine Form dieser Sachinformation darstellen, die bei Dekodierprozessen (so genannte *top-down*-Prozessen) äußerst wichtig ist. Auch könnte die Behandlung von *Cognates* die Kenntnis der Konzepte hinter Vokabeln verbessern, die laut Waiblinger notwendig für das Schließen von Wortschatzlücken ist.

Es ist anzunehmen, dass dies auch Verstehensprozesse in kommunikativen Handlungssituationen fördert. Das mentale Lexikon wird definiert als „the stock of established words speakers can draw on when they speak and have recourse to in understanding what they hear“ (Clark 1993: 2). Es gibt bisher allerdings keine einheitliche Theorie zu Aufbau und Organisation des mentalen Lexikons (vgl. Hedge 2000: 122). Für eine fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit ist die Frage entscheidend, ob Sprachwissen in verschiedenen Lexika oder in einem einzigen mentalen Lexikon angeordnet ist. In der Vergangenheit haben sich die Hinweise darauf verdichtet, dass Sprachen nicht isoliert voneinander erlernt werden: „Beim gleichzeitigen oder sukzessiven Erlernen mehrerer (Fremd-)Sprachen verlaufen die Lernprozesse nicht einfach additiv und voneinander separiert; vielmehr interagieren (fremd-)sprachliche Wissensbestände“ (Bausch & Helbig-Reuter 2003: 195). Nach Jordà und Pilar (2005: 14) beeinflusst „[a]n additional language [...] the overall linguistic system of the learner, while creating new links and relationships.“ Die Forschung ist allerdings noch weit von eindeutigen Ergebnissen entfernt. Nichtsdestotrotz liegen erste Ansätze und Theorien vor, die zu erklären versuchen, ob und inwiefern fremdsprachliche Wissensbestände interagieren.

Paradis (1987; vgl. De Bot 2004a; Steinhauer 2006) nimmt im Rahmen der *Subset Hypothesis* an, dass Verbindungen zwischen den einzelnen Sprachen möglich sind, wenn es der Lernkontext erlaubt bzw. Sprachen regelmäßig gemeinsam abgerufen werden, wie dies beispielsweise bei der Analyse von *Cognates* eintreten kann. Daneben haben Lemhöfer, Dijkstra & Michel (2004) die im Kontext der Zweitsprachenerwerbsforschung entstandene Theorie des *non-selective access* auf den Drittsprachenerwerb angewendet. Ihrer Studie zufolge trifft „interlingual interaction“ auch auf Lerner zu, die über drei Sprachen verfügen. So zeigte sich, dass „independent of context, both the native language and another foreign non-target language influenced target language comprehension in trilinguals“ (Lemhöfer, Dijkstra & Michel 2004: 585). So erfolgt der Zugriff auf Einträge im mentalen Lexikon sprachenunspezifisch, wenn eine identische Schreibweise in mehreren Sprachen vorliegt, wie dies bei *Cognates* der Fall ist (ebd.: 585). Außerdem konnte bewiesen werden, dass *Cognates*, die in allen drei Sprachen vertreten sind, schneller verarbeitet werden als solche, die nur in zwei Sprachen vorkommen. Aus der Studie kann geschlossen werden, dass orthographisch identische *Cognates* verschiedener Sprachen die gleiche Repräsentation im mentalen Lexikon besitzen (Lemhöfer, Dijkstra & Michel 2004: 602). Wenn dies der Fall ist, so kann die Bedeutung eines Wortes, das in der Zielsprache noch nicht erlernt wurde, aus einer anderen Sprache aufgrund des Schriftbildes (oder phonologischer Merkmale) jedoch bereits bekannt ist, erschlossen werden, weil mentale Repräsentationen aktiviert werden, die eine Bedeutungserschließung möglich machen (vgl. Carroll 1992: 107). Es wird allerdings eingeräumt, dass dieser *cognate effect* nicht auf Wörter zutrifft, deren orthographische Form nur ähnlich ist, da sie sich dadurch nicht die gleiche Repräsentation teilen können (Lemhöfer, Dijkstra & Michel 2004: 602). Carroll (1992: 108) folgert, dass „to the extent that the lexical entries of the cognate-pair match, learning will be facilitated. To the extent that they differ, learning will be hindered.“ Allerdings betonen Lemhöfer, Dijkstra & Michel (2004: 603), dass „[e]ven if cognates do not share the same orthographic representations for all languages to which they belong, it can be assumed that they activate the same conceptual representation, because the overlap of their meanings in the different languages is usually large.“ Möglicher negativer Transfer kann zudem, wie oben aufgezeigt wurde, eingegrenzt werden, indem den Lernern die Differenzen im orthographischen (und semantischen) Bereich durch entsprechende Übungen bewusst gemacht werden (*noticing hypothesis*).

Die Tatsache, dass durch *Cognates* Konzepte im mentalen Lexikon aktiviert und auf diese Weise die Bedeutung unbekannter Vokabeln der Zielsprache ermittelt werden können, legt den Grundstein für sprachenübergreifendes Vokabellernen. Gerade die unzähligen Entsprechungen zwischen der lateinischen und englischen Sprache bieten einen hervorragenden Ausgangspunkt für kontrastives und komparatives Sprachenlernen. Obwohl bekannt ist, dass sich die Behandlung von *Cognates* positiv auf das

Vokabellernen auswirken kann (vgl. Hall 2002: 69), sind *Cognates* „an aspect of vocabulary learning that has rarely been mentioned, either in research or in teaching materials [...]“ (Holmes & Ramos 1993: 105). Hier bietet sich eine Chance für das Fach Englisch, sich über die sprachanalytische Betrachtung von *Cognates* anderen (Fremd-)Sprachenfächern zuzuwenden; zumal dadurch bisher unbekannte englische Vokabeln erschlossen bzw. Defizite im lexikalischen Bereich kreativ überwunden werden und sich auf diese Weise der (potenzielle) Wortschatz der Lernenden vergrößern könnte.

Was die Teilnahme des Faches Englisch an fächerübergreifenden Konzepten betrifft, so existiert bereits ein Modell, das aus der Praxis entstanden ist und dem bisher äußerst wenig Aufmerksamkeit von Seiten der Englischdidaktik geschenkt wurde. Die Entstehung des so genannten ‚Biberacher Modells‘ wird daher im Folgenden erläutert.

### Teilnahme des Faches Englisch an sprachen- und fächerübergreifenden Kooperationen

An zahlreichen Gymnasien im südlichen Teil Deutschlands existiert seit mehr als zehn Jahren der Ansatz einer sprachenübergreifenden Kooperation zwischen den Fächern Englisch und Latein. Altsprachliche Gymnasien, in denen Latein ab der fünften Klasse grundsätzlich als erste Fremdsprache gelernt wird, hatten Ende der 1990er Jahre mit drastisch sinkenden Anmeldezahlen zu kämpfen (vgl. Schöneich 2006). Dieser Trend wurde deutlich verstärkt, als die Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule beschlossen wurde und altsprachliche Gymnasien somit keine Kontinuität des Englischlernens zusichern konnten: Kommen die Schülerinnen und Schüler nach zwei bis vier Jahren Grundschulenglisch auf ein altsprachliches Gymnasium, so müssen sie, abhängig vom Lehrplan des jeweiligen Bundeslandes, mit Englisch für ein bis zwei Jahre aussetzen, bis dieses als ‚zweite‘ Fremdsprache wieder einsetzt. Um dem Abwärtstrend entgegenzuwirken, entschloss sich das Wieland Gymnasium in Biberach 1997 zu einem Schulversuch und bot die zweite Fremdsprache Englisch parallel mit dem Lateinunterricht ab der fünften Klasse dreistündig an. Dabei sollte in Ansätzen eine inhaltliche und methodische Verzahnung der beiden Sprachenfächer stattfinden. Aufgrund des Erfolges übernehmen bundesweit mehr und mehr Schulen das so genannte ‚Biberacher Modell‘; in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz ist es besonders stark vertreten, allerdings häufig unter der Bezeichnung ‚Latein Plus‘, da der Englischunterricht statt drei oft nur zwei Wochenstunden umfasst. Seit 2000 stabilisiert sich die Stellung des Lateinunterrichts sehr deutlich (Schöneich 2006), wozu wohl auch die beiden Modelle einen Beitrag geleistet haben, was sich an den stark gestiegenen Anmeldezahlen der Schulen, die die Modelle einsetzen, ablesen lässt.

Obwohl das ‚Biberacher Modell‘ bzw. ‚Latein Plus‘ seit über zehn Jahren in Schulen praktiziert wird, ist das Interesse von Seiten der Englischdidaktik bisher wenig ausgeprägt. Als Retter des Faches Latein scheint man den Englischunterricht wohl nicht sehen zu wollen. Ganz im Gegenteil können die Modelle jedoch als Chance für *beide* Fächer verstanden werden, sich im Zuge bildungspolitischer Herausforderungen wie der Schulzeitverkürzung und der Förderung lebenslangen Sprachenlernens besser im gymnasialen Bildungsgang zu positionieren und das jeweilige Profil entsprechend zu verändern bzw. weiterzuentwickeln.

Der Einfluss einer anderen Fremdsprache auf den Erwerbsprozess des Englischen und *vice versa* ist bisher allerdings unzureichend untersucht worden (vgl. Bouvy 2000: 143). Die Praktikabilität einer fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit und die Chancen für die Entwicklung von Sprachbewusstheit durch kontrastives und komparatives Sprachenlernen im Englischunterricht müssen empirisch untersucht werden, wie dies im Rahmen des Projekts ELiK (Englisch und Lateinunterricht in Kooperation) stattfindet (Doff & Kipf 2007). ELiK wurde als interdisziplinäres Projekt von der Goethe-Universität Frankfurt am Main und der Humboldt-Universität zu Berlin initiiert und verfolgt das Ziel, die sprachenübergreifende Kooperation der Fächer Englisch und Latein nicht nur wissenschaftlich zu begleiten, sondern auch in Zusammenarbeit mit Schulen, die entsprechende Modelle bereits übernommen haben, weiterzuentwickeln (vgl. Doff &

Kipf 2007). Langfristig soll auf diese Weise gemeinsam mit den involvierten Lehrkräften ein didaktisch-methodisches Konzept erarbeitet werden. An dieser Stelle sollen abschließend einige mögliche Grundzüge eines Konzepts für die sprachen- und fächerübergreifende Vokabelarbeit der Fächer Englisch und Latein vorgestellt werden.

### Grundzüge einer fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit

Damit bei einer fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit durch den Einsatz kontrastiver und komparativer Verfahren *cross-linguistic awareness* und möglicherweise eine Begünstigung des Spracherwerbsprozesses erzielt werden kann, müssen einige Prinzipien beachtet werden. Zunächst ist es von zentraler Wichtigkeit, die Verschränkung der Vokabelarbeit von Anfang an, d.h. ab der fünften Klasse, systematisch und kontinuierlich zu gestalten. Die Kooperation der Fremdsprachenfächer könnte modulartig erfolgen, indem in regelmäßigen Abständen in zwei bis drei aufeinander folgenden Unterrichtsstunden der interlinguale Vergleich von Vokabeln ausführlicher fokussiert wird. Auch wenn der Einwand berechtigt ist, dass es an Unterrichtszeit mangelt, um Sprachvergleiche durchzuführen (vgl. Bloodgood & Pacifici 2004: 253), sollte versucht werden, sprachenübergreifendes Vokabellernen als Chance für eine langfristige Entlastung zu begreifen. Wie sich kontrastiv-komparative Verfahren mit möglichst geringem zeitlichem Aufwand gestalten könnten, ist Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung, die das Projekt ELiK leistet.

Abgesehen von einer systematischen Verschränkung erfordert sprachenübergreifendes Lernen bestimmte Kompetenzen und Lernstrategien. Nieweler (2001: 13) behauptet, dass sich „Querverbindungen zu anderen Sprachen [...] im Kopf der Lerner automatisch einstellen.“ Auch Hall (2002: 69) bemerkt, Lerner würden auf „automatic use of cognates in early word learning“ zurückgreifen. Dieser Annahme, dass sich Kompetenzen zum kontrastiv-komparativen Lernen sozusagen von selbst ausbilden, muss entschieden entgegen getreten werden. Schon Banta (1981: 129) stellt fest, dass man sich oft wundern müsse über „the inability of some students to recognize [...] obvious cognates and common borrowings.“ Ebenso konstatiert Christ (2006: 263), dass es „der Anstöße zur Erprobung von Transfer im Unterricht [bedarf], um Kompetenzen für Mehrsprachigkeit zu entwickeln.“ Dass Schülerinnen und Schülern sprachenübergreifende Parallelen im lexikalischen Bereich offensichtlich nicht automatisch auffallen, liegt möglicherweise an einer strikten Fächertrennung, an einem leicht unterschiedlichen Schriftbild, an mangelndem Interesse, am Stand der kognitiven Entwicklung oder allgemein an einer fehlenden Sensibilisierung. Schülerinnen und Schülern müssen Strategien aufgezeigt werden, wie sie Vokabeln sprachenübergreifend vergleichen können, um so auch die Möglichkeit negativen Transfers zu begrenzen. Die Erschließung neuer Vokabeln erfordert dabei andere Strategien als die Memorierung von bereits bekannten Vokabeln (vgl. Schmitt 2007: 133). Bezüglich der Erschließung müssen Lerner geschult werden, die in verschiedenen Sprachen auftretenden Affixe zu erkennen, und was die Memorierung von Vokabeln oder ‚Wortbausteinen‘ betrifft, so kann z.B. die visuelle Darstellung von *Cognates* oder Affixen auf Plakaten sowie das gemeinsame Formulieren von Merkhilfen eine Hilfe sein. Auch der Umgang mit einem etymologischen Lexikon, mit einem mehrsprachigen Vokabelheft oder Karteikartensystem muss geübt werden.

Die Annahme, dass eine Strategievermittlung nötig ist, deutet bereits darauf hin, dass Lernerorientierung für das Gelingen einer fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit maßgebend ist. Forschendes und selbständiges Lernen soll „inductive, reflective, small-scale nontechnical investigations of language and language learning“ ermöglichen (Garrett & James 2004: 331; vgl. Morkötter 2005: 31; De Florio-Hansen 2006: 32). Im besten Fall setzen sich Lerner in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit eigenständig mit *Cognates* oder Affixen auseinander, erkennen Differenzen und Korrespondenzen, stellen Regeln auf, besprechen Beobachtungen untereinander und entwickeln Erschließungsstrategien oder Memorierhilfen, die auf ihre Bedürfnisse und ihren Lerntyp zugeschnitten sind.

Lernerorientierung meint im Falle einer Kooperation der Fächer Englisch und Latein nicht nur, dass dem Lernenden Strategien vermittelt werden, sondern auch, dass das übergeordnete Ziel einer fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit immer eine Erleichterung des Sprachlernprozesses bzw. eine Vermeidung von Überforderung sein muss. Wenn festgestellt wird, dass interlinguale Vergleiche eher zu Verwirrungen als zu einer Lernerleichterung führen, muss darüber nachgedacht werden, ob sie nicht besser weglassen werden sollten. Banta (1981: 132) präzisiert diesen Sachverhalt: „If either the sound or the meaning of one of two cognates has changed so much that the correspondence is no longer recognizable, the comparison is no longer useful [...]“. Aus diesem Grund müssen Übungen generell und die Auswahl bestimmter *Cognates* im Speziellen reflektiert werden. Manche Vorschläge zum sprachensübergreifenden Lernen erfüllen nicht diese Maßgabe. Die Entsprechungen der Wochentage beispielsweise in allen in einer Englischklasse vertretenen Sprachen zu untersuchen, lässt die Frage aufkommen, inwiefern Lerner, die nur zwei bis drei dieser Sprachen sprechen, von einer Übung dieser Art profitieren. Um sprachensübergreifendes Vokabellernen effektiv zu gestalten, müssen sich die Übungen an dem jeweils zu erlernenden Vokabular der beiden Fächer orientieren. Dass dies beispielsweise bei einer Kooperation des Englisch- und Lateinunterrichts tatsächlich möglich ist, zeigt ein Vergleich zweier häufig eingesetzter Lehrwerke (*English G21*, Cornelsen; *Prima* für Latein, C.C. Buchner). Die Hälfte der englischen Vokabeln, die von der fünften bis zur siebten Klasse eingeführt werden, beruht auf lateinischen Wörtern bzw. Affixen. Wiederum die Hälfte dieser lateinischen Wörter oder Affixe taucht im Lateinlehrwerk für die entsprechenden Klassenstufen auf. Hier bieten sich also unzählige Möglichkeiten, Vokabeln basierend auf der Übereinstimmung in den beiden Fächern zu erschließen bzw. zu memorieren. Allerdings ist hierbei eine Abstimmung der lexikalischen Progression erforderlich.

Da sprachvergleichende Strategien eingeübt werden müssen und zu erwarten ist, dass zu Beginn des interlingualen Vergleichs viele Interferenzfehler auftreten, muss außerdem von einem anderen Fehlerbegriff ausgegangen werden. Quetz (2004: 186) illustriert, dass der sprachliche Fehler bei kontrastivem und komparativem Lernen als Nachweis dafür angesehen werden muss, dass mehrere sprachliche Systeme wirksam sind. Deshalb kann eine erhöhte Fehlertoleranz hilfreich sein, die dem Einfallsreichtum und der Gestaltungskraft des Lerners Rechnung trägt (vgl. Ahrens 2004: 13).

Was die Inhalte des sprachensübergreifenden Lernens betrifft, so sollte die Vokabelarbeit grundsätzlich mit kulturgeschichtlichem Lernen verbunden werden, da erst durch das Wissen um die gemeinsame Sprach- und Kulturgeschichte bzw. um den Einfluss anderer Völker und Kulturen verstanden werden kann, warum eine sehr hohe Anzahl fremdsprachlicher Wörter Eingang in die Zielsprache gefunden hat. Heute geht man davon aus, dass durch unmittelbare oder mittelbare Entlehnungen – vor allem während der Besiedlung Großbritanniens durch die Römer und Normannen – mehr als die Hälfte aller Wörter im Englischen auf einen lateinischen Ursprung zurückgeführt werden kann (vgl. Mader 2000: 7; Beyer & Brandenburg 2001: 62; Schmidt-Berger 2002: 24). Die Existenz einer gemeinsamen Sprach- und Kulturgeschichte verwandter Sprachen bedeutet jedoch nicht, dass der Unterricht zu einer historischen Linguistik werden muss (vgl. Banta 1981: 129). Vielmehr kann ein punktuelles, immer an dem Ziel der Lernerleichterung ausgerichtetes Hindeuten auf die Sprachgeschichte zu einer Schärfung des Bewusstseins für Sprache führen (vgl. Banta 1981: 132). Lebensbereiche, in die aufgrund der kulturellen Bedeutung einer fremden Sprache viele Entlehnungen übertragen wurden, eignen sich besonders für thematische Schwerpunkte. Luchtenberg (2001: 51) unterstreicht, dass sich im Bezug auf Sprachbewusstheit „[d]urch die Verbindung mit sprachkulturellen Aspekten [...] eine Nähe des Konzeptes zu interkulturellem Lernen“ ergibt.

Eine fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit verlangt nicht nur von Lernern, die (kognitiven) Grenzen zwischen Fremdsprachen zu überschreiten. Auch Lehrerinnen und Lehrer nehmen eine etwas andere Rolle im Lehr- und Lernprozess ein. Sprachenverbindendes Lernen wird vor allem dadurch erst möglich, dass Lehrkräfte ihren Unterricht

anderen Sprachen öffnen, selbst Interesse für Sprache und ihre Besonderheiten zeigen und Lerner ermutigen, ihr sprachliches Wissen einzubringen. Davon abgesehen ist es in einem Unterricht, der auf Lernerorientierung und Lerneraktivierung abzielt, erforderlich, Schülerinnen und Schüler als Experten anzusehen und sich darauf einlassen zu können, auch von ihnen zu lernen (vgl. Christ 2006: 265). Nicht nur im einzelnen Klassenraum, sondern auch hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Kollegen ist ein Umdenken erforderlich. Die Verzahnung von Schulfächern baut maßgeblich auf einer Kooperation der jeweiligen Lehrkräfte auf. Nur durch die Festlegung gemeinsamer Lernziele, Methoden und Inhalte wird ein ökonomisches Sprachenlernen erst möglich (vgl. Gnutzmann 2004: 49). Hier ist viel Unterstützung bzw. (zeitliche) Entlastung erforderlich, sodass gemeinsam über Wege gesprochen werden kann, wie Sprachbewusstheit durch fächerübergreifenden Sprachenunterricht gefördert werden kann.

### Fazit

Im vorliegenden Artikel wird erörtert, inwiefern im Englischunterricht mit Ansätzen einer fremdsprachenübergreifenden Vokabelarbeit Sprachbewusstheit gefördert werden kann. Nach derzeitiger Auffassung sind Formen expliziten Vokabellernens auch im kommunikativen Englischunterricht unverzichtbar, wenn Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn über einen angemessenen Wortschatz verfügen sollen. Um dies auf effektive Weise zu erzielen, muss jedoch auf eine entsprechende Verarbeitungstiefe geachtet werden, damit erlerntes Vokabular langfristig zur Verfügung steht. Diese Verarbeitungstiefe kann beispielsweise durch komparative und kontrastive Verfahren erzielt werden, bei denen sich Schülerinnen und Schüler intensiv damit beschäftigen, Vokabeln verschiedener (verwandter) Sprachen miteinander in Beziehung zu setzen. Vor allem *Cognates* bieten sich dafür an, da sie aufgrund ihrer ähnlichen bzw. identischen Schreibweise Wissen über die Wörter einer anderen Sprache aktivieren können. Dieses Wissen scheint dabei helfen zu können, unbekannte Vokabeln zu erschließen bzw. bekannte Vokabeln zu memorieren. Bei einer fächerübergreifenden Vokabelarbeit sollte vor allem auf eine systematische und kontinuierliche Verschränkung, auf die Vermittlung von kontrastiv-komparatives Sprachenlernen ermöglichenden Strategien und auf eine grundsätzliche Orientierung an der Erleichterung des Spracherwerbsprozesses geachtet werden.

Kontrastive und komparative Verfahren, bei denen das Wissen, das Schülerinnen und Schüler über andere Sprachen besitzen, nicht ignoriert, sondern zum Zwecke der Erschließung und Memorierung von Vokabeln aktiviert wird, gelten als eine der zentralen Methoden, um Sprachbewusstheit zu fördern. Würde zukünftig durch sprachenübergreifendes Lernen der linguistischen Komparatistik und den etymologischen Bezügen zu anderen Sprachen mehr Aufmerksamkeit geschenkt, wie dies bei dem vorgestellten ‚Biberacher Modell‘ bzw. ‚Latein Plus‘ der Fall ist, könnte der Englischunterricht langfristig gesehen auch auf aktuelle Anforderungen wie die Förderung lebenslangen Sprachenlernens reagieren: Dadurch dass Schülerinnen und Schüler die Sprachen, die sie sprechen, miteinander in Beziehung setzen, erhöht sich die Chance, dass sie vertiefte Einblicke in Sprachsysteme erhalten und dies für den zukünftigen Spracherwerb nutzen können.

Ob die sprachanalytische Betrachtung von *Cognates* im Englischunterricht tatsächlich zu einer Begünstigung des Vokabellernens führt, muss zukünftig empirisch untersucht werden. Dabei müssen vor allem Fragen nach den erforderlichen Rahmenbedingungen, dem Inhalt und der methodischen Ausgestaltung (z.B. Lässt sich negativer Transfer eingrenzen?) einer solchen Kooperation forschungsleitend sein. Dabei sollte großer Wert auf die Zusammenarbeit mit Schulen gelegt werden, die fächerübergreifende Modelle bereits einsetzen, um dieses Konzept weiterzuentwickeln. Gegenstand dieser Zusammenarbeit könnte die Festlegung der Lerninhalte sowie die Erarbeitung methodischer Verfahren sein. Die Wirksamkeit der inhaltlichen Verschränkung und der Effekt methodischer Konzepte müssen eingehend evaluiert werden, wobei davon ausgegangen werden kann, dass sich die universitäre und die schulpraktische



Perspektive auf fremdsprachenübergreifendes Lernen gegenseitig bereichern. Auch die hier aufgestellten Grundzüge müssen auf ihre Gültigkeit überprüft werden. Es besteht außerdem Forschungsbedarf hinsichtlich der Frage, ob man eine sprachenübergreifende Zusammenarbeit auf zwei Fächer beschränken kann oder inwiefern es sich anbietet, andere von den Schülerinnen und Schülern gesprochene Sprachen, wie beispielsweise Deutsch, Französisch oder Spanisch, in diese Zusammenarbeit miteinzubeziehen, um langfristig ein Gesamtsprachenkonzept am Gymnasium zu entwickeln.

## Bibliographie

- Ahrens, R. (2004). Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 9-15.
- Arnberg, L. et al. (1992). Metalinguistic skills in bilinguals. *Cognitive processing in bilinguals*, 473-545.
- Aronin, L. & Toubkin, L. (2002). Language interference and language learning techniques transfer in L2 and L3 immersion programmes. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5, 267-278.
- Ayers, D. M. (1986). *English words from Latin and Greek elements*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tuscon: University of Arizona Press.
- Banta, F. G. (1981). Teaching German vocabulary: The use of English cognates and common loan words. In: *Modern Language Journal* 65, 129-136.
- Bausch, K.-R. & Helbig-Reuter, B. (2003). Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen. In: *Neuphilologische Mitteilungen* 56, 194-201.
- Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Beyer, A. & Brandenburg, G. (2001). Latein trifft Englisch. Die ersten Stunden im Lateinunterricht der Klasse 7. In: *Altsprachlicher Unterricht* 44, 59-67.
- Bloodgood, J. W. & Pacifici, L. C. (2004). Bringing word study to intermediate classrooms. In: *The Reading Teacher* 58, 250-263.
- Bouvry, C. (2000). Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer. In: Cenoz, J. & Jessner, U. (eds.). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 143-156.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to language pedagogy. In: Richards, J. & Schmidt, R. (Hrsg.). *Language and Communication*. London: Longman, 2-27.
- Carroll, S. E. (1992). On cognates. In: *Second Language Research* 8, 93-119.
- Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. In: Cenoz, J. & Jessner, U. (eds.). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 39-53.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001). Towards trilingual education. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4, 1-10.
- Christ, H. (2004). Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 30-38.
- Christ, I. (2006). Lassen Bildungsstandards Raum für Mehrsprachigkeit? In: Martinez, H. (Hrsg.), 255-269.
- Christen, H. & Näf, A. (2001). Trausers, shoues und Eis - Englisch im Deutsch von Französischsprachigen. In: Adamzik, K. & Christen, H. (Hrsg.). *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation*. Tübingen: Niemeyer, 61-98.
- Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Bot, K. (2004a). Mental lexicon. In: Byram, M. (ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London / New York: Routledge, 407-410.
- De Bot, K. (2004b). The multilingual lexicon: Modelling selection and control. In: *The International Journal of Multilingualism* 1, 15-32.
- De Florio-Hansen, I. (2006). Intercomprehension – and beyond? Anmerkungen zu einem Gesamtsprachenkonzept. In: Martinez, H. (Hrsg.), 27-35.
- Doff, S. & Kipf, S. (2007). ‚When in Rome do as the Romans do...‘ – Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein. In: *Forum Classicum* 50, 256-266.
- Doff, S. & Klippel, F. (2007). *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Donmall, B. G. (1985). *Language awareness: NCLE reports and paper*, 6. London: CILT.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Foß, P. & Pude, A. (2001). Vokabellernstrategien in verschiedenen Lernkontexten: Beiträge von Lernenden zu Verwendung und Effektivität. *Fremdsprachen und Hochschule* 63, 7-31.
- Garrett, P. & James, C. (2004). Language awareness. In: Byram, M. (ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London/New York: Routledge, 330-333.
- Gibson, M. & Hufeisen, B. (2006). Metalinguistic Processing Control Mechanisms in Multilingual Learners of English. In: *International Journal of Multilingualism* 3, 139-153.

- Gnutzmann, C. (2004). Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die 'neue' kommunikative Kompetenz? In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 45-54.
- Griessler, M. (2001). The effects of third language learning on second language proficiency: An Austrian example. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4, 50-60.
- Hall, C. J. (2002). The automatic cognate form assumption. Evidence for the parasitic model of vocabulary development. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 40, 69-87.
- Hawkins, E. W. (1999). Foreign language study and language awareness. In: *Language Awareness* 8, 124-142.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Holmes, J. & Ramos, R. G. (1993). False friends and reckless guessers: Observing cognate recognition strategies. In: Thomas, H. (ed.). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex Publications, 87-108.
- Hu, A. (2004). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 69-76.
- Hufeisen, B. (2000). *Dritt- und Fremdsprachenforschung*. Flensburg: Bildungswissenschaftliche Hochschule, Abteilung Deutsch als Fremdsprache.
- Hufeisen, B. (2005). Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, B. (Hrsg.). *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum: theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, 9-18.
- Hunt, A. & Beglar, D. (2002). Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. In: Richards, J.C. & Renandya, W.A. (eds.). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 258-266.
- James, C. (1996). A cross-linguistic approach to language awareness. In: *Language Awareness* 5, 138-148.
- James, C. (1999). Language awareness: Implications for the language curriculum. In: *Language, Culture and Curriculum* 12, 94-115.
- Jordà, S. & Pilar, M. (2005). *Third language learners: Pragmatic production and awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kemmeter, L. (1998). *Multilingual gestütztes Vokabellernen im gymnasialen Englischunterricht*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Kleppin, K. (2004). Mehrsprachigkeitsdidaktik=Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 88-95.
- Kofler, W. (2006). Die alten Sprachen und das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF): Möglichkeiten und Grenzen. In: Kussl, R. (Hrsg.). *Präsenz der Antike*. Dialog Schule-Wissenschaft: Klassische Sprachen und Literaturen 40. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag Brodersen, 157-171.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften. (2005). *Mitteilung der Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Brüssel. [ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_de.pdf) (Zugriff am: 25.08.2009).
- Kupferberg, I. & Olshtain, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms. In: *Language Awareness* 5, 149-165.
- Kurtz, J. (2004). Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik: Visionen, Initiativen, Realitäten. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 113-120.
- Lemhöfer, K., Dijkstra, T. & Michel, M. C. (2004). Three languages, one ECHO: Cognate effects in trilingual word recognition. In: *Language and Cognitive Processes* 19, 585-611.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Luchtenberg, S. (2001). Language Awareness. In: Jung, U. (Hrsg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Lang, 51-57.
- Mader, M. (2000). *Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler: Der lateinische Grundwortschatz im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Martinez, H. (2006) (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen: Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.

- Marx, N. & Hufeisen, B. (2004). A critical overview of research on third language acquisition and multilingualism published in the German language. In: *International Journal of Multilingualism* 1, 141-154.
- McCarthy, M. (2003). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, S. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Meißner, F.-J. (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (2007). Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Werlen, E. & Weskamp, R. (Hrsg.), 81-102.
- Morkötter, S. (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit: eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main: Lang.
- Nation, I.S.P. (2004). Vocabulary. In: Byram, M. (ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London/New York: Routledge, 665-667.
- Neuner, G. (2004). Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 173-180.
- Nieweler, A. (2001). Sprachenübergreifend unterrichten. Französischunterricht im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 49, 4-13.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ò Laoire, M. (2006). Transfer and processing in multilingual learners (Guest editorial). In: *International Journal of Multilingualism* 3, 86-87.
- Paradis, M. (1987). *The assessment of bilingual aphasia*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Quetz, J. (2004). Polyglott oder Kauderwelsch. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 181-190.
- Robinson, P. J. (1993). Procedural and declarative knowledge in vocabulary learning: Communication and the language learner's lexicon. In: Huckin, T., Haynes, M. & Coady, J. (eds.). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex Publications, 229-262.
- Roos, R. (1993). *Lexical acquisition and language awareness*. Duisburg.
- Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. In: *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmidt-Berger, U. (2002). Synergie von Latein, Englisch und Deutsch ab Klasse 5. In: *Altsprachlicher Unterricht* 45, 24.
- Schmitt, N. (2007). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schocker-von Ditzfurth, M. (2004). Die Rolle des Englischen in der Diskussion um eine ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik.‘ In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 215-225.
- Schöneich, R. (2006). ‚Zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland (Schuljahr 2004/2005). ‚ Bericht vor der Vertreterversammlung in München am 18.04.2006. In: *Altsprachlicher Unterricht* 49, 101-106.
- Simard, D. & Wong, W. (2004). Language awareness and its multiple possibilities for the L2 classroom. In: *Foreign Language Annals* 37, 96-110.
- Steinhauer, B. (2006). *Transfer im Fremdspracherwerb*. Frankfurt am Main, Lang.
- Stork, Antje (2003). *Vokabellernen: eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Thornbury, Scott (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.
- Tönshoff, Wolfgang (2003). Lernerstrategien. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: A. Francke.
- van Lier, L. (2001). Language awareness. In: Carter, R. & Nunan, D. (eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 160-165.
- Vollmer, H. J. (2004). Auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit - Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch. In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), 238-248.
- Waiblinger, F. (2002). *Wortschatzerwerb im Lateinunterricht* (Vortrag).  
<http://www.lrz-muenchen.de/~ud311ah/www/> (Zugriff am: 01.09.2009)
- Werlen, E. (2007). Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit - zwei Seiten einer Medaille. In: Werlen, E. & Weskamp, R. (Hrsg.), 9-27.
- Werlen, E. & Weskamp, R. (2007) (Hrsg.). *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit: Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## Inhalt / Contents

Manuela Wipperfurth	
Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen?	6
Evelyne Pochon-Berger	
“Doing” a Task in the L2 Classroom: from Task Instruction to Talk-in-interactions	27
Annina Lenz	
Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit	42
<b>Britta Viebrock</b>	
<b>M<sup>2</sup> (multilingual x mathematical) – Some Considerations on a Content and Language Integrated Learning Approach to Mathematics</b>	<b>62</b>
Wolfgang Butzkamm	
The Language Acquisition Mystique: Tried and Found Wanting	83
Wilfried Brusch	
Stephen Krashens Theorie des Zweitsprachenerwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht	95
Petra Kirchhoff	
Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums	105
Britta Viebrock	
From Teaching Numeracy to Developing Mathematical Literacy: Materials and Methods for a CLIL Approach to Mathematics	122

## 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 02 / 2009] ISBN 978-3-19-126100-9

1. Jahrgang, No 2, 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.

# M<sup>2</sup> (multilingual x mathematical) – Some Considerations on a Content and Language Integrated Learning Approach to Mathematics

Britta Viebrock

## Abstracts

Traditionell ist die Diskussion über den bilingualen Sachfachunterricht von den Fremdsprachendidaktiken vorangetrieben worden. Inzwischen liegen auch aus der Perspektive vieler Sachfachdidaktiken substanzielle Beiträge vor, so dass hier Ansätze einer wirklichen Interdisziplinarität erkennbar sind. Für das Fach Mathematik hingegen besteht eine auffällige Lücke: Bis auf vereinzelte Praxisberichte lassen sich kaum Veröffentlichungen zu einem bilingualen Matheunterricht finden, Grundsatzüberlegen fehlen gänzlich. Diesem Desiderat will der vorliegende Beitrag begegnen.

Nach einer kurzen Übersicht über den bilingualen Unterricht in naturwissenschaftlichen Fächern werden Überlegungen zum Zusammenhang von Mathematik und Sprache(n) angestellt. Dabei wird besonders die Perspektive der Mathematikdidaktik berücksichtigt. Im Folgenden wird die Darstellung mit Argumenten aus der Diskussion um die Didaktik des bilingualen Unterrichts verknüpft. Vor diesem theoretischen Hintergrund werden einige praktische Beispiele beschrieben und analysiert, die vor allem das Schreiben (fremdsprachiger) mathematischer Aufsätze sowie Möglichkeiten zur Reflexion von Sprache im bilingualen Mathematikunterricht in den Mittelpunkt stellen. Abschließend werden Forschungsperspektiven skizziert.

Aunque la didáctica de lenguas extranjeras ha abordado habitualmente el debate sobre la enseñanza bilingüe de disciplinas no lingüísticas, actualmente también se discute esta temática en ciertas didácticas de disciplinas no lingüísticas.

A pesar de ello, en la asignatura de Matemáticas no existen todavía suficientes contribuciones sobre el planteamiento de la enseñanza bilingüe, ya que hasta el momento sólo se han publicado algunas descripciones de unidades didácticas.

Tras ofrecer una visión general sobre la enseñanza bilingüe en las asignaturas de ciencias naturales, en el artículo se expone la relación entre las Matemáticas y las Lenguas desde la perspectiva de la didáctica de las Matemáticas. A continuación, se analizan algunos ejemplos de unidades didácticas que tienen como punto central la redacción de textos matemáticos en lengua extranjera. Además, el artículo trata de establecer algunos términos específicos de forma interdisciplinar y, por último, esboza las diferentes perspectivas que existen en este campo de investigación.

Traditionally, the Content and Language Learning (CLIL) approach has been discussed from the perspective of foreign language education. Substantial contributions have been added to the discussion from the perspective of many subjects. They have fostered the development of truly interdisciplinary approaches. For mathematics, however, there is a striking lack of similar efforts. Except for sporadic accounts of practical classroom activities, there are no publications on a CLIL approach to mathematics. Hence, my article presents some fundamental considerations in this field. The main focus is on the relationship between maths and languages. Special regard is also given to the perspective of mathematics pedagogy. The arguments presented here will be related to the discussion in CLIL pedagogy. Against this theoretical background, practical examples will be analysed. These concentrate on writing mathematical essays in the foreign language, on opportunities for language reflection in a CLIL approach. Finally, research perspectives will be sketched.

Dr. Britta Viebrock  
Goethe-Universität Frankfurt/Main  
FB 10, Neuere Philologien,  
Institut für England- und Amerikastudien  
Grüneburgplatz 1  
60629 Frankfurt am Main  
E-Mail: [viebrock@em.uni-frankfurt.de](mailto:viebrock@em.uni-frankfurt.de)

privat:  
Dr. Britta Viebrock  
Im Krumpfen Ort 11  
28870 Fischerhude

## Introduction

Content and Language Integrated Learning<sup>1</sup> has been established in a considerable number of subjects in the German educational context. Traditionally, theoretical considerations on the CLIL approach have been made from the perspective of foreign language pedagogy. More recently, substantial contributions have been added to the discussion from the perspective of many subjects, cf. Helms (2004) in the case of music, Höttecke (2004) in physics, Stiller (2004) in the arts, Schmidt-Millard (2004) in physical education, Hübner et al. (2004) in politics, Hasberg (2004) and Kollenrott (2007) in history, Wedel (2007) in theatre and performance, Bonnet (2007), Hallet (2007) and Rittersbacher (2007) in chemistry and the natural sciences as well as Hoffmann (2004) in geography. Strikingly, there has been a lack of similar work for the subject mathematics. There are hardly any publications on a CLIL approach in mathematics, except for a handful of practical reports by very innovative and committed teachers (cf. Bliemel 1999, Bliemel 2002, Timm 2006, Weber 1999).

In this article, I will provide fundamental considerations and examine possible parameters of a CLIL-specific pedagogy of mathematics. To make it clear from the beginning: due to a lack of empirical data in the field, I will not be able to base my considerations on the analysis of real-life classroom situations. Hence, the main focus of this article will be on the different aspects of language that play a part in content matter learning through a foreign language. ‘Language’ in this context refers to the different national languages present in a CLIL classroom (foreign language, official school language, individual native languages) as well as the different language registers (everyday language, classroom language, technical language). Against this background, it seems justified to speak of a ‘multilingual’ CLIL approach to mathematics.

After a brief introduction to Content and Language Integrated Learning in the natural sciences, I will take a look at mathematics and language and examine the perspective of mathematics pedagogy on this topic. After this, I will present some ideas on the relationship between language and content matter from the discussion in CLIL pedagogy and take a look at CLIL-specific methods. A brief analysis of practical examples and empirical documents will follow. As I have mentioned above, substantial empirical data is hard to find. I used, instead, teaching materials and pupils’ texts extracted from descriptions of practical classroom activities published in the pertinent journals (e.g., Fahse 2000). Finally, I will present my conclusions, which are basically outlooks on CLIL-specific research perspectives.

## CLIL and science

Traditionally, there has been a preference for the CLIL approach in the humanities such as history, politics, and geography. Up to the late 1990s, the natural sciences were even regarded as unsuitable for this approach (e.g., Lamsfuß-Schenk & Wolff 1999). One central argument assumed that sciences are much more international, hardly culturally ‘charged’ (cf. Hallet 1998: 118) and would therefore not lend themselves to one of the main objectives of CLIL, that of intercultural learning. Another argument was based on the assumption that science exhibits little potential for promoting foreign language learning. In addition, doubts about content matter learning and competence were expressed.

Any doubts regarding a CLIL approach in the natural sciences have – in the case of chemistry – been disproved by the works of Bonnet. He found evidence of a considerable language-learning potential (Bonnet 2002) and has also shown that the acquisition

1 Since this paper focuses on the situation of Content and Language Integrated Learning in the German context, a clarification of the use of terminology is necessary: Being aware of the difficulties that might arise from translation or mediation, I use the term ‘pedagogy’ in the sense of the German ‘Didaktik’, e.g., mathematics pedagogy, foreign language pedagogy. I have substituted the abbreviation CLIL (Content and Language Integrated Learning) for ‘bilingualer Unterricht’. Consequently, CLIL pedagogy is used as an equivalent of ‘Didaktik des bilingualen Unterrichts’. By CLIL I do not refer to extended foreign language learning, but rather to the subject matter learning that takes place in another language. The reason why this article was written in English is that it has developed out of presentation of the topic in an English-speaking environment. A German version is in preparation.



of chemical literacy using a CLIL approach is equal to a monolingual approach (Bonnet 2004). Regarding intercultural learning, Bonnet (2000) introduced a culturalistic view of the discipline: chemistry as culture. Instead of distinguishing between national approaches, i.e., a German, a French and a British chemistry, being unfamiliar with the ‘culture of chemistry’ (often termed the ‘nature of chemistry’ in the Anglo-Saxon discourse), is placed at the centre of attention (Bonnet 2000: 153). The ‘culture and/or nature of chemistry’ can be understood as the discipline’s naturally limited but specifically focused perspective on the world and its particular ways of creating, documenting and communicating knowledge, all of which are conventional. Intercultural learning in this sense deals much more with the question of how novices can be initiated into the language and the culture of a discipline.

In the case of mathematics, an early (partial) immersion study carried out by Zaunbauer & Möller (2006) provides results similar to Bonnet’s regarding the development of subject matter competence. Reviewing the available international research on mathematical competence in early immersion settings, Zaunbauer and Möller (2006: 183) conclude that the immersion approach most likely has positive effects in the long run. It certainly does not have negative effects. An important aspect that has been brought forth by research in migrational bilingual contexts is a strong connection between the ability to develop subject matter competence in L2 and the learner’s L1 competence (Cummins’s developmental interdependence hypothesis 1989, cf. also Kaiser & Schwarz 2003).<sup>2</sup> In their study, Zaunbauer & Möller have also found proof of an interdependence model:

Die Tatsache, dass mathematische Konzepte in der L2 unterrichtet wurden, der Test (Instruktion, Textaufgaben) aber in der L1 geboten wurde, hatte für die Leistungen der immersiv unterrichteten Schüler keine ‘Nachteile’. Unser Ergebnis wie auch Befunde der internationalen Forschung deuten darauf hin, dass Schüler mathematische Konzepte, die sie in der einen Sprache (L2) lernen, in einer anderen Sprache (L1) abrufen können. Grundlage dafür ist laut Cummins’ Modell die Existenz eines gemeinsamen, sprachunspezifischen kognitiven Systems, auf das beide (mehrere) Sprachen gleichermaßen Zugriff haben. (Zaunbauer & Möller 2006: 195, original includes references to several other authors that have been left out here)<sup>3</sup>

These results can certainly be interpreted as an argument in favour of a CLIL approach in mathematics. However, keeping in mind the specifics of immersion programmes on the one hand and of primary education with its focus on concrete objects on the other hand, they do not necessarily allow conclusions for the traditional CLIL setting in German secondary schools. Can more abstract mathematical concepts also be expressed equally well in more than one language if only selected subjects are taught in the foreign language?

The aim of the following chapters is to examine how mathematics and language, the English language in particular, can be integrated in a CLIL approach in secondary education.

### Mathematics, language and writing

The relationship between mathematics and language has been a topic of much consideration in mathematics pedagogy (cf. Bauersfeld 1995, Maier 2004, Maier 2006, Maier & Schweiger 1999, Niederdrenk-Felgner 2000, Pimm 1987, Prediger & Kuntze 2005, Ruf & Gallin 1999a, Ruf & Gallin 1999b). By no means has this topic been triggered by the implementation of the CLIL approach. On the contrary, the CLIL discussion of several subjects would probably have benefited from the provision of ideas long present in

2 The increasing complexity that might arise when establishing a CLIL approach in *multilingual* classrooms in *monolingual* schools – German being the school language and the language of reference (cf. Schütte 2006) – has not been given much thought in CLIL pedagogy so far.

3 A large CLIL research project at the University of Osnabrück that equally focuses on subject matter competence and language competence, i.e., subject-specific discourse competence, has also provided evidence for the interdependence hypothesis (cf. Vollmer 2006: 224f.). Since geography is the only subject examined in this project, the results cannot simply be transferred to maths.

mathematics pedagogy. The CLIL approach, however, seems to accentuate the question of subject matter and language more than a monolingual setting.

One of the most substantial analyses of the role of language, speaking and writing in the process of learning mathematics has been provided by Pimm (1987). He is convinced that – metaphorically speaking – mathematics *is* a language and can be compared to natural languages. Similarities are described in terms of creating meaning, using symbols and applying syntactic rules. Like children trying to make sense of what they hear or read in everyday life, learners of mathematics need to figure out the specific meaning encoded in mathematical language – often at the suspension of the everyday meaning of terms – in order to become competent language users. As in natural languages, symbols are used in mathematics in order to communicate meaning. These symbols can be manipulated in keeping with certain (syntactic) rules. In natural languages, syntactic rules reflect the grammatical relationships among (parts of) sentences and their transformations (e.g., active to passive). In a similar fashion, e.g., algebraic equations such as  $a \cdot b = b \cdot a$  can be described as rule-driven manipulations of symbols. The problems that go along with a purely structural perspective cannot be discussed at this point. It seems obvious that mere surface manipulations without any regard for meaning may lead to over-generalizations and account for many errors.

When looking for analogies between mathematics and natural languages, one might also find several incongruities. Whereas natural languages can be acquired indirectly and (seemingly) effortlessly, mathematics in general needs to be learned “overtly and consciously” (Pimm 1987: 1, 20). There are no native-speakers of maths. Moreover, “mathematics is perceived as overwhelmingly *written*” (Pimm 1987: 1, emphasis in the original), whereas natural languages mainly focus on spoken communication and in some cases do not even possess a written form. Acknowledging these differences, Pimm continues to argue that written mathematics can emerge as spoken language when read aloud. “Thus written symbolic mathematics can be projected into many natural languages”, provided they have a “sufficiently developed mathematical register” (Pimm 1987: 2).

The idea of ‘projection’ (or translation for that matter) can certainly be discussed critically for it allows the interpretation that written mathematics potentially exists independently of natural languages. Consequently, mathematics might be understood as an international, precise and apparently unambiguous technical language that is ‘superior’ to natural languages. When highly competent in mathematics, one might arrive at a point where one is able to suspend meaning for the sake of operating with symbols only (cf. Pimm 1987: 159, 183). Yet this does not imply that merely the symbols constitute mathematics and exist independent of their spoken realisation and of natural languages altogether. Bauersfeld (1995: 278) points out that the discipline of mathematics has arrived at the conclusion that:

The closed descriptive systems are not self-sufficient; they inevitably rest on the richer natural language behind. There is no understanding and no access without the flexibility and metaphors of everyday languaging.

Pimm (1987: 93ff.), too, analyses the role of metaphor as a central element in the process of developing mathematical terminology and extending meaning. The examples he provides show the use of extra-mathematical metaphors as well as structural metaphors, i.e., metaphors that originate from within mathematics itself. “[E]xpressions *vanishing*, functions *obeying* a rule or being *well-behaved*, the *inheritance* of mathematical properties and discovering mathematical *laws*” (Pimm 1987: 95, italics in the original) are examples of extra-mathematical metaphors. A structural metaphor can be seen in the use of the term ‘triangle’ for ‘spherical triangles’ (shown in figure 1). The latter does not comply with the original definition that triangles in the plane have straight sides. It only makes sense on the basis of the analogy that triangles are defined by the notion ‘path of shortest distance’ applicable to any surface (Pimm 1987: 100ff.).

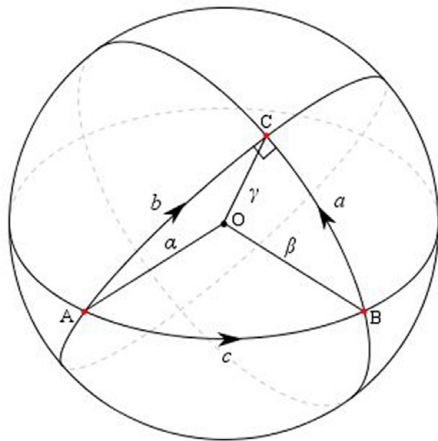


Figure 1: Spherical triangle

Against this background, it is probably more appropriate to consider mathematics to be a “register” of language (cf. Pimm 1987: 75ff.), which according to Halliday (1974: 65) describes “a set of meanings that is appropriate to a particular function of language, together with the words and structures which express these meanings”. The idea of a register implies that there is specific mathematical use of natural language with specific meanings attached to certain terms, particular expressions and characteristic modes of arguing. In terms of learning, Pimm (1987: 76) stresses that: “Part of learning mathematics is learning to speak like a mathematician, that is, acquiring control over the mathematics register.”

This notion seems to be compatible to a large extent with Bauersfeld’s position. By using the term ‘linguaging’<sup>4</sup> in the quotation cited above, Bauersfeld follows Wittgenstein’s late philosophy, which attaches great value to ‘language-games’, i.e., the conventions of employing language in certain areas of life, domains or disciplines (cf. also Breidbach 2007: 184ff. for the discussion on CLIL in Germany). At a later stage, Bauersfeld adds: “Mathematics does not have self-explaining power, nor does it have compelling inferences; for the learner there are only conventions” (Bauersfeld 1995: 287), i.e., conventions of discipline-specific as well as context-specific language use. For the learning process in the classroom, Bauersfeld draws the conclusion that children need to be engaged in language and ‘do’ language (rather than simply be ‘exposed’ to it). He assumes that: “Children pick up elements of linguaging, imitate and try them when communicating in similar situations, change the ascription of meaning according to the experienced reactions, and thus in time learn to fill these imitated elements with certain taken-as-shared meanings specific to the situation” (Bauersfeld 1995: 287).

While especially emphasizing the unique classroom context, Bauersfeld’s position can first be interpreted as a culturalistic view of the discipline (cf. the previous chapter), which has also been proposed in mathematics pedagogy, e.g., by Prediger (2004). According to this understanding, the main emphasis of teaching and learning needs to be put on the question of how the culture and especially the language of the discipline can be taught. Undoubtedly, more than just technical language (as a set of vocabulary and rules of operation to be learned) is needed to negotiate meaning and to scaffold the transfer from everyday knowledge and communication to a more abstract mathematical understanding, including its language conventions.

Mathematics opens a new perspective on the world. The interest is no longer with properties like type of material, color, importance, like and dislike, and so on. What counts is the answer to “how many?”. Further, dealing with the different “how many” issues (numbers) develops into an exceptional situation (the math lesson) with special materials (representations), very special manipulations and signs (operations and number sentences), and a related special

4 The original reads: “We prefer to speak of ‘linguaging’ instead of ‘speech’ or ‘speaking’, notions that evoke the connotation of language use” (Bauersfeld 1995: 272).

language game. It is a very strict game with strange rules about what is allowed and what is not, and the child's only access into this new subculture is active participation. (Bauersfeld 1995: 284f.)

When accepting that language is the most important factor in the process of creating conceptual mathematical knowledge and enculturating novices into the discipline with its specific language game, more emphasis needs to be put on talking, verbalizing and discussing in the classroom (cf. Bauersfeld 1995: 283). Mathematical understanding can only be activated, negotiated and consolidated through language in concrete situations where the classroom language can be seen as a mediating language between everyday language and the specifics of the discipline's register (cf. Leisen 1999: 6). At the same time, this means that more attention has to be paid to the social dimension of learning in 'mathematical classroom cultures', an aspect that has especially been highlighted by Cobb & Bauersfeld (1995b) as well as Seeger et al. (1998).

Due the abstractness of mathematical objects, which can often only be expressed verbally and symbolically, some argue that the negotiation of technical terms is more important in mathematics than in other subjects (cf. Niederdrenk-Felgner 2000: 4). Interferences of meaning between everyday language and the mathematical register, or what Pimm (1987:88) refers to as "semantic contamination", have been described as very important problems in the learning process. To give an example from the German language: Whereas an everyday understanding of the term 'senkrecht' (vertical) is usually linked with the idea of a concrete object in a physically upright position on a surface, a mathematical understanding refers to the (perpendicular) relationship between two lines or planes anywhere in space (cf. Maier 2006: 15; for other examples cf. Maier 2004: 154). The English language used in a CLIL approach seems to be less confusing in this case since it has two expressions – vertical and perpendicular – for the everyday meaning and the technical meaning. Yet there are numerous other examples that show possible interferences and misconceptions: e.g., parallel, diagonal, function, difference, product, fraction, slope, etc. (cf. Pimm 1987: 7ff.).

When the learning process is not aimed at the increasing mastery of the mathematical register, learners might develop what D'Amore and Sandri (1996) call 'mathematical jargon'. This language variety contains typical traits of the proper technical language such as technical terms and patterns of proof; however, it lacks the necessary logical relations. The authors compare this language variety to a very basic knowledge level in a foreign language:

Im Grunde geschieht hier dasselbe, als wenn jemand vorgäbe, eine fremde Sprache sprechen zu können, obgleich er nur wenige Wörter kennt (und auch diese nicht in ihrer vollen Bedeutung), und zum Beweis die Aussprache sowie typische Verhaltensmuster von native speakers nachahmen würde. Das Ergebnis wäre Nonsense, der vage an eine bestimmte Art des Sprechens erinnerte. (cited from Niederdrenk-Felgner 2000: 9)

Not only have the aspects of verbalization and communication gained importance in mathematics. Some researchers (Maier 2000, Prediger & Kuntze 2005, Ruf & Gallin 1999a, 1999b, for an overview also cf. Fetzer 2007) advocate even more so one particular skill: writing mathematical stories or essays. The basis of this assumption is that writing demands a much more precise depiction of ideas than speaking. Writing represents thoughts more accurately as it slows down the process of verbalization and calls for a very structured approach. Writing is also believed to trigger mathematical reflection and to consolidate mathematical understanding (cf. Maier 2000, 2006: 17). Another important aspect in this context has been hinted at by Prediger & Kuntze (2005): mathematical essays and stories offer great diagnostic potential for the teacher when it comes to evaluating the learners' development of mathematical understanding.

Nevertheless, it also needs to be mentioned that a strong orientation towards the (written) product of the learning process has been criticised in mathematics pedagogy. Providing a brief summary of the different positions in this field, Fetzer (2007: 176) argues for a stronger focus on the learning process (as opposed to the outcome) and the

written accounts produced during a clearly mathematical problem-solving task. The written accounts Fetzer has in mind emerge when ‘externalising’ one’s thoughts by means of taking notes in several forms (written, graphic, symbolic), including their revision (by crossing out and retyping). They have also been referred to as ‘inscriptions’ (cf. Schreiber 2006: 158f. for a condensed overview of this concept). Fetzer (2007) also distinguishes between ‘writing’ and ‘publishing’. Whereas the former takes place while working on a task, the latter stresses the significance of discussing the solutions and different problem-solving strategies in the classroom. From a research perspective, the focus on classroom discussions especially allows for the reconstruction of learners’ participation structures (also cf. Brandt 2006) and for the observation of influences of language use on mathematical learning (also cf. Schütte 2006).

In my opinion, the two approaches briefly juxtaposed here rely on a fundamentally different understanding of writing and its function. Fetzer (2007) develops her argument on the basis of clearly mathematical tasks, where note-taking and writing serve to solve a mathematical problem more or less within a closed system of mathematics and within the mathematical language game. The relevance of the task from the learner’s perspective is not challenged in Fetzer’s approach. On the contrary, Prediger & Kuntze (2005) as well as Maier (2000, 2006) seem to be much more concerned with encouraging unusual and creative forms of expression, embedding mathematical phenomena in real-life contexts, creating an individual relevance of initially abstract problems and perhaps even overcoming negative attitudes towards mathematics as a discipline (also Büchter et al. 2007, Prediger 2005b). For them, writing is not ‘inscriptive’, but narrative and, thus, not solely located within the mathematical language game, but at the intersection of the mathematical register, everyday language and, perhaps, even other language games. The potential of writing in Prediger and Kuntze’s approach does not lie so much in the initiation or adaptation to cultural practices and discourse patterns, but in the transmission and transgression of highly abstract conventional language use for the sake of (individually meaningful) contextualisation and illustration.

Summing up the topic of mathematics and language as discussed in mathematics pedagogy, it becomes obvious that language plays an important role in teaching and learning. The structures of mathematics are associated with the structures of language. Whereas the importance of verbal interaction is generally accepted, different positions are adopted when it comes to writing (product-oriented narrative contextualisation vs. process-oriented problem-solving inscriptions). One could argue that the transgression and transmission of conventional technical language lead to a confusion of registers, that individual relevance may be achieved at the expense of mathematical accuracy, brevity and simplicity and that what is usually termed learner orientation does not go along well with discipline-specific discourse (also cf. Pimm 1987: 183). However, the question whether learners need special training in order to learn how to ‘read, write and speak’ mathematics or whether personal relevance and accessibility should be given higher priority certainly needs to be asked since mathematics, probably more than other disciplines or subjects, has to deal with issues of negative attitudes towards it. Apparently, it is not only the idea of writing that is in dispute here, but the purpose of teaching mathematics altogether as well as the notion of learning (as an individual cognitive development vs. a cooperative effort).

### The CLIL-specific discourse

The discussion in CLIL pedagogy, mainly fostered in foreign language pedagogy, shows a lot of similarities, but also some differences to that in mathematics pedagogy. In CLIL, the focus has not been so much on properties of language and register, but more on the distinction between everyday knowledge and conceptual knowledge and the evolution of the latter on the basis of the former (Hallet 2002, 2003). Different forms of knowledge admittedly have corresponding realisations in language. Cummins’ (1984) distinction between BICS (= basic interpersonal communication skills), as the language proficiency needed in context-embedded cognitively undemanding everyday situations, and

CALP (= cognitive academic language proficiency) as the language proficiency needed in decontextualised cognitively demanding academic discourse, has proved to be highly influential in CLIL pedagogy (for a detailed analysis cf. Breidbach 2007).

Referring to Halliday’s socio-semiotic approach, considerations on academic discourse functions have renewed the discussion lately (cf. Vollmer 2009, Zydatiß 2005). Discourse functions are understood as integral units that join conceptual comprehension, thought and verbalization processes, e.g., ‘describe’, ‘explain’, ‘evaluate’ and other similar terms assignable to these categories. Their (insufficient) realisation has been analysed in classroom discourse by focusing on the socio-cultural context (Dalton-Puffer 2007) and in written products by focusing on individual cognitive development (Dielmann 2007, Vollmer 2009). In his research, Vollmer comes to the conclusion that the learners’ written products do not satisfy the discipline’s discourse conventions. Dalton-Puffer (2007) provides supporting evidence by revealing that classroom interaction does not offer enough opportunities to develop adequate thematic and rhetorical structures. The teacher as a language model often does not provide the learner with the necessary input in the first place.<sup>5</sup>

However, Hallet (2003) argues that conceptual learning does not have to be based on verbal conventions, as the examples from maths – a combinatory structure of a game of dice (figure 2), the graphic and symbolic construction of the Pythagorean theorem (figure 3) – show. He (Hallet 2003: 61f.) assumes that scientific concepts can be paraphrased in everyday language to a certain extent. In this respect, he finds the clear distinction between everyday language and technical language not always appropriate. The demonstration of conceptual understanding is not necessarily equivalent to the mastery of technical language and vice versa (also cf. the example by D’Amore & Sandri mentioned above).

As a consequence, Hallet (2003: 62) argues that multiple modes of representation or illustration should be employed in a CLIL approach, an aspect that has also been referred to as ‘scaffolding’ (Zydatiß 2002). Different forms of input can complement one another in the learning process. A rich learning environment fosters the negotiation of meaning. Again, these considerations are not necessarily CLIL-specific. Nevertheless, an attempt to reduce verbal input and to look for alternative modes of representation is presumably induced by the often-stated discrepancy between the cognitive capacity of the pupils and their limited foreign language abilities in a CLIL approach (cf. Thürmann 2002).

							61				
						51	16	62			
				41	15	52	26	63			
			13	14	42	25	53	36	64		
		21	31	32	24	43	35	54	46	65	
	11	12	22	23	33	34	44	45	55	56	66
sum	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
p	1/36	1/18	1/12	1/9	5/36	1/6	5/36	1/9	1/12	1/18	1/36

© Viebrock

Figure 2: Non-verbal representation of mathematical concepts (here: combinatory structure of a game of dice; p = probability, cf. also Prediger 2005a: 3)

5 Schütte (2006) shows that this is not necessarily a characteristic of CLIL settings, but applies to monolingual classrooms as well.

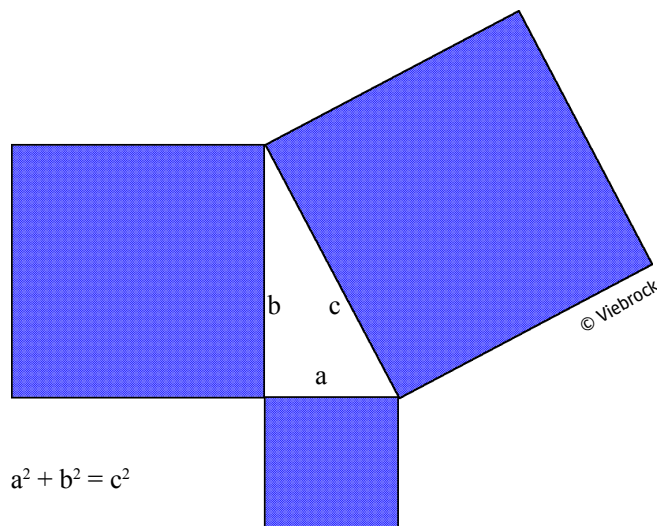


Figure 3: Graphic and symbolic mathematical representation (here: the Pythagorean theorem)

Regarding the question of what the effects are when conceptual knowledge is developed in a foreign language environment, the discussion in CLIL pedagogy does not yet provide an answer. A great demand for research on cognitive processes is expressed (cf. Hallet 2003: 54). One central assumption is that the learners' everyday concepts have not only been developed in the learners' native tongue by the time they start with a CLIL approach in secondary school, but are also available as "minimal concepts" in the foreign language (ibid.: 52). This assumption is somewhat unclear. I would agree if it is supposed to mean that the learners have some threshold language competence (cf. Cummins 1989) in the foreign language, which allows them to express their everyday concepts without necessarily knowing the proper technical terms. In maths for example, CLIL learners certainly have an idea of the probability distribution in a simple game of dice, even though they might not have heard of the word 'dice', let alone 'probability distribution' before. "If you are lucky you get a three" or "a two is easier to get" (cf. Prediger 2005 a) could be typical expressions that reveal individual concepts without demonstrating an elevated language competence. From the perspective of mathematics pedagogy, Prediger (2005a) stresses that conceptual interferences have a much bigger influence on the learning process than mere terminological ambiguities and difficulties. Therefore, more emphasis needs to be laid on the revelation, verbalization and reflection of pupils' individual conceptions.

By focusing on the individual's cognitive processes, however, the social dimension of learning and the idea of negotiating meaning and arriving at a taken-as-shared understanding in specific situations are neglected (cf. Cobb & Bauersfeld 1995b). In his study on a CLIL approach to chemistry, Bonnet (2004) stresses that not only cognitive demands account for (the lack of) successful learning. Distinguishing between an 'academic task structure' (complexity of the task) and a 'social participation structure' (involvement of the learners), Bonnet (ibid.: 136) reveals that processes of social participation, such as the learner's role in a small group discussion and the established rules of distribution and partaking, exert a much stronger influence on possible outcomes than is usually considered in CLIL pedagogy.

In summary, a comparison of the discourse in CLIL pedagogy to that in mathematics pedagogy shows that both involve considerations on individual cognitive as well as socio-cultural dimensions of learning. It seems as if there is a stronger focus towards research on individual cognitive processes in CLIL pedagogy. At any rate, both dimensions are not always as clearly discerned. The results brought forth by interpretative classroom research in mathematics pedagogy (cf. the contributions to Cobb & Bauersfeld 1995a, Jungwirth & Krummheuer 2006, 2008) and its adoption in CLIL by Bonnet (2004), however, certainly suggest that it might be more fruitful to look for a complementary approach that captures cognitive processes as well as the relevance of social

interaction. The outcome of Vollmer's (2009) and Dalton-Puffer's (2007) research show how both dimensions can serve to explain each other's findings.

### CLIL methods

Methodologically, 'bi-lingual' contrasting has been suggested as one of the central means of the CLIL approach (figure 4). This focus certainly reflects the strong influence of foreign language pedagogy on the CLIL discourse and its occupation with different national languages. It shows possible language work in the CLIL classroom from yet another perspective.

At first glance, the humanities seem to lend themselves much more easily to a contrastive approach, since they still operate with political and/or national boundaries that offer opportunities for comparison: original texts/sources can be compared to their translations, the international media coverage of political or historical events can be comparatively examined as well as similar social phenomena in different countries (for concrete examples cf. Wildhage 2003). For the natural sciences, opportunities for comparison have also been suggested. The different connotations of the terms 'genetically modified' and 'genmanipuliert' (Bonnet et al. 2003: 184) can be compared, as well as the general perception and acceptance of genetic engineering in different countries. It becomes obvious that the ethical dimension offers a great potential for comparison in the case of biology. In other scientific subjects, a comparative approach can take place on a terminological level: Does the English term 'greenhouse effect', which is probably best translated as 'Gewächshauseffekt' in German, evoke the same connotations as the German word, 'Treibhauseffekt', which in the opposite direction is probably better represented by the term 'hothouse effect'?

Another example from chemistry shows the different metaphorical framing of a chemical phenomenon (Bonnet et al. 2003: 184): A 'hydrogen bond' translates as 'Wasserstoffbrücke' in German. The term 'bond' evokes associations of a much stronger connection of parts with hardly any space in-between whereas the term 'bridge' allows other interpretations such as the idea of a flexible suspension bridge with a much greater distance between the parts. Chemically speaking, the latter term much closer resembles the physical and chemical properties of the phenomenon.

This is not to say that German chemistry is right and English chemistry is not. Certainly, one has to be careful not to assign a particular way of expressing things to a clearly defined national group of speakers. However, this example shows the possible additional value of a bilingual approach, as it can be assumed that a comparison leads to a more thorough investigation and a deeper understanding of scientific phenomena.

In maths such metaphors are perhaps harder to find, but reflecting on language is not impossible: What is the original meaning of Algebra and how does it relate to the mathematical topic (cf. Niederdrenk-Felgner 2000: 5-6)? Why is it possible to say "6 hoch 2 ist gleich 36", but not possible to say "36 tief 2 ist gleich 6" (cf. Zwölfer 2000: 55)? What difference does it make if you say 'hoch 3' instead of 'to the power of 3'? How – if at all – could you 'reverse' the English expression? Why are there regional differences in the pronunciation of the binomial coefficient, sometimes pronounced as 'n über k', 'k aus n' or 'n tief k' (cf. Gallin 2001: 109)? What are possible connotations of the English expression 'n choose k'? Which of the expressions is most helpful in understanding the mathematical concept (see figure 4)? Similar examples have been hinted at by Pimm (1987: 179ff.), who shows that mathematical symbols can often be pronounced interchangeably at the level of the symbol or at the level of meaning. Again, the reflection on the expressions used and their affiliation to the respective levels seems to be helpful in order to gain a deeper insight into technical concepts and language use within the mathematical register.

On the whole, it needs to be examined in empirical studies whether and in which circumstances these terminological reflections really contribute to a deeper (mathematical) understanding, an aspect that has been introduced to the CLIL discussion as 'Verarbeitungstiefe' by Wolff (1997).



<b>Humanities</b>	comparison of original source and translation	
	international media coverage	
	comparative examination of social phenomena	
	<b>English</b>	<b>German</b>
<b>Natural sciences</b>	genetically modified	Genmanipuliert
	greenhouse effect	Treibhauseffekt
	hydrogen bond	Wasserstoffbrücke
<b>Mathematics</b>		„6 hoch 2 ist gleich 36“ „36 tief 2 ist gleich 6“
	to the power of 3	hoch 3
	n choose k	n über k k aus n n tief k
	original and mathematical meaning of Algebra	

Figure 4: Opportunities for bi-lingual contrasting and language reflection

### Practical examples and empirical documents

In many subjects the CLIL approach has been developed as a practical approach in schools. The theoretical framing has only recently begun to catch up. As I have mentioned before, in the case of maths there are almost no practical reports on CLIL approaches, let alone studies that provide empirical data. In my research so far I have only come across one example of documents produced in a mathematics classroom in English. Christian Fahse (2000) has employed the writing of mathematical essays in the foreign language as a methodical device in his German (!) mathematics class. Fahse assumes that mathematical essays in a foreign language lead to additional experiences of foreignness, an argument that has also been proposed in CLIL pedagogy (cf. Breidbach 2006: 13). He also assumes that conceptual problems cannot not be as easily covered as they could be in the pupils' native tongue. In accordance with Maier's arguments about writing, Fahse believes that the foreign language calls for a simpler, but more precise description of mathematical phenomena. These arguments have been supported by the research project mentioned in footnote 3 that focuses on geographic discourse competence and has collected data by means of subject-specific writing tasks. In accordance with results from research on writing processes, Vollmer (2006: 226f.) states:

Insbesondere bei der Formulierung von fachlichen Aussagen übernimmt die Sprache eine Katalysatorfunktion: Weil die Festlegung auf eine angemessene Versprachlichung eines Konzeptgefüges getroffen werden muss, werden konzeptuelle Beziehungen reflektiert, Widersprüche aufgedeckt und gelöst, zumindest aber länger beim gedachten Sachverhalt verweilt und damit konzeptuelle Verknüpfungen verstärkt. Diese positive Rückwirkung eines sprachlichen Fokus' auf die Präzisierung und Elaborierung von fachlichen Inhalten sollte unseres Erachtens in verstärktem Maß im Sachunterricht genutzt werden, egal, in welcher Sprache er durchgeführt wird. In der präzisen Versprachlichung liegt ein bisher noch zu wenig genutztes Potential [sic] für den Wissenserwerb und die Problemlösungskompetenz von Lernern.

In order to support these findings, more research has to be carried out in other CLIL subjects. In principle, pupils' texts as presented by Fahse would provide rich empirical

material. In his description of classroom practice, apparently only ‘good examples’ were chosen to illustrate his methodical device – which is somewhat unfortunate from a research perspective. One of Fahse’s (2000: 67) pupils explains how to determine the slope in any point of a function:

The tangent is a straight line that touches a curve (or a circle) in only one point (tangent point).

If this is the case we could suppose that the slope of the tangent and the slope of the curve are equal in the tangent point – and this is true! But: How can we determine the slope of the tangent without a second point  $(x_2/y_2)$ ?

Imagine a secant cutting the curve: Weren’t there two points to calculate the slope? Yes, there were, but it was the secant’s slope. And this is finally when we come to the brilliance of differential calculus: With APPROXIMATION, that means choosing these second cut-points always a bit closer to the first, we achieve secants that almost got the tangent’s slope in the end.

From a purely linguistic point-of-view, the text could be criticised for inconsistencies in the use of tenses, for the choice of words and grammatical structures, for a creative use of punctuation or for not always being as concise as it could be. Given the fact that the pupils were not used to topical writing in the foreign language, their language abilities are certainly good enough to demonstrate an appropriate conceptual understanding. Technical terms are defined and used properly. Moreover, because of its emphatic statements (“and this is true!”) and elements of direct speech, the presented excerpt is entertaining to read and well documents the pupil’s motivation to deal with the topic.

From a research perspective, a broader spectrum of texts that also display a less sophisticated conceptual understanding would be desirable. It would be interesting to see, e.g., by means of individual thinking-aloud-protocols (cf. Heine forthcoming) or cooperative writing tasks (cf. Troschke forthcoming), what problems less successful learners encounter in the writing process.

### Summary and outlook on research perspectives

In summary, this article has briefly touched upon a field which has not been paid much attention in the past. Instead of being able to present clear-cut results based on empirical evidence, I could only sketch out research incentives which leave room for many further conceptual developments.

Starting from the assumption that mathematics has been a neglected subject in the German discussion on CLIL, I have examined how the relationship between mathematics and language is understood in mathematics pedagogy. As a result it can be stated that mathematics and language are seen to be closely linked, and that language can be considered the most important factor in the process of learning mathematics and “how to speak like a mathematician”.

When focusing on one particular language skill: writing, it becomes clear that different positions are adopted in mathematics pedagogy. On the one hand, writing occurs in the form inscriptions and is seen as a means to an end, i.e., as a device for solving mathematical problems that is usually embedded in cooperative and discursive classroom structures. On the other hand, writing is understood as an end in itself. It is not so much geared at accompanying the problem-solving process, but at demonstrating a conceptual understanding afterwards (e.g., by sensibly relating mathematical problems to everyday situations). Thus, it is more of an evaluation tool, which only allows limited insights on how this knowledge has been acquired.

A comparison of ideas presented in mathematics education and the CLIL-specific discourse shows that in both fields a more cognitive notion of learning is juxtaposed with an interactionist point-of-view. Whereas in the CLIL discourse a strong focus has been on questions of cognitive processes and the specifics of developing conceptual knowledge through a foreign language, interactionist perspectives focusing on classroom discourse have been prevalent in mathematics pedagogy for a longer time.

A survey of CLIL methods has shown that tasks well-established in the foreign language classroom such as writing essays, comparing expressions and connotations might serve as a means to do more explicit work on language, its different registers and dimensions (everyday language vs. subject-specific language use) in mathematics classrooms. Reflection on language (use) seems to be something that comes quite naturally with a foreign language environment and the attempt to integrate content-matter learning with foreign language learning. Whether it is really exploited to its full potential depends on its application in concrete classroom situations.

The considerations of this article – not surprisingly! – make clear that empirical classroom research is imperative when wanting to more precisely render the capacity of a CLIL approach to mathematics. Depending on whether the focus is on the socio-cultural context of the learning process or on the individual cognitive functions, the research design would be along the lines of Bonnet (2004), Brandt (2006), Dalton-Puffer (2007), Fetzer (2007), or Schreiber (2006) on the one hand, or along the lines of Dielmann (2007), Heine (forthcoming), Prediger & Kuntze (2005), or Vollmer (2009) on the other hand.

Both dimensions juxtaposed here have been included in a more comprehensive competence-oriented model sketched by Breidbach (2006: 14, based on works by Bonnet et al. 2003 and Bonnet 2004) that focuses on five important dimensions in the learning process: The conceptual dimension aims at the development of subject-specific terms and concepts. The methodical dimension aims at subject-specific methods. The discursive dimension aims at the linguistic and communicative conventions of the discipline. The reflexive dimension aims at dealing with experiences of foreignness, feelings of misunderstanding and negative attitudes resulting from ‘clashes’ with the ‘culture (nature) of the discipline’. The interactionist dimension focuses on the interaction in specific classroom situations. The comprehensiveness of this model allows for the justification and integration of different research practices. At the same time, it needs to be spelled out more precisely whether the dimensions are as clearly discernable as the model suggests and how they can be defined and examined in terms of mathematics education.

## Bibliography

- Bauersfeld, H. (1995). „Language Games“ in the Mathematics Classroom: Their Function and Their Effects. In: Cobb, P. & Bauersfeld, H. (eds.). *The Emergence of Mathematical Meaning: Interaction in Classroom Cultures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 271-291.
- Bliemel, W. (2002). Fächerübergreifende Unterrichtsaktivitäten Englisch – Mathematik. In: Sonderheft *Praxis des neusprachlichen Unterrichts / Fremdsprachenunterricht*, 19-25.
- Bliemel, W. (1999). Mathematik im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 46, 143-145.
- Bonnet, A. (2007). Fach, Sprache, Interaktion – Eine Drei-Säulen-Methodik für CLIL. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 36, 121-141.
- Bonnet, A. (2004). *Chemie im bilingualen Unterricht: Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bonnet, A. (2002). 47% – Das Spracherwerbspotenzial englischsprachigen Chemieunterrichts. In: Breidbach, S.; Bach, G. & Wolff, D. (Hrsg.). *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/Main: Lang, 125-139.
- Bonnet, A. (2000). Naturwissenschaften im bilingualen Sachfachunterricht: Border Crossings? In: Abendroth-Timmer, D. & Breidbach, S. (Hrsg.). *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt/Main: Lang, 149-160.
- Bonnet, A. & Breidbach, S. (Hrsg.) (2004). *Didaktiken im Dialog: Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/Main: Lang.
- Bonnet, A.; Breidbach, S. & Hallet, W. (2003). Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte. In: Bach, G. & Timm, J.-P. (Hrsg.). *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke UTB, 172-196.
- Brandt, B. (2006). Kinder als Lernende im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Jungwirth, H. & Krummheuer, G. (Hrsg.), 19-51.
- Breidbach, S. (2007). *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster etc.: Waxmann.
- Breidbach, S. (2006). Bilinguales Lehren und Lernen: Was hat das Denken mit Sprechen und Sprache zu tun. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6, 10-15.
- Büchter, A.; Humenberger, H.; Hußmann, S. & Prediger, S. (Hrsg.) (2007). *Realitätsnaher Mathematikunterricht – vom Fach aus und für die Praxis*. Hildesheim: Franzbecker.
- Cobb, P. & Bauersfeld, H. (eds.) (1995a). *The Emergence of Mathematical Meaning: Interaction in Classroom Cultures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cobb, P. & Bauersfeld, H. (1995b). Introduction: The Coordination of Psychological and Sociological Perspectives in Mathematics Education. In: Cobb, P. & Bauersfeld, H. (eds.), 1-16.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1989). Language and literacy acquisition in bilingual contexts. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10, 17-31.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content-and-Language-Integrated Learning (CLIL) classrooms*. New York, Amsterdam: Benjamins.
- D'Amore, B. & Sandri, P. (1996). Schülersprache beim Lösen mathematischer Probleme. In: *Journal für Mathematik-Didaktik* 17, 81-97.
- Dielmann, S. (2007). Integriertes Sach-Sprachlernen im bilingualen Geschichtsunterricht: Analysen von Klausurtexten. In: Caspari, D.; Hallet, W.; Wegner, A. & Zydaitis, W. (Hrsg.). *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt/Main: Lang, 81-96.
- Fahse, C. (2000). Differentiation? Isn't it ingenious? In: *Mathematik lehren* 99, 65-69.
- Fetzer, M. (2007). *Interaktion am Werk. Eine Interaktionstheorie fachlichen Lernens, entwickelt am Beispiel von Schreibanlässen im Mathematikunterricht der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gallin, P. (2001). Rezension. Maier, H.; Schweiger, F. & Reichel, H.-C. (Hrsg.). *Mathematik und Sprache. Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Mathematikunterricht*. Wien: öbv&hpt Verlagsgesellschaft, 1999. – 272 S. (Mathematik für Schule und Praxis; 4). In: *ZDM* 33, 109-111.
- Hallet, W. (2007). „Scientific literacy“ und Bilingualer Sachfachunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 36, 95-110.

- Hallet, W. (2003). Bilingualer Unterricht. Qualifikationen, didaktische Konzepte und Curriculum. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlichen Wissens. In: Hoffmann, R. (Hg.). *Bilingualer Geographieunterricht: Konzepte – Praxis – Forschung*. Nürnberg: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik (Selbstverlag), 45-64.
- Hallet, W. (2002). Auf dem Weg zu einer bilingualen Sachfachdidaktik: Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlicher Begriffe. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49, 115-127.
- Hallet, W. (1998). The Bilingual Triangle. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45, 115-125.
- Halliday, M. A. K. (1974): Some aspects of sociolinguistics. In: Unesco (ed.). *Interactions between linguistics and mathematical education*. Copenhagen, 64-73. [Online] [unesdoc.unesco.org/images/0001/000149/014932EB.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000149/014932EB.pdf) (retrieved 3.9.2009)
- Hasberg, W. (2004). Historisches Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht (?). In: Bonnet, A. & Breidbach, S. (Hrsg.), 221-236.
- Heine, L. (erscheint). *Kognitive Prozesse bilingualer Lerner bei der fremdsprachlichen Bearbeitung geografiespezifischer Fachaufgaben*. Universität Osnabrück: Dissertation.
- Helms, D. (2004). Musik dreisprachig? Probleme und Chancen eines bilingualen Musikunterrichts. In: Bonnet, A. & Breidbach, S. (Hrsg.), 291-304.
- Hoffmann, R. (2004). Geographie als bilinguales Sachfach: Fachdidaktische Grundsatzüberlegungen. In: Bonnet, A. & Breidbach, S. (Hrsg.), 207-219.
- Höttecke, D. (2004). Zur pädagogischen Dimension des Physikunterrichts – Was bedeutet Physikverstehen. In: Bonnet, A. & Breidbach, S. (Hrsg.), 265-276.
- Hübner, F.; Grammes, T. & Storck, Andrea (2004). Bilingualer Politikunterricht: Bestandsaufnahme, Perspektiven und explorative Analyse eines Unterrichtsdokuments aus der Didaktik der Zeitgeschichte. In: Bonnet, A. & Breidbach, S. (Hrsg.), 237-249.
- Jungwirth, H. & Krummheuer, G. (Hrsg.) (2008). *Der Blick nach innen: Aspekte der alltäglichen Lebenswelt Mathematikunterricht*. (Band 2). Münster etc.: Waxmann.
- Jungwirth, H. & Krummheuer, G. (Hrsg.) (2006). *Der Blick nach innen: Aspekte der alltäglichen Lebenswelt Mathematikunterricht*. (Band 1). Münster etc.: Waxmann.
- Kaiser, G. & Schwarz, I. (2003). Mathematische Literalität unter einer sprachlich-kulturellen Perspektive. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, 357-377.
- Kollenrott, A. I. (2007). Entwicklung und momentaner Stand des bilingualen Geschichtsunterrichts. In: *Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL)* 36, 142-158.
- Lamsfuß-Schenk, S. & Wolff, D. (1999). Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum state of the art. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4. [Online] [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_04\\_2/beitrag/lamsfus2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/lamsfus2.htm) (Zugriff am 3.9.2009)
- Leisen, J. (Hg.) (1999). *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht* (DFU). Bonn: Varus.
- Maier, H. (2006). Mathematikunterricht und Sprache. Kann Sprache mathematisches Lernen fördern? In: *Grundschule* 4, 15-17.
- Maier, H. (2004). Zu fachsprachlicher Hyper- und Hypothrophie im Fach Mathematik oder Wie viel Fachsprache brauchen Schüler im Mathematikunterricht? In: *Journal für Mathematik-Didaktik* 25, 153-166.
- Maier, H. (2000). Schreiben im Mathematikunterricht. In: *Mathematik lehren* 99, 10-13.
- Maier, H. & Schweiger, F. (Hrsg.) (1999). *Mathematik und Sprache: Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Mathematikunterricht*. Wien: öbv&hpt Verlagsgesellschaft.
- Niederrenk-Felgner, C. (2000). Algebra oder Abrakadabra? Das Thema „Mathematik und Sprache“ aus didaktischer Sicht. In: *Mathematik lehren* 99, 4-9.
- Pimm, D. (1987). *Speaking Mathematically. Communication in Mathematics Classrooms*. London, New York: Routledge.
- Prediger, S. (2005a). Wenn man Schwein gehabt hat, kann man zwei Dreien kriegen: Fallbeispiel zu Überschneidungseffekten bei stochastischen Vorstellungen. [Online] <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/publikationen.htm> (13 pages) (Zugriff am 3.9.2009)
- Prediger, S. (2005b). „Was hat die Exponentialfunktion mit mir zu tun?“ Wege zur Nachdenklichkeit im Mathematikunterricht. [Online] <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/publikationen.htm> (14 pages) (Zugriff am 3.9.2009)

- Prediger, S. (2004). *Mathematiklernen in interkultureller Perspektive: Mathematikphilosophische, deskriptive und präskriptive Betrachtungen*. (Klagenfurter Beiträge zur Didaktik der Mathematik, Bd. 6). München / Wien: Profil-Verlag.
- Prediger, S. & Kuntze, S. (2005). Ich schreibe, also denk' ich – Über Mathematik schreiben. [Online] <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/publikationen.htm> (8 pages) (Zugriff am 3.9.2009)
- Rittersbacher, C. (2007). Zur Eignung der Naturwissenschaften – insbesondere der Chemie – für den bilingualen Unterricht: Die Synergetik sprachlicher und sachfachlicher Phänomene. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 36, 111-125.
- Ruf, U. & Gallin, P. (1999a). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Vol. 1. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruf, U. & Gallin, P. (1999b). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Vol. 2. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schmidt-Millard, T. (2004). Möglichkeiten und Grenzen eines bilingualen Sportunterrichts. In: Bonnet, A. & Breidbach, S. (Hrsg.), 319-330.
- Schreiber, C. (2006). Rekonstruktion inskriptionsbasierter Problemlöseprozesse aus semiotischer Perspektive. In: Jungwirth, H. & Krummheuer, G. (Hrsg.), 153-187.
- Schütte, M. (2006). Die sprachliche Gestaltung des Lernprozesses im Mathematikunterricht vor dem Hintergrund sprachlich-kultureller Diversität. In: Jungwirth, H. & Krummheuer, G. (Hrsg.), 85-117.
- Seeger, F.; Voigt, J. & Waschescio, U. (eds.) (1998). *The Culture of the Mathematics Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stiller, J. (2004). Kunstunterricht bilingual – Chancen ästhetischen Lernens. In: Bonnet, A. & Breidbach, S. (Hrsg.), 305-317.
- Thürmann, E. (2002). Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In: Bach, G. & Niemeier, S. (eds.). *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/Main: Lang, 75-93.
- Timm, H. C. (2006). "You cannot make aaa. It go not." – Eine bilinguale Insel im Mathematikunterricht. In: Timm, J.-P. (Hg.). *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Tübingen: Narr, 213-230.
- Troschke, R. C. (forthcoming). *Kollaboratives Problemlösen: Inhaltliche, sprachliche und soziale Bedeutungsaushandlung bilingualer Lerner bei der Bearbeitung erdkundspezifischer Aufgaben*. Universität Osnabrück: Dissertation.
- Vollmer, H.J. (2009): Diskursfunktionen und fachliche Diskurskompetenz bei bilingualen und monolingualen Geografielemern. In: Ditze, S.-A. & Halbach, A. (Hrsg.). *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt/Main: Lang, 165-185.
- Vollmer, H. J. (2006). Fachlichkeit und Sprachlichkeit: Zwischenbilanz eines DFG-Projekts. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17, 201-244.
- Weber, M. (1999). Mathematik als bilinguales Sachfach: Unterrichtsversuch zum bilingualen Modul. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 52, 51-53.
- Wedel, H. (2007). Bilingualer Unterricht Darstellendes Spiel – Alles nur „Theater“? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 36, 159-170.
- Wildhage, M. (2003). Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht. In: Wildhage, M. & Otten, E. (Hrsg.). *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 77-115.
- Wolff, D. (1997). Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung. In: Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (Hrsg.). *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 50-62.
- Zaubauer, A. C. M. & Möller, J. (2006). Schriftsprachliche und mathematische Leistungen in der Erstsprache: Ein Vergleich monolingual und teilimmersiv unterrichteter Kinder der zweiten und dritten Klassenstufe. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17, 181-200.
- Zwölfer, A. (2000). Geheimnisvolles Land – geheimnisvolle Sprache. In: *Mathematik lehren*, 55-58.
- Zydatiß, W. (2005). Diskursfunktionen in einem analytisch curricularen Zugriff auf Textvarietäten und Aufgaben des bilingualen Sachfachunterrichts. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 34, 156-173.

Zydatiß, W. (2002). Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm. In: Breidbach, S.; Bach, G. & Wolff, D. (Hrsg.). *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/Main: Lang, 31-61.

### Kontroversen

Kontroverse Ideen und markante Persönlichkeiten prägen die Entwicklung einer Disziplin in bestimmten Phasen. Erst im Rückblick erschließt sich jedoch, in welcher Weise dieser Einfluss wirksam geblieben ist. Einmal pro Jahr bitten wir zwei Autoren darum, den Beitrag einer Idee, einer Theorie oder einer Person zur Fremdsprachendidaktik aus unterschiedlichen Perspektiven zu erörtern. In dieser Ausgabe widmen sich Wolfgang Butzkamm und Wilfried Brusch den Theorien von Stephen Krashen. Da es sich um durchaus persönlich gefärbte Stellungnahmen handelt, verzichten wir auf ein einheitliches Format.

Zugleich möchten wir Sie, unsere Leserinnen und Leser, anregen, mit den Autoren und dem Herausgeberteam sowie der aktiven Leserschaft, diese Beiträge in einem **FORUM** zu diskutieren. Schreiben Sie uns Ihre Einschätzung zu Krashens Hypothesen oder berichten Sie über praktische Erfahrungen, die auf Krashens Theorien zurückgehen. Wir freuen uns auf eine lebhafte Debatte.

### Controverses

Les domaines de recherche académique se forment et se définissent grâce aux débats, menés par des chercheurs et en lien avec leurs parcours et profils spécifiques. Toutefois, le bilan des effets et des impacts potentiels d'une idée ou théorie ne peut qu'être dressé après un certain temps. Afin de saisir ces impacts, nous invitons de façon annuelle deux auteurs de mettre en perspective une théorie à potentiel fort pour le domaine de recherche en lien avec le travail d'un chercheur ou d'enseignant, ayant fait couler beaucoup d'encre dans le passé.

Dans ce numéro, Wolfgang Butzkamm et Wilfried Brusch discutent les théories, mises en avant par Stephen Krashen au cours des années, ayant marqué les conceptions de l'apprentissage des langues. Dans la mesure où nous invitons les auteurs à développer leur point de vue personnel, les contributions (de) «controverses» bénéficient d'une certaine liberté quant à la forme choisie par l'auteur.

De plus, nous invitons nos lectrices et lecteurs à participer au débat autour du sujet donné, afin de mieux saisir les effets que les théories de Krashen ont pu avoir sur le terrain de l'enseignement des langues. A cette fin, un **FORUM** en ligne est mis à disposition. Nous sommes curieux de connaître vos perspectives sur les hypothèses préconisées par Stephen Krashen. N'hésitez pas à nous donner vos exemples et vos expériences en salle de classe, susceptibles d'illustrer l'un ou l'autre point de vue. Au plaisir de vous lire et de vous rencontrer dans le cadre de ce débat.

### Controversias

Controversial ideas and idiosyncratic personalities shape the development of an academic discipline at a certain time. However, it only becomes clear in retrospect, in which way and to which extent these personalities and ideas have had an impact. Once a year we ask two authors to discuss the impact of a scholar, a teacher or a theory from different points of view.

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses



In this issue Wolfgang Butzkamm and Wilfried Brusch look at Stephen Krashen's theories and their influence on our understanding of language learning. Since these statements may carry some personal overtones, we grant the authors a certain degree of freedom of form.

We would like to invite our readers to participate in the discussion of Krashen's impact on foreign language education by contributing to an online **FORUM**. Tell us what you think about Krashen's hypotheses or relate an example from the classroom which supports or contradicts Krashen's theory. We are looking forward to a lively debate.

### Controversias

Las áreas de investigación académica se forman y definen como tales gracias al debate que generan los investigadores a través de sus recorridos singulares y sus ideas controvertidas. Sin embargo, para reconocer la influencia que ha tenido la figura de un investigador o los efectos de sus teorías, es necesario que haya pasado el tiempo. Tal valoración sólo puede hacerse de forma retrospectiva. Precisamente con el objetivo de comprender esta influencia, anualmente solicitamos a dos autores que valoren desde distintas perspectivas el impacto que ha tenido la figura de un investigador, un profesor, una idea o una teoría en un área de investigación determinada.

En este número, Wolfgang Butzkamm and Wilfried Brusch debaten las teorías de Stephen Krashen y la influencia que han tenido en nuestra comprensión del aprendizaje lingüístico. Dado que los autores desarrollan libremente su punto de vista personal, sus contribuciones gozan también de cierto margen de libertad formal.

Por otra parte, querríamos invitar a nuestros lectores a que participen en este debate sobre el impacto de las teorías de Krashen en la enseñanza de lenguas extranjeras a través de contribuciones en nuestro **FORO**. Comente cuál es su opinión sobre las hipótesis de Krashen o explique un ejemplo extraído de su experiencia docente que apoye o contradiga la teoría de Krashen. Sus contribuciones son indispensables para animar el debate y lograr que éste sea verdaderamente controvertido.

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

## Inhalt / Contents

Manuela Wipperfürth	
Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen?	6
Evelyne Pochon-Berger	
“Doing” a Task in the L2 Classroom: from Task Instruction to Talk-in-interactions	27
Annina Lenz	
Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit	42
Britta Viebrock	
M <sup>2</sup> (multilingual x mathematical) – Some Considerations on a Content and Language Integrated Learning Approach to Mathematics	62
<b>Wolfgang Butzkamm</b>	
<b>The Language Acquisition Mystique: Tried and Found Wanting</b>	<b>83</b>
Wilfried Brusch	
Stephen Krashens Theorie des Zweitsprachenerwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht	95
Petra Kirchhoff	
Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums	105
Britta Viebrock	
From Teaching Numeracy to Developing Mathematical Literacy: Materials and Methods for a CLIL Approach to Mathematics	122

## 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 02 / 2009] ISBN 978-3-19-136100-6

1. Jahrgang, No 2, 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.

# The Language Acquisition Mystique: Tried and Found Wanting

Wolfgang Butzkamm

## Introduction

When it was first suggested that I should write yet another critique of ideas advanced by Krashen in the seventies and eighties, my first reaction was to say no. I had clearly rejected what became known as the “no-interface” position with reference to skills psychology (Butzkamm 1989/2002), and I had found fault with the input hypothesis in an article which remained buried in a festschrift (Butzkamm 1992). In the meantime, “Krashen-bashing” had become quite popular. Serious criticism had been advanced by Ellis (1990: 106), for whom the input hypothesis was “a bucket full of holes” – to name but one author. However, I was aware of the fact that the “acquisition” option so skilfully and forcefully promoted by Krashen was still very much alive among modern theorists, including proponents of the currently much discussed task-based instruction. Krashen and the adherents of task-based instruction share the underlying assumption that teaching practice should derive its principles from untutored natural acquisition situations (L1 and L2). So taking a fresh look at some of Krashen’s basic hypotheses might still be useful today.

## The acquisition-learning hypothesis

The acquisition-learning distinction as defined by Krashen is problematical. “Learning” is restricted to conscious and explicit learning, it is defined as “knowing the rules” or “knowing about the language”, whereas acquisition is “picking it up”, it is subconscious and implicit. This is terminologically quite unacceptable. “Learning” is an established umbrella term. Giving it a personal, restricted meaning can only sow confusion. Perhaps it would have been better to use the classic distinction between “intentional” learning, when people actively pursue their learning goals, and “incidental” learning, when people develop language skills while focusing on something else. Both ways are ways of learning. On the other hand, it does make sense to speak of an “acquisition” approach where it is based on observations of informal, untutored, “natural” acquisition of a first or second language in the crib or in the streets. This could be seen in opposition to “direct instruction”, where teachers present, practice, and talk about, texts, conduct exercises and give explanations.

But terminology apart, what Krashen really wants to get across is that – putting it crudely - acquisition is good, and direct instruction is bad. The latter is equated with “language teaching in grammar-based approaches which emphasize explanations of rules and corrections of errors”, and should be replaced by acquisition-type activities (Krashen & Terrell 1983: 26). In other words, in order to promote these activities in the classroom, Krashen is setting up a straw man, at least from a European perspective: “The idea that we first learn a new rule, and eventually, through practice, acquire it, is widespread” (Krashen 1982: 83). However, I have yet to find a methodologist of the 20<sup>th</sup> century who advises us to do so. Ever since the days of Harold Palmer, of Jespersen in Denmark or Philip Aronstein in Germany grammar rules have been presented only in close conjunction with demonstration and practice. The learner first encounters past tense forms, gerunds or if-clauses in texts which he listens to, reads and talks about, before practising them and analysing them in special exercises. This is also supported by research: For difficult constructions, explanations should come before practice, but after introductory presentation in texts or situations (Elek & Oskarsson 1973). “Conventional” classrooms, as we have known them for decades, even when roughly following a grammar-based syllabus, expose learners to meaningful language, try to deal with all kinds of classroom business in the foreign language, include communicative interactions

Controversies  
Kontrroversen

Controversias  
Controverses

of many kinds and provide comprehensible input via listening and reading. Krashen tends to see his acquisition-learning distinction as an either/or position, which doesn't describe what normally happens. It is, to say the least, a misrepresentation of good practice as recommended by the vast majority of methodologists (all the methodologists I know of). In fact, classroom reality is much more complex. However, the distinction between “acquisition” and “direct instruction” is useful, as it provides different perspectives on the teaching-learning situation.

### The input hypothesis versus the principle of dual comprehension

Much the same criticism applies to the input hypothesis. “Humans acquire language in only one way – by understanding messages, or by receiving comprehensible input” (Krashen 1985: 2). “It may be that all the teacher need do is make sure that students understand what is being said or what they are reading” (Krashen & Terrell 1983: 33). Very bold claims indeed.

This, again, is too simple, and in a sense too obvious, and does not even accurately describe first language acquisition on which it is apparently modelled. Admittedly, only comprehensible language input enables the child to develop grammatical constructions, defined as form-meaning pairings. Infants have learned to communicate successfully with their caretakers in narrowly defined, recurring situations even before they start to speak. They carry over their understanding of the situation and its components to the language accompanying the action. Understanding the language is made possible through a prior understanding of the situation. However – this is where we differ from Krashen – understanding must occur on two levels, a situational / functional and a formal / structural level (Butzkamm 1989; 1992; see also Cook's (1993: 61) distinction between “decoding speech” and “codebreaking speech”). In order to make progress, the child must not only understand what is meant, but must also see through the linguistic structure, i.e., identify elements of the world within the flow of language, and relate changes in the situation (for instance several balls instead of one) to changes in the language spoken to him (plural-s). Thus, for the language system to be acquired, a double transparency or double comprehension is necessary. Much of the special nature of mother-child dialogue can be seen as aiming at both levels of transparency (Butzkamm & Butzkamm 1999).

By comparison, the tourist has less help here. He may quickly learn to say “s'il vous plaît” whenever appropriate. However, not until he can break the expression down to its meaningful parts has he received input that can be grammatically processed. Only then can he be expected to analogize – subconsciously or consciously – and try phrases he has never heard before such as “si l'hotel vous plaît”. Understanding a structure can multiply our production potential a thousand times. We cannot formulate the rule, but we know it in a functional, “can-do” way. This is when language learning really takes off.

To take one more example. An intuitive understanding of the French phrase “maman t'aime” (which, when pronounced, could be heard as a three-syllable word) is not enough. Ultimately, the child must not only understand that this is an expression of love (easy), and that it is “maman” who loves (easy), but the child must also detect where she herself, i.e., the loved person / the person spoken to is hidden in that phrase and must separate it out from the idea of loving. The latter is the more difficult because she does not see this phrase in print but only hears a continuous flow of language. Without an understanding of their structure such phrases “provide no less but also no more than holistic signals and gestures of affection, greetings, farewells, requests or thanks. Such gestures are also possible for some sorts of animals. However, the essential feature of human language which differentiates it from all animal languages is the way it divides and combines. Meaningless phonemes combine and recombine into meaningful words; words endlessly recombine to make up novel sentences, and on yet another level of organization, sentences are strung together into entirely different texts. Anyone wants

to learn the language of their dream partner, therefore, must not only know what to say but also how to put the message together” (Butzkamm 2001: 151).

In all fairness, it needs to be stated that Krashen does give passing recognition – in a footnote (!) – to the fact that “comprehension may not be sufficient [...] it is quite possible to understand without making any form-function connection” (Krashen & Terrell 1983: 49). Well, yes. This is essential!

Ideally, then, the learner receives messages and along with them, transparent syntactical data. This puts them in a position to notice which utterance parts correspond with which components of the situation and how the pieces fit together, so that they can figure out the message *and* its structure. In Cook’s terms (1993: 60f.), “decoding” must be supplemented by “codebreaking”, which is conflated in Krashen’s input hypothesis. This “dual comprehension” is best achieved not merely by receiving input, but by participating in dialogue and actively negotiating meanings.

From the start, speaking is a way of doing, “the continuation of action using different means” (Hörmann 1970). Language can take root if it is a means of satisfying physical and cognitive needs and getting control of the surroundings. We do not first learn language in order to use it later on. Learning to talk means talking to learn. Communication and learning how to communicate are rolled into one.

These observations are supported by the basic law of skill learning: ultimately, we learn what we do. A skill is acquired through the repeated carrying out of the complete skill, however imperfect it may at first be. This cannot be replaced by the carrying out of various sub-skills or part-skills, however useful they may be as part of the process of skill acquisition. There must be abundant opportunities for speaking spontaneously in social situations. From this follows the concept of teaching a language through communication: In one sense there is no way to communication; communication is the way.

### The monitor hypothesis

The monitor hypothesis states that conscious learning has an extremely limited function. It can only be used as a monitor or editor and does not contribute to developing fluency. We are reminded of the acquisition – direct instruction distinction, which Krashen sees as independent ways which do not relate each other.

The monitor hypothesis flies in the face of all we know about the acquisition of skills. There is no empirical basis for the assertion that the monitor, i.e., declarative knowledge does not convert into procedural knowledge. It is an unassailable fact that speaking can be rightfully seen as a typical perceptual-motor skill such as typing, using morse code, playing the piano or driving. Skills psychology, from which we have already drawn in the previous section, provides a learning theory powerful enough to explain how knowledge about something can positively help develop a skill. It is probably the most serious objection to be made against Krashen that although he talks a lot about “learning” and how ineffective it is as compared with “acquisition”, a theory of learning is conspicuously missing. This can be provided by skills psychology.

“In teaching a skill, there is always a place for initial explanation. This is as obvious for language teachers as it is for driving instructors, golf coaches or piano teachers.” (Butzkamm & Caldwell 2009: 168). *Wissen* (declarative knowledge, knowledge *that*) and *Können* (procedural knowledge, knowledge *how*) need not be compartmentalised, but via practice, *Wissen* can turn into *Können*.

Incidentally, in the literature the distinction between “declarative knowledge” (which one can formulate explicitly) and procedural knowledge (which is normally implicit and not articulated) is often attributed to Anderson (1976). It is indeed an important distinction, one that the German language has made for centuries.

Skills theory explains how this process of *Gestaltwandel* (see Butzkamm 1989/2002: 40) or “restructuring” comes about:

Performance changes through repeated practices, because the organism ceases to respond at the same level to a repeated stimulus (...) As pupils practise and perform a dialogue and get into the rhythm of the dialogue, utterances become

‘kinetic melodies’, they just seem to happen. Information on details, for instance on individual sounds, drops away and attention can be re-directed to higher-order events. Grammatical explanations are put aside, as declarative knowledge is compiled into procedural knowledge (“proceduralization”, Johnson 1996). Groups of neurons that initially fire in sequence are merged into one. “Pruning” thus results in neuronal reorganisation and is identical with “short-circuiting” as used by West (1962, 48): “The indirect bond is short-circuited out by practice just as memorial dodges for remembering people’s names are eliminated once the name is established.” Pianists, for instance, can very well afford to ‘forget’ the fingering they learned. But ‘eliminate’ or ‘forget’ does not mean that the information is necessarily lost. In fact, it can often be retrieved, for instance when we become aware of an error and take time to reflect upon it and correct it (Krashen’s “monitor”). As we attain mastery some neuronal connections just become silent. Speech production thus becomes elegant and economical. (Butzkamm & Caldwell 2009: 168f.)

Knowledge about language, when stated in simple, informal terms (“Mandarin doesn’t have articles”; “most French adjectives are placed after nouns”) has always been used in foreign language instruction. Although it has often been found necessary to warn against the misuse of complicated rules and explanations, there can be no doubt whatsoever that explicit knowledge can speed up the acquisition process (while its misuse can impede it simply by using up precious time and learning energy). A no-interface position must clearly be rejected.

### Evidence from classrooms: ‘a serious mistake’

Does the acquisition approach live up to its promise? Can exposure to comprehensible language plus communicative interactions trigger accurate acquisition? Said another way, is a focus on grammar quite unnecessary?

Krashen’s idea that exposure to meaningful language is the one essential requirement for second language acquisition has been aptly termed the “just listen (...) and read approach” (Lightbown & Spada 2004: 128). The authors report about the New Brunswick experiment where this approach was implemented:

It is the English period at a primary school in a French-speaking area of New Brunswick, Canada. Students (aged nine to ten) enter the classroom, which looks very much like a miniature language lab. With small carrels arranged around the perimeter of the room. They go to the shelves containing books and audio-cassettes and select the material which they wish to read and listen to during the next 30 minutes. For some of the time the teacher is walking around the classroom, checking that the machines are running smoothly. She does not interact with the students concerning what they are doing. Some of the students are listening with closed eyes; others read actively, pronouncing the words silently. The classroom is almost silent except for the sound of tapes being inserted or removed or chairs scraping as students go to the shelves to select new tapes and books.

To some extent, the programme was successful. However, the authors go on to say that a follow-up study in grade eight revealed that “students who continued in the comprehension-only program were not doing as well as students in a program that included speaking and writing components, teacher feedback, and classroom interaction.” Perhaps the most telling thing is the fact that the programme was subsequently abandoned. As Sheen (2003: 62) comments:

The Province of Quebec, in 1984, implemented a strong version of communicative language teaching based on the most extreme interpretation of Krashen’s Monitor Model, banning all teaching of grammar and devoting all classroom time to communicative activities. In the ensuing 18 years, it has become increasingly apparent that the reform is considered a serious mistake, given that during the last decade or so the introduction of various other forms of grammar instruction have been sanctioned by the Ministry of Education.

The same “serious mistake” which had to be rectified concerns the highly praised Canadian French immersion programmes. Hammerly was one of the first to point out – on

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

the basis of various empirical studies – that an “error-laden classroom pidgin becomes established as early as Grade 2 or 3” (Hammerly 1991: 5). Incidentally, from a European perspective, I find it unfair and unscholarly that Hammerly is given so little credit for his thorough critical evaluation of the first two decades of French immersion. The criticisms voiced by Hammerly and others must undoubtedly have contributed to improving the programme.

Mention must also be made of the Canadian Development of Bilingual Proficiency (DBP) project (Harley et al. 1990). In his evaluation paper, Stern (1990: 108) concludes by suggesting “for core French (= conventional French lessons) to extend into experiential teaching, and for immersion programs to add ways of combining experiential teaching with some degree of necessary and helpful analytic support.” In other words, an enlightened eclectic approach is best.

Sadly enough, it is mainly due to acquisition theorists that grammar has almost become a bogey word, although their claims were unsubstantiated and not supported by classroom research. “Teachers of language, both foreign language and mother tongue, have allowed themselves to be manoeuvred into apologising for mentioning grammar, as a word to be ashamed of” says Hawkins (1987: 139) with reference to his own country. In Germany, none of the successful teachers I know of, who have a first-hand experience of the available options, dispenses with some explanations and regular grammar practice.

### The natural order hypothesis and more counter-evidence from classrooms

Let us quote a modern confirmation of the natural order hypothesis:

Thirty years of modern Second Language Acquisition research has repeatedly demonstrated that learners do not acquire grammatical structures or lexical items on demand, incrementally, one at a time, or in the order in which they happen to be presented by teacher or textbook. Instead, with some modifications due to L1 influence ... , they acquire structures in roughly the same order, regardless of instructional sequence or classroom pedagogic focus.... Within many structures, they traverse seemingly universal, immutable interlingual sequences. (Long 2007: 121)

Long goes farther than Krashen: he even includes “lexical items”, which I think is ridiculous, and which is why I will not comment on that point any further. Long mentions “some” modifications due to L1 influence; I think they are quite important and far-reaching. There is, among others, the work of Erika Diehl et al. (2000) – not mentioned by Long – which testifies to the significance of L1 influence. My main objection is based on personal classroom experience. In student productions after drill practice little evidence was found in informal checks for developmental sequences. I did find the occasional error which is also found in L1 acquisition, such as *\*She didn't bought the jeans*. But such errors could be easily dealt with. Well-known typical developmental stages in the acquisition of negation such as *\*I no like milk* did not pose a problem. Our drills were carried out when the structures, such as the gerund, infinitive constructions, the past and future tenses, if-clauses, personal passives, mid-position adverbs – you name them – were required by German coursebooks of English. The structural syllabus of the grammar school coursebooks seemed to work more or less satisfactorily. Learners seemed to be ready for the structures taught – at least when taught along the bilingual lines explained below. Secondary school learners could seemingly skip or compress developmental stages for the structures mentioned above, if they should exist at all. Of course, there are developmental stages for L1 learners, let's say in the acquisition of relative clauses, but no such stages could be observed for German secondary school learners who were taught English relative clauses.

What then are the “many” structures which learners acquire after traversing “immutable” sequences? Long (2007: 121) does not specify them, but says that to impose a pre-set, external grammatical syllabus on learners, “riding roughshod over individual differences in readiness to learn (...) attempts the impossible” and is “psycholinguistically

untenable”. Well, no. ‘Whatever is, is possible.’ Countless language teachers all over the world have worked within a grammatical syllabus prescribed by their textbooks, many of them with considerable success, and have thus achieved what Long thinks is impossible. The language acquisition concept seems to have muddied the waters of language teaching and learning. While the concept fits well with the learning environment of first language, bilingual households, migrant children and adults in an L2 environment, it is debatable to what extent it applies to the 3 to 5 weekly hours of class time available for L2 learning in most schools. Students will mostly view L2 as just one of the many school subjects, which incidentally also face the problems of individual difference and Rousseauist readiness, and perhaps even see it as an imposition if it is mandatory and if they cannot understand the grammar system or the meaning. Here, a traditional grammar-based approach works best. However, when acquisition time can be expanded outside the classroom as students advance and begin reading independently, viewing TV, films and news, making contact with L2 speakers such as net-pals, enter immersion learning contexts and so on, the methodology will change. In the final years of EFL, many teachers have quite naturally ended up with only an occasional “focus on form”, as an explicit correction, as a corrective recast, as a reminder of a rule, or as brief grammatical interludes while learners discuss a text or work on communicative tasks. Nothing of this is new, and since teachers are quite familiar with this practice they also know that it does not work for beginners.

It goes without saying that teachers should be able to distinguish between many types of errors, including developmental errors. It is doubtful, however, whether we have to go beyond a rough order of difficulty established by didactic common sense and pedagogic experience over many decades. It is also quite difficult to see how teachers of a class of 20-odd pupils could take account of an individual learner’s stage of development with regard to a specific construction. Moreover, the terms ‘stage’ and ‘sequence’ falsely suggest to the non-expert that there are always clear boundaries or cut-off points, but in point of fact, there are often just gradual shifts in frequencies with old and new forms occurring side by side. Well-formed structures emerge gradually in natural first language acquisition. An important lesson to be learned from acquisition studies is for teachers to exercise more patience with such items as elliptical answers of the type *yes*, *it is / no*, *it isn’t* and the 3<sup>rd</sup> person singular -s morpheme – items with little communicative relevance.

Moreover, there is empirical evidence that in classrooms learners don’t just pass through developmental sequences but can get stuck somewhere on the way if not taught properly with a focus on correct forms. In a major longitudinal classroom study Sheen (2005; 2007) could show that, when a “grammar-free” communicative approach was chosen, incorrect auxiliary-free interrogative forms fossilised: francophone learners of English spent 8 years at school showing no development from forms first acquired after their first year. It seems that classrooms don’t enjoy the luxury of foreign language contact time large enough to allow natural developmental sequences to run their course. All you need is communication? No, because all you get is fossilisation. So: “Should we teach children syntax?” (Dulay & Burt 1973). The answer can only be a qualified yes. Acquisition theorists need to specify the constructions that can be acquired through exposure alone. All practitioners know that some features, for obvious reasons, are acquired incidentally, without pedagogical guidance, such as English adjective order for Germans. But what about, say, the French pronouns *en* and *y*? (See also Sheen’s articles for further studies rejecting the acquisition option and favouring an eclectic approach.)

There is a major conflict here between the young and expanding science of second language acquisition and experienced practitioners-cum-applied linguists, who, taking stock of 2000 years of trial and error, try to understand the successes and failures of the past and research what works best for their students. At present, suggestions from acquisition theorists as to how to teach seem premature and apt to sow confusion, especially when accompanied by arrogant attacks such as Long’s against time-tested teaching practices. No doubt some time will pass before the two strands of endeavour

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses



can really come together. In the end, it is the language teachers themselves who will have to accept or reject any suggestions from outside.

### A serious oversight

“Do not refer to a student’s L1, when teaching the L2. The second language is a new and independent language system. Since successful second language learners keep their languages distinct, teachers should, too”. (Dulay, Burt & Krashen 1982: 269). How odd that they should have overlooked the ways in which bilinguals quite naturally use their stronger language to help fill gaps in their weaker language and get on with a conversation in that language. The overwhelming evidence of history as well as modern classroom experiments speak to the efficacy of the mother tongue as a central teaching aid (Butzkamm & Caldwell 2009).

What renders Krashen’s stance particularly striking is the fact that an author, for whom comprehension and meaning are central, should reject the use of the mother tongue which is provably the most accurate and most flexible means of meaning conveyance and making FL constructions transparent.

Take the German two-part conjunction *je...desto*, which is used to show that two things change to the same degree. This is an explanation as clear as it can be, but which will nevertheless leave the reader baffled for a moment or two. An example with its idiomatic translation is all the grammar you need. Even the term ‘conjunction’ can be dispensed with:

Je eher ich gehe, desto besser.  
‘The sooner I leave, the better’

Je länger ich bleibe, desto mehr gefällt es mir hier.  
‘The longer I stay, the more I like it here.’

Je mehr wir über die Welt wissen, desto sinnloser erscheint sie uns.  
‘The more we know of the universe, the more meaningless it appears.’

The translation is the grammar. In other cases a combination of idiomatic and literal translation, or better: ‘mirroring’ is needed. ‘Mirroring’ is the term used by Butzkamm & Caldwell (2009: 106ff.) for didacticised literal translation, literal translation adapted to teaching purposes:

Il ne me faut rien.	‘I need nothing’.	*It to-me lacks nothing.
Il lui faut toujours de l’argent.	‘He always needs money.’	*It always to-him lacks money.
Il leur faut encore une heure.	‘They still need an hour.’	*It to-them still lack an hour.
Il lui faut une femme.	‘He needs a wife.’	*It to-him lacks a wife.

This is part of the grammar of the *il-faut* construction, and it is now crystal clear. We can see that mirroring differs from literal translation. It takes into account that learners would be familiar with the position of adverbs such as *toujours* and *encore* and with two-part negations such as *ne...rien*. After being shown these sample sentences mirrored in their own native tongue, English learners of French can be expected to make their own sentences along those lines. Admittedly, our methodology is far from “natural” since we must make sure that key constructions are encountered often enough and processed thoroughly in order to take root in the learner’s competence.

To the best of my knowledge, the studies undertaken so far on the role of grammar teaching, the monitor, acquisition orders etc. have not included L1 support both in the form of idiomatic and literal translation. It is a type of direct instruction which is still “officially” outlawed in many countries. But with this kind of systematic mother tongue support, course books need no longer be grammatically sequenced as rigidly as they were in the past, although grammar must still be dealt with regularly and progressively

– “provided of course that what is learned linguistically is also used communicatively as it is learned” (Hammerly 1991: 46).

A grammar syllabus would mean that there is a step-by-step treatment of grammar items, but this need not regard the teaching texts. These can contain constructions that would only be analysed and systematised at some later point. Mother tongue translations would clarify them in the same way as they clarify lexical items, as Butzkamm & Caldwell (2009: 84) point out:

“‘Yesterday was Sunday’ is just as easy for a five-year-old to understand as ‘Today is Monday’, but not for two-year-olds, given their undeveloped understanding of time. The reluctance to introduce the past tenses early on does not take into consideration the pioneering work that the mother tongue has already done, much to the benefit of the FL. Similarly, English pupils could easily handle a German subjunctive such as ‘Ich hätte gern eine Cola’ [I’d like a Coke] in their first week of lessons. With translations, pupils learn these forms as a single ‘one-off’ unit. This will make it easier to choose authentic texts.”

Apart from past tense forms, there are many more English constructions that German learners could handle right from the beginning of the course, but which traditionally occur much later in the textbooks. In my view, texts for listening and reading need not be grammatically sequenced and could be structurally random, provided that they are (or can be made) easily comprehensible on two levels. Krashen fails to recognise that “the L2 user has two languages in one mind” (Cook 1993: 66).

#### **Nature and artifice: Getting our theoretical house in order**

J.M. Coetzee (1997: 125), the nobel-prize winning novelist from South Africa, remembers his visits to his uncle’s farm, when he was four or five and could not speak Afrikaans at all:

There was no one to play with but the Coloured children. With them he made boats out of seed-pods and floated them down the irrigation furrows. But he was like a mute creature: everything had to be mimed; at times he felt he was going to burst with the things he could not say. Then suddenly one day he opened his mouth and found he could speak, speak easily and fluently and without stopping to think. He still remembers how he burst in on his mother, shouting ‘Listen! I can speak Afrikaans!’

This is probably the archetypal situation, or osmotic absorption, which has fascinated acquisition theorists and has eventually led them to apply it wholesale to the classroom. Be that as it may, Krashen’s acquisition ideas and task-based instruction are undoubtedly based on an assumed similarity between natural language acquisition and FLT. But teaching environments suffer from various deficiencies; most important are the restrictions of space and time and the fact that – in contrast to natural acquisition situations – the pupils have only one mature speaker to communicate with. To compensate for these deficiencies, teachers must use specially devised techniques, in other words, “artificial” means. Nature and artifice must come together. For instance, reading and writing in themselves are “artificial” products of cultural processes. It has taken centuries of observation, experimenting and theorizing to develop writing systems. For instance, leaving spaces between words is a comparatively recent invention. In ancient Greek and Latin it was customary to write letters continuously, without demarcating one word from another. No approach that uses printed texts with words neatly spaced out can rightly be called “natural” and “grammar-free”. We must take to artifice, but the artifice is suggested by nature and will soon become “second nature”. To put this idea in a wider perspective, I have tried to borrow the concept of “natürliche Künstlichkeit” from Helmuth Plessner, the anthropologist (Butzkamm 1989/2002; see also the excellent discussion in Swan 2005: 397).

Language acquisition theorists espouse a Rousseauist view of the language learner, discounting the benefits of direct instruction. According to them, “nature” has all the answers laid out at our feet. But direct instruction is far more important than Krashen

and his followers would have us believe. Let us learn from the past and not forget Palmer's distinction between "primary" and "secondary matter" (Palmer 1917: 68ff.), which is still pertinent and relevant, later, and more aptly, to be termed "memorized" and "constructed matter" (Palmer 1922: 141). In years of exposure acquirers absorb large amounts of primary matter or raw material from which they, gradually and creatively, construct more and more secondary matter, i.e., sentences of their own they might never have heard before. Their path *en route* to mastery reveals typical developmental stages. Ultimately those on the acquisition track, as we all know, will overtake classroom learners who must set off faster and must make more out of less. Said another way, for classroom learners, there is less primary matter to begin with, which means that they must build more on constructed matter – through carefully crafted grammatical exercises. Given the time restraints of classrooms, "productive skills learning, at the very least, requires something more than simple environmental saturation" (Caldwell 1999: 472).

For instance, a speaker of English who has learned to say *Er ist alt* and *Sie ist jung* and knows both what they mean and how they are said (dual comprehension again!) will quite naturally come up with *Er ist jung* and *Sie ist alt*, and of course also with *Sie ist müde* or *Er ist krank*, as soon as he knows those adjectives. He doesn't have to be given a rule or puzzle it out by himself, he simply analogizes. In Palmer's terms, he converts memorized matter into constructed matter. It is the teacher's job to facilitate this process, especially when L1 and L2 constructions are not identical, as in the following example.

English or German learners of French will pick up the phrase *vous auriez dû venir* ('you should have come') as primary matter, let's say in a dialogue. Before they act out the dialogue they should have understood both the message and the medium, i.e., its component parts. In subsequent exercises they will have to convert this base sentence into secondary matter, they might learn to say *j'aurais dû protester* and other things via substitution. Moreover, a conjugation table (*j'aurais dû venir, tu aurais dû...*) will also be made available for learners to refer to when needed. We are certainly not going to give up conjugation tables only because some acquisition theorists such as Long (as cited by Sheen 2003: 226) call traditional grammar exercises "Neanderthal" practice.

### Conclusion

Krashen's ideas have captured the imagination of many teachers and applied linguists. I have always found his exposition of his ideas extremely readable and comprehensible and have recommended his books to my students. His ideas, including the four flawed aspects highlighted in this article, have been a great help in clarifying my own thinking.

Prof. Dr. Wolfgang Butzkamm  
RWTH Aachen

E-Mail: [Wolfgang.Butzkamm@post.rwth-aachen.de](mailto:Wolfgang.Butzkamm@post.rwth-aachen.de)

We would like to invite our readers to participate in the discussion by contributing to an online [FORUM](#). We are looking forward to a lively debate.

Nous invitons nos lectrices et lecteurs à participer au débat autour du sujet donné. Un [FORUM](#) en ligne est mis à disposition. Au plaisir de vous lire et de vous rencontrer dans le cadre de ce débat.

## Bibliography

- Anderson, J. R. (1976). *Language, memory, and thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In: Gass, S. M. & Schachter, J. (eds.). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 41-68.
- Caldwell, J. (1990). Analysis of the theoretical and experimental support for Carl Dodson's bilingual method. In: *Journal of multilingual and multicultural development*, 11, 459-479.
- Caldwell, J. (1994). Bayswater revisited. A diachronic analysis of attention to the development of productive skills in a bilingual education programme. In: *Aberystwyth Occasional Papers 2*, 1-35.
- Butzkamm, W. (1973/1978). *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, W. (1980). *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, W. (1989/2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke. (*Nature and artifice. From mother tongue to foreign language. A psycholinguistic approach*). English summary in: H. Weinstock (ed.). *English and American studies in German. A supplement to Anglia*. Tübingen: Niemeyer 1991, 171 – 175.
- Butzkamm, W. (1992). Comprehensible Input als Hauptfaktor des Spracherwerbs. In: Buttjes, D. et al. (Hg.). *Neue Brennpunkte des Englischunterrichts*. Festschrift für Helmut Heuer. Frankfurt a. Main: Peter Lang, 180-192.
- Butzkamm, W. (1998). Code-Switching in a Bilingual History Lesson: The Mother Tongue as a Conversational Lubricant. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1/2, 81-89.
- Butzkamm, W. (2000). Between drill and discourse – The generative principle and the problem of learning transfer. In: *IRAL* 38, 147-159.
- Butzkamm, W. (2001). Learning the language of loved ones: on the generative principle and the technique of mirroring. In: *ELT Journal* 55/2, 149-154.
- Butzkamm, W. (2002). Grammar in action – The case for bilingual pattern drills. In: Finkbeiner, C. (ed.). *Wholeheartedly English: A Life of Learning*. Festschrift for Johannes-Peter Timm. Berlin: Cornelsen, 163-175.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. In: *Language Learning Journal* 28, 29-39.
- Butzkamm, W. (2004/2007). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Butzkamm, W. (2007). Native Language Skills as a Foundation for Foreign Language Learning. In: Kindermann, W. (ed.). *Transcending boundaries. Essays in honour of Gisela Hermann-Brennecke*. Berlin: Lit Verlag, 71-85.
- Butzkamm, W. & Butzkamm, J. (1999/2008). *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen und Basel: Francke.
- Butzkamm, W. & Caldwell, J. (2009). *The bilingual reform. A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr.
- Coetzee, J. M. (1997). *Boyhood. Scenes from provincial life*. London: Secker & Warburg.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Macmillan.
- Elek, T. von & Oskarsson, M. (1973). *Teaching foreign language grammar to adults. A comparative study*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Diehl, E. et al. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dulay, H. & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? In: *Language Learning* 23, 245 - 258.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Edmondson, W. (1999). *Twelve Lectures on Second Language Acquisition: Foreign Language Teaching and Learning Perspectives*. Tübingen: Narr.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1993). The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. In: *TESOL Quarterly* 27, 91-113.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammerly, H. (1991). *Fluency and Accuracy. Toward Balance in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Harley, B. et al. (ed.) (1990). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, E. W. (1981). *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, E. W. (1987). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hörmann, H. (1970). *Psychologie der Sprache*. Berlin: Springer.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis*. Harlow: Longman.
- Krashen, S.D. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach*. New York: Pergamon.
- Long, M. H. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Palmer, H. E. (1917/1968). *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London: Harrap. (Republished 1968, edited by D. Harper. Oxford: OUP).
- Palmer, H. E. (1922/1964). *The Principles of Language Study*. London: Oxford University Press.
- Plessner, H. (1928). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin/Leipzig: de Gruyter.
- Sheen, R. (2003). Focus on form – a myth in the making? In: *ELT Journal* 57, 225 -233.
- Sheen, R. (2005). Focus on formS as a means of improving accurate oral production. In: Housen, A. & Pierrard, M. (eds.). *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. New York: Mouton de Gruyter, 271-310.
- Sheen, R. (2007). An examination of the validity of the principles of incidental learning and developmental sequences. In: Pawlak, M. (ed.). *Exploring focus on form in language teaching*. Poznan: Faculty of Pedagogy and Fine Arts, 170 – 193.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. In: *Applied Linguistics* 16, 371-391.
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. In: *Applied Linguistics* 26, 376-401.
- White, L. (1987). Against Comprehensible Input: The Input Hypothesis and the Development of Second-Language Competence. In: *Applied Linguistics* 8, 95-110.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

## Inhalt / Contents

Manuela Wipperfurth	
Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen?	6
Evelyne Pochon-Berger	
“Doing” a Task in the L2 Classroom: from Task Instruction to Talk-in-interactions	27
Annina Lenz	
Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit	42
Britta Viebrock	
M <sup>2</sup> (multilingual x mathematical) – Some Considerations on a Content and Language Integrated Learning Approach to Mathematics	62
Wolfgang Butzkamm	
The Language Acquisition Mystique: Tried and Found Wanting	83
<b>Wilfried Brusch</b>	
<b>Stephen Krashens Theorie des Zweitsprachenerwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht</b>	<b>95</b>
Petra Kirchhoff	
Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums	105
Britta Viebrock	
From Teaching Numeracy to Developing Mathematical Literacy: Materials and Methods for a CLIL Approach to Mathematics	122

## 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 02 / 2009] ISBN 978-3-19-146100-3

1. Jahrgang, No 2, 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.

# Stephen Krashens Theorie des Zweitspracherwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht<sup>1</sup>

Wilfried Brusch

Stephen Krashen stellte 1994 auf dem FMF (Fachverband moderne Fremdsprachen) Kongress in Hamburg in souveräner und humorvoller Weise seine Theorie des Zweitspracherwerbs vor, die dann anschließend lebhaft und kontrovers von den Zuhörern diskutiert wurde. Jetzt, 15 Jahre später, stellt sich die Frage: Was hat von Krashens zum Teil revolutionärem Verständnis von Zweitsprachenerwerb noch Gültigkeit, und was ist überholt?

## Die Spracherwerbtheorie Krashens

Bevor wir über den Stellenwert des Beitrags Krashens zu Theorie des Zweitspracherwerbs und seine Umsetzung im Fremdsprachenunterricht diskutieren, sei kurz der Kern seiner Zweitspracherwerbtheorie referiert, wie er sie 1985 in seinem Buch *The Input Hypothesis: Issues and Implications* in den folgenden fünf Hypothesen zusammengefasst hat.

### 1. Die Acquisition – Learning Hypothese

Nach Krashen gibt es zwei unabhängige Wege der Sprachaneignung:

There are two independent ways of developing ability in second languages. 'Acquisition' is a subconscious process in all important ways identical to that which children utilize in acquiring their first language, while 'learning' is a conscious process that results in 'knowing about' language. (Krashen 1985: 1)

*Language acquisition* bzw. Spracherwerb, ist nach Krashen ein unbewusster Prozess. Wie Kinder allein durch Zuhören und Interaktion, aber ohne systematische Belehrung sich ihre Muttersprache aneignen, so sollte es auch beim Erwerb einer zweiten Sprache geschehen. Im Gegensatz dazu wird *language learning*, also Sprachlernen, von Krashen als eine bewusste Aneignung von Wissen über eine Sprache, also als Kenntnis ihrer Grammatik definiert. Diese Unterscheidung von *acquisition* und *learning*, von Spracherwerb und Sprachlernen, ist für Krashens Theorie der Zweitsprachenerwerb fundamental.

### 2. Die Natural Order Hypothese

Krashen betont, dass es eine natürliche Reihenfolge bei der Aneignung von sprachlichen Phänomenen gibt, unabhängig davon, ob sie auch in dieser Reihenfolge vermittelt werden:

... we acquire the rules of language in a predictable order, some rules tending to come early and others late. The order does not appear to be determined solely by formal simplicity and there is evidence that it is independent of the order in which rules are taught in language classes. (Krashen 1985: 1)

Manche sprachlichen Strukturen werden also früher, andere später angeeignet. Als Beispiel nennt Krashen die *s*-Endung in der 3. Person Singular, die später erworben wird als das Plural-*s*.

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag basiert auf Brusch, W. (2009). Didaktik des Englischen. Ein Kerncurriculum in 12 Vorlesungen. Braunschweig: Schroedel, Frankfurt: Diesterweg, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, insbesondere Vorlesung 4 und 5.

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

### 3. Die *Monitor* Hypothese

Krashen betont, dass das aktive Sprechen vor allem durch den unbewussten Prozess des Spracherwerbs ausgebildet und gefördert wird. Unser Sprachwissen sieht er in der Rolle eines Monitors, also einer Kontrollinstanz, die dafür sorgt, dass grammatisch falsche Äußerungen korrigiert werden. Voraussetzung für die Wahrnehmung solcher Kontrolle und Korrektur der eigenen Äußerungen im Hinblick auf grammatische Korrektheit sind zwei Dinge:

- ▶ Der Sprecher muss an der Korrektheit seiner Äußerungen interessiert sein, und er muss
- ▶ die dafür relevanten Regeln kennen:

Our ability to produce utterances in another language comes from acquired competence, from our subconscious knowledge. Learning, conscious knowledge, serves only as an editor, or Monitor. We appeal to learning to make corrections, to change the output of the acquired system before we speak or write (or sometimes after we speak or write, as in self-correction). I have hypothesized that two conditions need to be met in order to use the Monitor: the performer must be consciously concerned about correctness; and he or she must know the rule. Both these conditions are difficult to meet. (Krashen 1985: 1f.)

Krashen weist darauf hin, dass ein Zweitsprachensprecher, der sehr um grammatische Korrektheit bemüht ist, dafür Zeit braucht und sich dadurch das Redetempo und der Informationsfluss verlangsamt:

While focusing on form may result in somewhat more grammatical accuracy, it does take more time. In a recent study using adult subjects, it was reported that focusing on form took about 30 per cent longer and resulted in about 14 per cent less information transmitted. This may seriously disrupt communication in conversational situations. (Krashen 1985: 2)

Bleibt zu ergänzen, dass nach Krashen bei spontaner Rede in der Regel nicht die Zeit vorhanden ist für das Einschalten des Monitors bzw. der Kontrolle der sprachlichen Richtigkeit.

### 4. Die *Input* Hypothese

Die Input-Hypothese, also die These, dass Spracherwerb ein unbewusster Prozess ist, der bei dem Empfang sprachlicher Botschaften automatisch mit abläuft, ist das Kernstück der Zweitsprachenerwerbstheorie Krashens:

The Input Hypothesis claims that humans acquire language only in one way – by understanding messages, or by receiving ‘comprehensible input’. (Krashen 1985: 2)

Zwei wichtige Aussagen bzw. Korrelationen fügt Krashen seiner Input-Hypothese hinzu: Erstens: Sprechen ergibt sich aus dem Spracherwerb. Sprechen kann nicht gelehrt werden, sondern ergibt sich automatisch beim Verstehen sprachlicher Botschaften:

Speaking is a result of acquisition and not its cause. Speech cannot be taught directly but ‘emerges’ on its own as a result of building competence via comprehensible input. (Krashen 1985: 2)

Zweitens: Wenn die sprachlichen Botschaften in der Zweitsprache verstanden werden, und es eine große Menge von Spracheingaben gibt, entwickeln sich grammatische Kenntnisse über die Zweitsprache von alleine:

If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The language teacher need not attempt deliberately to teach the next structure along the natural order – it will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensible input. (Krashen 1985: 2)

Zweitsprachenlerner brauchen, ähnlich wie die Kinder beim Erwerb der Muttersprache, eine „silent period“, d. h. eine stille Phase, in der sie die Sprache hören, verstehen und

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses



verarbeiten, aber noch nicht sprechen. Wichtig ist auch der Hinweis, dass nur dann, wenn der Zweitsprachenerwerber die sprachlichen Botschaften versteht, Spracherwerbsprozesse möglich werden. Weiter weist Krashen darauf hin, dass für den Spracherwerb die Spracheingabe dann optimal ist, wenn Vokabeln und Grammatikstrukturen etwas oberhalb des Sprachniveaus des Erwerbers liegen:

We move from  $i$ , our current level, to  $i + 1$ , the next level along the natural order, by understanding input containing  $i + 1$ ; [...] We are able to understand language containing unacquired grammar with the help of context, which includes extra-linguistic information, our knowledge of the world, and previously acquired linguistic competence. (Krashen 1985: 2)

### 5. Die *Affective Filter* Hypothese

Krashens fünfte Hypothese zur Zweitsprachaneignung, die *affective filter hypothesis*, kann man frei als Hypothese von der emotionalen Lernbereitschaft übersetzen. Alle zielsprachlichen Kontakte nützen im Hinblick auf die Sprachaneignung gar nichts, wenn nicht auf Seiten des Hörers und Sprachenlerner eine emotionale Lernbereitschaft vorhanden ist. Dies ist für die Unterrichtspraxis wichtig. Krashen betont, dass im Sprachunterricht möglichst jeder Lerndruck vermieden werden sollte, da er sich negativ auf die Lernbereitschaft auswirken kann:

Comprehensible input is necessary for acquisition, but it is not sufficient. The acquirer needs to be 'open' to input. The 'affective filter' is a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition. When it is 'up', the acquirer may understand what he hears and reads, but the input will not reach the LAD (language acquisition device, W.B.). This occurs when he is 'on the defensive', when he considers the language class to be a place where his weaknesses will be revealed. The filter is down when the acquirer is not concerned with the possibility of failure in language acquisition and when he considers himself to be a potential member of the group speaking the target language. (Krashen 1985: 3f.)

Die emotionale Lernbereitschaft ist besonders dann gegeben, wenn der Sprachenlerner aus Gründen seines persönlichen Engagements in der Kommunikation vergisst, dass er im Medium der fremden Sprache kommuniziert:

I have suggested (...) that the filter is lowest when the acquirer is so involved in the message that he temporarily 'forgets' he is hearing or reading another language. (Krashen 1985: 4)

Krashen fasst schließlich seine fünf Hypothesen in einem Satz zusammen:

We can summarize our five hypotheses with a single claim: people acquire second languages only if they obtain comprehensible input and if their filters are low enough to allow the input in. (Krashen 1985: 4)

### Zwei Hypothesen Krashens zum Zweitsprachenerwerb in der Diskussion

Allen Hypothesen Krashens zum Zweitsprachenerwerb ist von anderen Linguisten sowohl widersprochen als auch zugestimmt worden. Hier kann nur auf zwei zentrale Aspekte der Kritik an seiner Theorie des Spracherwerbs eingegangen werden.

#### Die Input-Hypothese

Krashen besteht darauf, dass verständlicher Input der Ausgangspunkt allen Spracherwerbs ist. Mit der Inputhypothese wird der Sprachenlerner auf eine weitgehend rezeptive Rolle festgelegt. Für Erstsprachenerwerb im Kindesalter ist jedoch die Mutter-Kind Interaktionen das den Spracherwerb auslösende Moment, bei dem das Kind die Sprache der Mutter aus dem Handlungszusammenhang verstehen lernt. In diesem Sinne sagt Werner Bleyhl:

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

Language comes to life in social interactions, and language is learned in social interaction and not when the learner is confronted with bits and pieces of input, nor when language is reduced to one dimension. (Bleyhl 2009: 146)

Immer wieder haben Wissenschaftler darauf hingewiesen, dass Sprachaneignung nicht nur eine Sache der individuellen Sprachaufnahme durch den einzelnen Lerner ist, sondern sich im kommunikativen Austausch, in der sozialen Interaktion vollzieht (Butzkamm 1989a: 12, Edmondson & House 1993: 250). Zu ergänzen wäre, dass auch für fortgeschrittene Zweitsprachenerwerber die sprachliche Interaktion Voraussetzung ist für das Sammeln von kommunikativer Erfahrung, die wiederum Voraussetzung ist für erfolgreiche Kommunikation. In der Erstsprache benutzen zuweilen schon Kleinkinder intuitiv und aus Erfahrung unterschiedliche Kommunikationsstrategien, z. B. bei ihrer Mutter oder ihrem Vater. Auch in der Fremdsprache setzt erfolgreiches Kommunizieren interaktiv erworbene Spracherfahrungen voraus (Hüllen 1984).

In *The Input Hypothesis* schildert Krashen den Fall eines intellektuell begabten aber von Geburt an sprechunfähigen Mannes, der erst im Alter von dreißig Jahren eine für seine Bedürfnisse adaptierte Schreibmaschine erhält und auf Antrieb einen Brief schreibt, der als „elegantly phrased“ (Krashen 1985: 12) bezeichnet wird. Nun ist ‚elegantly phrased‘ sicherlich ein sehr dehnbarer und relativer Begriff. Dennoch wird der Eindruck erweckt, als ob die Kompetenz oder gar Kunst des Schreibens allein durch Input, die in dem von Krashen zitierten Fall ein Leben lang gegeben war, erlangt werden kann. Dem kann ich schon aus eigener Erfahrung und Schreibpraxis nicht folgen; jeder wissenschaftliche Aufsatz, und noch mehr aber jeder belletristische Text (Brusch 2008), geht durch sehr viele Revisionen, Umformulierungen, Kürzungen und Ergänzungen, durch Korrekturen von mir und anderen. Bei belletristischen Texten liegen bei mir, wie bei vielen Autoren, zwischen der Erstversion und der publizierten Fassung oft Jahre oder gar Jahrzehnte. Anspruchsvolles Schreiben mag intuitiv beginnen, ist dann aber ein Akt kognitiver Sprachgestaltung. Während beim Sprechen schon aus Zeitmangel die Intuition eine große Rolle spielen mag, ist bei einem die Sprachform reflektierten Schreiben sehr stark das Bewusstsein beteiligt. Über diese pauschale Feststellung hinaus scheint mir das Zusammenspiel von Intuition und Kognition bei der Sprachaneignung und der Sprachproduktion noch weitgehend ungeklärt. Ich meinerseits vermute, dass beim Spracherwerb alle menschlichen Kompetenzen, also das Unterbewusstsein, die Intuition, das Gefühl, der Intellekt und die Kognition etc. beteiligt sind, und zwar bei jedem Autor und jedem Sprech- oder Schreibakt in unterschiedlicher Weise. Krashen bleibt das Verdienst, mit seiner Input Hypothese dem Anteil des Unbewussten bzw. dem Unterbewussten wieder einen höheren Stellenwert eingeräumt zu haben, der lange Zeit (mancherorts bis heute) bei einem einseitig an der Grammatik orientierten Fremdsprachenunterricht (Zimmermann 1984, Raabe 2007) praktisch keine Rolle spielte.

#### Implizites oder und explizites Sprachwissen

Krashen betont, dass es zwischen dem Sprachwissen und dem Sprachkönnen keine direkte Verbindung gibt. Abstrakte Grammatikkenntnisse gehen seiner Meinung nach auch nicht durch intensives Üben in das automatisierte Sprechverhalten über. Grammatikkenntnisse dienen nur zur Sprachüberprüfung (Monitor). Während es bis zu Stephen Krashens Zweitspracherwerbtheorie praktisch ein Dogma war, dass eine Fremdsprache am besten über ihre Grammatik gelernt wird, räumt Krashen der Grammatik eine weitaus niedrigere Bedeutung bei der Sprachaneignung ein.

Diese massive Kritik am Stellenwert der Grammatik bei der Sprachaneignung hat einige Fremdsprachendidaktiker zu Stellungnahmen veranlasst (z.B. Kahl, Quetz). Eine neuere Publikation mit dem bezeichnenden Titel *Form-focused Instruction and Teacher Education*, 2007 herausgegeben von Sandra Fotos und Hossein Nassaji, betont das Zusammenspiel von intuitivem und bewussten Sprachenlernen. Damit ist im wissenschaftlichen Diskurs die Frage wieder offen, wie bewusstes (explizites) und unbewusstes (implizites) Sprachwissen im Prozess der Sprachaneignung interagieren. Es zeichnen sich neue Ansätze ab, deren Bedeutung für den praktischen Sprachunterricht

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

noch nicht überschaubar ist. Nur ein Aufsatz aus Fotos & Nassajis Publikation soll hier genannt werden: James P. Lantolf (2007) vertritt in seinen Gedanken zum Spracherwerb ein sich von Vygotsky (1978) herleitendes Konzept des soziokulturellen Lernens. Er wirft der gesamten herkömmlichen Zweitsprachenerwerbsforschung vor, von einer Autonomie des Lerners auszugehen, die es nach seiner Ansicht nicht gibt:

Thus there exists a fundamental difference between how SLA (second language acquisition W.B.) and SCT (sociocultural theory, W.B.) perceive the person and the process of development. The former sees the source and site of development as the autonomous learner, while the latter locates the source and site of development in the culture and the interaction between the person and other members of the culture. (Lantolf 2007: 52)

Lantolf sieht im schulischen Sprachunterricht eine eigenständige Qualität von Kommunikation, die durch kognitives Regellernen zu bewusst verändertem Sprachverhalten führen kann. Es kann somit nicht verwundern, wenn Lantolf die kognitive Linguistik als Basis für ganz neue Sprachlernprogramme empfiehlt (Lantolf 2007: 54). Doch nicht nur Erkenntnisse der kognitiven Linguistik, sondern auch die Lektüre und Analyse zielsprachlicher Literatur vermag, wie Krashen betont, die sprachliche und kommunikative Sensibilität des Sprachenlerner zu schärfen (Krashen 1993). Dieses beim Leseprozess als Nebenprodukt erworbene Sprachwissen wird von Lantolf als „spontaneous knowledge“ bezeichnet (Lantolf 2007: 45). Auch sie wird in das sprachliche interaktive Handeln der Sprachenlerner eingehen. Damit wird dem Lesen für die Sprachaneignung ein hoher Stellenwert zuerkannt.

### **Bedeutung der Zweitsprachenerwerbstheorie Krashens für den Unterricht**

Bei aller Kritik hat Krashens Zweitsprachenerwerbstheorie einen großen Einfluss auf die Gestaltung des modernen Zweit- und Fremdsprachenunterrichts.

#### **Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht**

Stephen Krashens Thesen zum Spracherwerb mit dem Hinweis, dass Sprachaneignung ein unbewusster und automatischer Prozess ist, hat eine Diskussion um den Stellenwert der Grammatik bei der Sprachvermittlung ausgelöst. Während z.B. Bleyhl und Timm (Timm 1998) Krashen eher zustimmen, verstehe ich Jürgen Quetz' Argumentation in seinem 1989 publizierten Aufsatz *Ist Grammatikunterricht noch zeitgemäß?* so, dass er Krashen insoweit zustimmt, dass der traditionelle Fremdsprachenunterricht zwar zu viel Zeit der Grammatik widmete, dass es jedoch ganz ohne Grammatik auch nicht gehe.

Wolfgang Butzkamm hat in dieser Diskussion um den Stellenwert der Grammatik für die Fremdspracheneignung vier unterschiedliche Standpunkte ausgemacht:

1. *Traditionalisten*. 40-60% der gesamten Unterrichtszeit soll auch weiterhin der Grammatikvermittlung dienen. Hier deutet Butzkamm offensichtlich die eingangs zitierten Untersuchungsergebnisse Zimmermanns als traditionelle Vorgehensweise bezüglich der Grammatik im Fremdsprachenunterricht.
2. *Minimalisten*. Grammatik muss sein – aber ihr Anteil am Unterricht sollte auf ca. 20% reduziert werden.
3. *Intuitivisten*. Der Lehrer muss die Grammatik beherrschen, der Aufbau der Lehrbücher sollte in einer grammatischen Progression geschehen, der Schüler allerdings sollte die Grammatik weitgehend nur gefühlsmäßig – intuitiv beherrschen müssen.
4. *Immersivisten*. Eine fremde Sprache kann man lernen, aber nicht lehren. Daher ist der beste Weg der Sprachaneignung ein langjähriger Aufenthalt im Zielsprachenland. (Butzkamm 1989b: 155)

Wer allerdings den Anspruch erhebt, seinen Unterricht an den neuesten Erkenntnissen der Fremdsprachendidaktik zur Rolle der Grammatik beim Spracherwerb zu orientieren, der wird dies sehr dezidiert begründen müssen. Krashens theoretischer Zweifel an der Effizienz der Fremdsprachenvermittlung über die Grammatik und noch mehr

praktische Unterrichtsversuche (z.B. Bleyhl 2001) haben erwiesen, dass eine implizite Grammatikvermittlung gerade bei jüngeren Lernern zu einer besseren Sprach- und Grammatikbeherrschung führt als ein traditionell an expliziter Grammatikvermittlung orientierter Unterricht. Das Dogma „Eine Fremdsprache lernt man am besten über die Grammatik“ ist in dieser Pauschalität widerlegt und nicht mehr haltbar. Der effiziente Weg der Vermittlung von Grammatik und Sprache ist offensichtlich von der Sprachbeherrschung zur Grammatik und nicht, wie lange geglaubt, umgekehrt. Bei einer guten Beherrschung der Fremdsprache wird dann von den Schülern auch die grammatische Erhellung gerne aufgenommen. Stephen Krashen nennt dies die Vermittlung von „grammar as subject matter“ und schreibt dazu:

My students who recognized that they had already acquired the three uses of the present progressive tense in English were very satisfied and pleased to have conscious knowledge corresponding to their subconscious knowledge. They also thought that I was an outstanding language teacher for providing them with this kind of insight. (Krashen 1987: 119)

Eine explizite Grammatikerklärung im Nachhinein scheint eine Maßnahme zur Stabilisierung der impliziten Beherrschung zu sein. Offensichtlich ist es für Schüler sehr befriedigend zu wissen, wie eine fremdsprachliche Regel funktioniert, die sie intuitiv schon richtig anzuwenden wissen.

#### Englischunterricht in der Grundschule

Krashen hat den frühen Fremdsprachenunterricht weder in den USA noch in Europa begründet. Aber seine These, dass Sprachaneignung nicht ein kognitiver, sondern in hohem Grade ein unbewusster Prozess ist, der viele Parallelen zum Erstspracherwerb hat, macht deutlich, dass Kinder gute Zweitsprachenlerner sein können. Damit sichert er die zur Zeit noch in Deutschland und Europa andauernde Entwicklung zur Vorverlegung des Fremdsprachunterrichts in den Kindergarten und die Grundschule theoretisch ab. Darüber hinaus gibt es erste Schulversuche zur Einrichtung von so genannten Immersionsklassen, in denen 70% des Unterrichts auf Englisch erteilt wird (Brusch 2009, Vorlesung 10).

#### Die Bedeutung des Lesens bei der Fremdsprachenaneignung

In seinem Buch *The Power of Reading* (1993) stellt Krashen das Lesen in der Zielsprache als ein wichtiges und leider unterschätztes und viel zu wenig genutztes Mittel der Sprachaneignung dar, weil es ganzheitlichen sprachlichen Input liefert. Insbesondere aufgrund des schlechten Abschneidens deutscher Schüler in internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen (PISA 2001 etc.) hat in der Bundesrepublik eine erhebliche Förderung der Lesekompetenz begonnen. Was das fremdsprachliche Lesen betrifft, so hat Stephen Krashens Plädoyer für das Lesen als Mittel der Fremdspracheneignung in der Bundesrepublik in den letzten 15 Jahren am intensivsten Wilfried Brusch (zum Teil mit Hamburger Kolleginnen und Kollegen) sowohl in der theoretischen Auseinandersetzung als auch in der Beschreibung der praktischen Umsetzung aufgenommen (Brusch 1994, Brusch & Heimer 2000, Börner & Brusch 2004, Brusch 2007).

#### CLIL bzw. Immersionsunterricht

Der Immersionsunterricht – etwa in Kanada oder der bilinguale Unterricht oder Sachunterricht im Medium einer Fremdsprache in Deutschland und Europa – ist zwar auch nicht von Krashen initiiert worden. Er entspricht aber in hohem Maße seinen theoretischen Vorstellungen. Krashen selbst hat dies 1989 in dem Kapitel mit dem Titel „Immersion: Why It Works and What It has Taught Us“ in seinem Buch *Language Acquisition and Language Education* (Krashen 1989: 57-68) ausführlich dargelegt. Der Immersionsunterricht wird in Deutschland als bilingualer Unterricht und neuerdings als CLIL, das heisst *Content and Language Integrated Learning*, bezeichnet und ist eine Erfolgsgeschichte. Es interessiert hierbei inzwischen nicht mehr die Frage, ob er

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

effektiv ist, sondern vielmehr, wie eine optimale „bilinguale Didaktik“ zu gestalten sei (z.B. Leisen 2005, Bonnet 2007, Wildhage & Otten 2003).

### Schlussbemerkung

In dem Aufsatz *The Comprehension Hypothesis Extended* (2009) zeigt sich schon am Titel, dass Krashen seine Input-Hypothese jetzt anders akzentuiert. Da niemand eine fremde Sprache lernen, erwerben oder sich aneignen kann, die er nicht versteht, hätte Krashen hier sogar mutiger sein können und von seinem *Comprehension Approach* sprechen können. Er verteidigt zunächst den Ansatz gegen konkurrierende Sprachlernmodelle, wobei er allerdings vor allem (auf den ersten acht Seiten 29mal!) auf eigene Publikationen zum Thema verweist. Er wendet dann seinen Ansatz auf Tier-Kommunikation an.

Ich habe hier dargelegt, dass Stephen Krashens Spracherwerbs-Hypothese zu vier aktuellen Gestaltungsbereichen fremdsprachlichen Unterrichts Anregendes und Bedenkenswertes zu sagen hat: zur Rolle der Grammatik, zum frühen Fremdsprachenlernen, zum Lesen als Mittel des Spracherwerbs und zum bilingualen Unterricht. Für die Gestaltung und Verbesserung von Praxis im Fremdsprachenunterricht ist dies ein wichtiger Beitrag, wichtiger als in dem Streit um die Feinheiten und Nuancen der Spracherwerbtheorie das letzte Wort zu behalten.

Prof. Dr. Wilfried Brusch  
Universität Hamburg  
E-Mail: [wbrusch1@aol.com](mailto:wbrusch1@aol.com)

Zum [FORUM](#) gelangen Sie hier. Wir freuen uns auf eine lebhafte Debatte.

Querriamos invitar a nuestros lectores a que participen en este debate en nuestro [FORO](#).

Controversias

Controversies

Controverses

Kontroversen

## Bibliographie

- Bleyhl, W. (1995). Nicht Grammatik, sondern Sprache! (Provokation). In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 29, 14-19.
- Bleyhl, W. (2001). Projekt ‚Implizite und explizite Lernstrategien im fremdsprachlichen Anfangsunterricht‘. In: Bonnet, A. & Kahl, P. W. (Hrsg.). *Innovation und Tradition im Englischunterricht*. Stuttgart: Klett, 58-77.
- Bleyhl, W. (2009). The Hidden Paradox of Foreign Language Instruction. Or: Which are the Real Foreign Language Learning Processes? In: Piske, Th. & Young-Scholten, M. (eds.). *Input Matters in SLA*. Clevedon: Multilingual Matters, 137-55.
- Börner, O. & Brusch, W. (2004). Die Hamburger Bücherkiste für den Englischunterricht in der Grundschule. In: *Englisch* 39, 148-154.
- Bonnet, A. (2007). Fach, Sprache, Interaktion – Eine Drei-Säulen Methodik für CLIL. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36, 126-141.
- Brusch, W. (2009). *Didaktik des Englischen. Ein Kerncurriculum in 12 Vorlesungen*. Braunschweig: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt.
- Brusch, W. (2008). *Shakespeare und Ich und die Kunst des Sonetts*. Norderstedt: Books on Demand.
- Brusch, W. (2007). Nach PISA: Lesen, Lesen, Lesen. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 3, 8-12.
- Brusch, W. & Heimer, D. (2000). The Power of Reading: Extensives Lesen und kreatives Schreiben mit Hilfe der Bücherkiste. In: *Englisch* 35, 48-57.
- Brusch, W. (1994). Erziehung zum Lesen im Englischen durch Klassenbibliotheken. Ein empirisches Unterrichtsprojekt. In: *PRAXIS des neusprachlichen Unterrichts* 1, 17-26.
- Butzkamm, W. (1989a). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke.
- Butzkamm, W. (1989b). Unterrichtsmethodische Problembereiche. In: Bausch, K. et al. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 153-158.
- Collier, V. P. (1992). The Canadian Bilingual Immersion Debate. A Synthesis of Research Findings. In: *Studies in Second Language Acquisition* 14, 87-97.
- Edmondson, W. & House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Fotos, S. & Nassaji, H. (eds.) (2007). *Form-focused Instruction and Teacher Education. Studies in honour of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press.
- Hüllen, W. (1983). Über das allmähliche Verfertigen von Sprachregeln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 17, 164-173.
- Kahl, P. W. (1990). Weitere Fragen zur Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: *PRAXIS des neusprachlichen Unterrichts* 37, 234-243.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1989). Immersion: Why It Works and What It Has Taught Us. In: Krashen, S. D. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 57-67.
- Krashen, S. D. (1993). *The Power of Reading. Insights from the Research*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- Krashen, S. D. (2009). The Comprehension Hypothesis Extended. In: Piske, Th. & Young-Scholten, M. (eds.). *Input Matters in SLA*. Clevedon: Multilingual Matters, 81-94.
- Lantolf, J. P. (2007). Conceptual knowledge and instructed second language learning: a sociocultural perspective. In: Fotos, S. & Nassaji, H. (eds). *Form-focused Instruction and Teacher Education. Studies in honour of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press, 35-54.
- Leisen, J. (1999). (Hg.) *Methoden-Handbuch. Deutschsprachiger Fachunterricht*. Bonn: Varus.
- Leisen, J. (2005). Wechsel der Darstellungsformen. Ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer. In: *Der fremdsprachliche Unterricht, Englisch*, Heft 78, 9-11.
- PISA-Konsortium Deutschland (2007). *PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- PISA-Konsortium Deutschland (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Piske, Th. & Young-Scholten, M. (eds.) (2009). *Input Matters in SLA*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Quetz, J. (1989). Ist Grammatikunterricht noch zeitgemäß? In: *PRAXIS des neusprachlichen Unterrichts* 36, 303-312.

- Raabe, H. (2007). Wie viel Grammatik braucht der Mensch? In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6, 22-26.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Timm, J.-P. (Hg.) (1998). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Wildhage, M. & Otten, E. (Hrsg.) (2003). *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Controversias

Controversies

Controverses

Kontroversen

## Inhalt / Contents

Manuela Wipperfurth	
Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen?	6
Evelyne Pochon-Berger	
“Doing” a Task in the L2 Classroom: from Task Instruction to Talk-in-interactions	27
Annina Lenz	
Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit	42
Britta Viebrock	
M <sup>2</sup> (multilingual x mathematical) – Some Considerations on a Content and Language Integrated Learning Approach to Mathematics	62
Wolfgang Butzkamm	
The Language Acquisition Mystique: Tried and Found Wanting	83
Wilfried Brusch	
Stephen Krashens Theorie des Zweitsprachenerwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht	95
<b>Petra Kirchoff</b>	
<b>Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums</b>	<b>105</b>
Britta Viebrock	
From Teaching Numeracy to Developing Mathematical Literacy: Materials and Methods for a CLIL Approach to Mathematics	122

## 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 02 / 2009] ISBN 978-3-19-156100-0

1. Jahrgang, No 2, 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.



# Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums

Petra Kirchhoff

## Abstracts

Der Beitrag beschreibt ein drei Monate laufendes Projekt zum extensiven Lesen in einer sechsten Gymnasialklasse im ersten Lernjahr Englisch (Englisch als Zweitsprache). Auswahlkriterien für Texte, Lernziele und Zeitplan werden erörtert; mithilfe von *reading charts* lässt sich die Leseintensität darstellen und Lesemotivation wecken. Die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler zeigen einen deutlichen Anstieg der Lesefreude. Konkrete Vorschläge zum methodischen Vorgehen und viele Anregungen zu geeigneten Texten erleichtern die Planung eines eigenen Projekts.

---

Sixth grade pupils in their first year of learning English participate in a three month reading project. Criteria for choosing suitable texts are discussed as well as the goals and stages of the project. A steadily growing reading chart documents individual reading schedules and enhances motivation to read more. After the project the learners show a clear rise in motivation and reading interest. Suggestions for procedures and a multitude of suitable texts can help teachers plan their own reading projects.

---

Cet article présente un projet d'une durée de trois mois ayant comme objet la lecture extensive en classe de langue étrangère anglaise. L'auteur met en perspective les critères de sélection des textes, les objectifs d'apprentissage ainsi que les dimensions de planification d'un tel projet qui était mis en œuvre avec des apprenants débutants en classe de cinquième (12 ans) d'un Gymnasium en Allemagne. De fait, les outils de gestion de lecture permettent non seulement de tenir compte du degré de motivation et d'investissement personnel dans la lecture par élève. De plus, le projet témoigne des réactions positives des élèves. L'article décrit les démarches méthodologiques et donne des indications concernant la mise en place d'un tel projet.

Dr. Petra Kirchhoff  
Department für Anglistik und Amerikanistik  
LMU München  
Schellingstr. 3  
80799 München  
E-Mail: [petra.kirchhoff@anglistik.uni-muenchen.de](mailto:petra.kirchhoff@anglistik.uni-muenchen.de)

## Einleitung

In fünf Minuten beginnt eine Englischstunde in einer 6. Klasse an einem bayerischen Gymnasium. Die Schüler beschäftigen sich seit drei Wochen mit englischsprachigen *readers* im Rahmen eines extensiven Leseprojekts.

- ▶ Ein Schüler zur Lehrerin: „Welches Buch ist das dickste von den *readers*? Ich brauche nämlich ein ganz dickes Buch für die Pfingstferien – oder zwei!“<sup>1</sup>
- ▶ Ein weiterer Schüler zur Lehrerin: „Dieses Buch war ganz komisch [zieht den Reader „Starman“ hervor]. Das habe ich nicht verstanden.“ Lehrerin zum Schüler: „Suche Dir auf dem *Reading Chart* einen Schüler, dem das Buch gut gefallen hat, und frage ihn in der Intensivierungsstunde nach seinen Eindrücken.“ Schüler zur Lehrerin: „Okay, mache ich.“
- ▶ Ein Schüler kommentiert im Vorbeigehen: „Geschichten find ich voll bescheuert. Ich lese überhaupt kein Buch.“
- ▶ Eine Schülerin zur Lehrerin: „Soll ich Ihnen die Geschichte von diesem Buch [zeigt auf „The Secret Garden“] erzählen? Das ist schon *level* drei und ich habe alles verstanden.“ Eine zweite Schülerin kommt hinzu und fragt, ob sie sich nun das Buch ausleihen darf. Die erste Schülerin möchte das Buch jedoch noch einen Tag behalten.
- ▶ Der fünfte Schüler, der unbedingt noch etwas zum Leseprojekt sagen möchte, wird vom Gongschlag unterbrochen.

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der erste PISA-Studie im Jahre 2000, in der die Leistungen der deutschen Schüler im Bereich Lesekompetenz unter dem OECD-Durchschnitt lagen (vgl. OECD 2000), wird intensiv über neue Wege der Leseförderung nachgedacht. Nachdem die Studie auf eklatante Defizite deutscher Schüler beim Leseverständnis aufmerksam gemacht hat, stießen Bildungsexperten auf der Suche nach einem Ausweg aus der Misere unter anderem auf das extensive Lesen.<sup>2</sup> Ob und unter welchen Bedingungen das extensive Lesen im Anfangsunterricht am Gymnasium erfolgversprechend sein kann, lässt sich in ersten Ansätzen aus den Erfahrungen im Rahmen des vorliegenden Projekts ableiten. Dabei ist die Idee keineswegs neu. So erprobte Liesel Hermes (1984) das extensive Lesen bereits vor 1984 im Rahmen des *fun reading project* in einer 5. Klasse. In den letzten Jahren erfuhr das extensive Lesen erneute Aufmerksamkeit in Theorie und Praxis: Einen aktuellen Überblick der begrifflichen und lerntheoretischen Grundlagen bietet Thaler (2008: 230-235). Zu eindeutig positiven Ergebnissen im Praxistest kommen Biebricher (2005) für den Englischunterricht an einer Realschule, Lummel (2004) für den Englischunterricht an der europäischen Schule in Singapur sowie Bruschi und Helmer (2000), die unterschiedliche Szenarien zum Einsatz des extensiven Lesens in den Klassen fünf bis sieben vorstellten. Einen weiteren Beitrag zur konkreten Praxis des extensiven Lesens soll dieser Artikel leisten.

## Didaktik des extensiven Lesens

„Was? Wir sollen vier englische Bücher in nur drei Wochen lesen? Das schaffen wir nie!“, so oder ähnlich lautet häufig die Reaktion von Schülern am Beginn eines extensiven Leseprojekts. Das extensive Lesen ist ein *Verfahren der Lesedidaktik*, bei dem die Lerner eine größere Anzahl längerer Texte in kurzer Zeit lesen.<sup>3</sup> Day und Bamford definieren diesen Zugang zu fremdsprachlichen Texten wie folgt:

Extensive reading is an approach to the teaching and learning of second language reading in which learner read *large quantities* of books and other

1 Diese und die folgenden Schülerreaktionen sind sinngemäß aus dem Gedächtnis wiedergegeben.

2 Auch an bayerischen Schulen soll dieser Leseansatz Anwendung finden. Mit der Aktion „Mehr lesen – mehr verstehen! Neue Wege der Leseförderung an Bayerns Schulen“ möchte das Kultusministerium das extensive Lesen zur Aufgabe aller Fächer machen. Daher wird auch im letzten Kontaktbrief des ISB zum Fach Englisch auf diesen Ansatz verwiesen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2007: 12).

3 Extensives Lesen kann aber auch als vierter *reading style* neben dem *scanning*, *skimming* und *intensive reading* angesehen werden (Day & Bamford 1998: 32).

materials that are *well within their linguistic competence*. [Hervorhebungen, PK] (Day & Bamford 1998: XIII)

Bei dieser Art des Lesens steht nicht wie beim intensiven Lesen die genaue Analyse des Gelesenen im Vordergrund, sondern die Lerner erarbeiten sich ein globales Verständnis der Texte und sollen dabei vor allem Freude am Lesen längerer fremdsprachlicher Texte entwickeln.

They read for general, overall meaning, and they read for information and enjoyment. (Bamford & Day 2004: 1)

Das extensive Lesen bildet einen methodischen Gegenpol zum intensiven Lesen, das im Unterricht bereits seit jeher praktiziert wird. Beim intensiven Lesen werden die Lesetexte genau analysiert, der Wortschatz wird meist komplett erarbeitet und das Verständnis mit Detailfragen überprüft. Häufig werden grammatikalische Aspekte entweder vor oder nach dem Lesen unterrichtet.

Die *Auswahl der Texte* ist entscheidend für das Gelingen eines extensiven Leseprojekts. Day und Bamford (1998) verweisen in ihrer bereits eingangs zitierten Definition auf eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Erfolg des extensiven Lesens: den passenden Schwierigkeitsgrad der Lektüre. Dass die Bücher dem Sprachniveau der Lerner nicht nur angemessen sein müssen, sondern keine besondere Herausforderung für die Lerner darstellen dürfen, ist von besonderer praktischer Bedeutung. Denn nur wenn das Verständnis der fremdsprachlichen Lesetexte ohne größere Hindernisse möglich ist, können Erfolgserlebnisse und damit eine positive Einstellung gegenüber dem Lesen in der Fremdsprache entstehen. Aus diesem Grund werden vor allem *graded readers*, die als „stories written in language that learners can understand“ (Hill 2001: 301) definiert werden, im Rahmen von extensiven Lesenprojekten eingesetzt.

Die hier vorgestellten zentralen Aspekte der Didaktik des extensiven Lesens haben Day und Bamford zu einem Prinzipienkatalog zusammengefasst, der als Richtschnur für die Umsetzung von extensiven Leseprojekten im Fremdsprachenunterricht dienen kann (Day & Bamford 1998: 2f.):

1. The reading material is easy.
2. A variety of reading material on wide range of topics is available.
3. Learners choose what they want to read.
4. Learners read as much as possible.
5. Reading speed is usually faster rather than slower.
6. The purpose of reading is usually related to pleasure, information, and general understanding.
7. Reading is individual and silent.
8. Reading is its own reward.
9. The teacher orients and guides the students.
10. The teacher is a role model of a reader.

Diese Prinzipien fanden bei der Durchführung des hier geschilderten Leseprojekts Anwendung. Das achte Prinzip, namentlich das Gebot der intrinsischen Lesemotivation, wurde um einen extrinsischen Anreiz erweitert, indem für die drei besten Leser Preise ausgelobt wurden. Am Anfang des Leseprojekts wurden den Schülern die Regeln des Leseprojekts vermittelt.

## Ziele

Eines der vordringlichsten Ziele des extensiven Lesens ist es, die *Motivation der Lerner*, fremdsprachliche Bücher zu lesen, langfristig zu entwickeln bzw. zu steigern. Dabei sind die Auswahl des Materials, die positive Erfahrung, dass die Schüler bereits Texte in der fremden Sprache lesen können, ihre Einstellung zu fremdsprachlichen Texten und ihre soziokulturelle Umgebung die „Stellschrauben“, an denen Motivation durch

extensives Lesen hergestellt oder gesteigert werden kann (vgl. Day und Bamford 1998: 28ff.).

Diese Zielsetzung bestimmt auch die Instruktion für die Schüler. Ganz im Gegensatz zur verpflichtenden Klassenlektüre werden die Schüler dazu aufgefordert, nur diejenigen Bücher zu Ende zu lesen, die sie begeistern. Andernfalls dürfen sie sich einer anderen Lektüre zuwenden.

Der Vorteil dieses Vorgehens liegt darin, dass dieses Leseverhalten dem im Alltag entspricht. So werden die Texte nur dann zu Ende gelesen, wenn die Schüler Interesse am Fortgang der Geschichte und der darin repräsentierten Kultur haben und wenn sie Genuss aus der Lektüre ziehen. So findet im extensiven Lesen hauptsächlich „Unterhaltungslesen“ statt (vgl. Eggert und Grabe 2003<sup>2</sup>: 1).

Doch nicht nur affektive Faktoren sollen positiv beeinflusst werden, sondern mit dem extensiven Lesen wird auch eine *Verbesserung der Lesekompetenz* angestrebt. In einer bereits 1988 durchgeführten Studie sah Krashen die positive Wirkung des *voluntary reading* bestätigt:

The amount of free reading done consistently correlates with performance on reading comprehension tests, a result that confirms the hypothesis that we learn to read by reading. (Krashen 1988: 291)

Mit dieser Aussage bestätigt Krashen, die von ihm postulierte Input-Hypothese (vgl. Krashen 1985). Krashen vertritt die Auffassung, dass vor allem der sprachliche Input den Fremdsprachenerwerb befördere. In diesem Licht erscheint das extensive Lesen als geradezu idealtypische Lesemethode, da es den Schülern ein besonders hohes Maß an Input bereitstellt.

Darüber hinaus werden weitere *linguistische Kompetenzen* gefördert. Mit Hilfe der extensiven Lektüre soll die Fremdsprache stärker im Kontext wahrgenommen und damit die Kenntnisse über Vokabular und Grammatik vertieft und ggf. auch erweitert werden (vgl. Hill 2001: 301ff.). Leider wurden diese Annahmen, obwohl der Ansatz bereits seit Jahrzehnten umgesetzt wird und sogar institutionell in der *Extensive Reading Foundation*<sup>4</sup> verankert ist, noch nicht ausreichend empirisch fundiert.

Ein weiteres, für den Fremdsprachenunterricht besonders wichtiges Ziel ist, das *Vertrauen in die eigenen Fertigkeiten* in der fremden Sprache zu stärken. Dieses Ziel soll vor allem mit Hilfe der passenden Auswahl der Lektüre erreicht werden. Die Schüler sollen Erfolgserlebnisse mit dem Lesen von fremdsprachlichen Texten verbinden und diese positive Einstellung auch auf spätere Begegnungen mit literarischen Texten übertragen. Auf diesem Wege soll einem Schockerlebnis beim Lesen fremdsprachlicher literarischer Texte in der Originalausgabe vorgebaut werden.

### Extensives Lesen im ersten Lernjahr des Englischunterrichts

Bereits früh im ersten Lernjahr empfehlen viele Lehrpläne die Lektüre unterschiedlicher fremdsprachiger Textarten. Für die 6. Jahrgangsstufe sieht beispielsweise der bayrische Lehrplan für Englisch am Gymnasium als zweite Fremdsprache folgende Ziele im Bereich des Leseverstehens vor:<sup>5</sup>

#### Leseverstehen

- ▶ kurze, einfache, auch bildgestützte Texte mit vertrauten Inhalten und weitgehend bekanntem bzw. erschließbarem Sprachmaterial global und im Detail verstehen;
- ▶ bekannte Texte in angemessenem Tempo mit korrekter Aussprache und Intonation sinndarstellend vorlesen.

<sup>4</sup> Siehe [www.erfoundation.org](http://www.erfoundation.org)

<sup>5</sup> Alle folgenden Zitate aus dem Lehrplan sind der vom ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) im Internet veröffentlichten Fassung für das G8 (Gymnasium in acht Jahren) entnommen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2008).

Die Beschäftigung mit einfachen und verschiedenartigen Lese- und Hörtexten wird unter der Rubrik „Umgang mit Texten und Medien“ explizit eingefordert. Diese Erwartung wird noch um den Aspekt des „zunehmend eigenständigen“ Lesens erweitert.

### **Umgang mit Texten und Medien**

- ▶ Die Schüler erschließen verschiedenartige einfache Lese- und Hörtexte und entwickeln damit auch die Fähigkeit, kurze und einfache Texte zunehmend eigenständig zu erstellen. Dabei nutzen sie Kenntnisse und Fertigkeiten, die sie im Unterricht in der ersten Fremdsprache erworben haben. Der kreative und spontane Umgang mit unterschiedlichen Textarten fördert die Phantasie und weckt die Freude am Lesen.

Zudem fordert der Lehrplan, dass „die Freude am Lesen“ bereits im ersten Lernjahr der Fremdsprache gefördert werden soll. Auch Methoden der einfachen Texterschließung, wie das globale Textverständnis, sollen im Englischunterricht eingeübt werden.

### **Texterschließung**

- ▶ den Inhalt einfacher Dialoge sowie einfacher beschreibender, berichtender und erzählender Texte erfassen
- ▶ wesentliche Aussagen einfacher Gebrauchstexte (z. B. Fahrpläne, Anleitungen) verstehen sowie bildlichen und graphischen Darstellungen (z. B. Landkarten, Stadtplänen) Informationen entnehmen
- ▶ kurze Hörtexte zu vertrauten Themen verstehen
- ▶ ggf. einfache Lieder, Reime, Gedichte erschließen
- ▶ ggf. Dialoge, Sketche szenisch darstellen

Um die hier genannten, durchaus anspruchsvollen Ziele hinsichtlich des Leseverstehens zu erreichen, eignet sich das extensive Lesen von fiktionalen Texten und von Sachtexten ganz besonders, denn gerade über das extensive Lesen kommen die Schüler mit verschiedenartigen Texten in Berührung.

Das oberste Ziel der hier beschriebenen Unterrichtssequenz zum extensiven Lesen im ersten Lernjahr des Englischunterrichts war, die erste Begegnung mit fremdsprachlichen literarischen Texten so positiv wie möglich zu gestalten, um langfristig Lesemotivation in der Fremdsprache aufzubauen.<sup>6</sup> Dies ist nur dann möglich, wenn die Schüler einen individuellen Zugang zur Literatur finden können, der ihre persönlichen Leseinteressen, ihre unterschiedlich entwickelten Lesefertigkeiten und ihre privaten Lesegewohnheiten zu berücksichtigen vermag. Hinzu kommt, dass die fremdsprachliche Kompetenz der Schüler selbst nach der kurzen Lernzeit bereits ganz unterschiedlich ausgeprägt ist.

Des Weiteren leistet auch die extensive Lektüre einen Beitrag zur Schulung des Lese- und Textverstehens und bietet den Schülern Einblicke in andere Kulturen (vgl. Nünning und Surkamp 2006: 14f.). Jedoch kann sie dies nicht in derselben Tiefe und Genauigkeit leisten wie traditionellere, häufig lehrerzentrierte Verfahren der Lesedidaktik, die meist bei der Arbeit mit einer für die ganze Klasse verbindlichen Ganzschrift Anwendung finden. Zu diesen Verfahren gehören unter anderem die genaue Analyse von Textpassagen nach sprachlichen und literarischen Aspekten bzw. die ausführliche Erklärung von bedeutungstragenden Detailstrukturen des Textes durch die Lehrkraft, die Übersetzung oder die Auseinandersetzung mit dem Text in der Metasprache der Literaturkritik (vgl. Collie und Slater 1987: 7f.). Diese Verfahren sind wertvoll, da sie ein Wissen um literarische Texte vermitteln, das sich die Schüler nicht selbst hätten aneignen können. Doch verfehlen diese Verfahren oft die Erwartungen der jüngeren Schüler, insbesondere dann, wenn sie sich gerade in einer Phase der pubertären „Lesesucht“ befinden, in der sie am liebsten schnell und viel lesen möchten (vgl. Eggert und Grabe 2003<sup>2</sup>: 122-127).

<sup>6</sup> Bei der Umsetzung dieses Zugangs zur Lektüre von längeren englischsprachigen Texten im Kontext des Anfängerunterrichts konnte ich vor allem auf die Anregungen und wissenschaftlichen Studien der Autoren Bamford and Day zurückgreifen (1998 und 2004).

Möchte man langfristig diese Lesemotivation erhalten, so dürfen neben den wichtigen klassischen Verfahrensweisen der Literaturdidaktik gerade in der Unterstufe andere Ansätze, die den Neigungen der Schüler entgegenkommen, nicht fehlen.

### Auswahl der Lektüren

Die Auswahl der Lektüren ist entscheidend für das Gelingen des extensiven Leseprojekts. Viele Verlage haben Lektüre-Reihen im Angebot, die der Lehrkraft eine Auswahl didaktisierten Lese- und Zusatzmaterials anbieten. Hierzu gehören zum Beispiel die *Penguin Readers*<sup>7</sup> und die *Hueber Lektüren*<sup>8</sup>. Für vorliegendes Leseprojekt wurden insgesamt 41 Titel aus der Reihe *Oxford Bookworms* und *Dominoes* ausgewählt, da sich beide Oxford-Reihen auf ein einheitliches sprachliches Stufensystem hinsichtlich Vokabular und Grammatik beziehen. Bei der Auswahl wurden verschiedene Kriterien zugrunde gelegt, die im Folgenden entsprechend ihrer Bedeutung aufgelistet sind:

#### 1. Schwierigkeitsgrad der Lektüren

Zu Beginn des Leseprojekts standen den Schüler *readers* auf den Niveaustufen *starter* und *one* zur Verfügung, da diese der linguistischen Kompetenz der Schüler am ehesten entsprachen bzw. sogar darunter lagen. Die *readers* auf der Niveaustufe *starter* umfassen einen Wortschatz von 250 *headwords* und bedienen sich des *present simple*, des *present continuous*, *can/cannot*, *must* und der *simple gerunds*. Die *readers* auf der Niveaustufe *one* umfassen einen Wortschatz von 400 *headwords* und bedienen sich neben den bereits genannten grammatikalischen Strukturen des *going to future* und des *simple past*.

Da einige wenige Schüler nach schwierigeren Texten verlangten, habe ich im Verlauf des Projekts die Lektüreauswahl um Bücher der *levels two* und *three* ergänzt. Dies geschah nicht ohne die dringende Anweisung an die fortgeschritteneren Schüler, nur bei den Lektüren zu bleiben, die einfach zu lesen seien.

#### 2. Bandbreite an Themen, Genres und Darstellungsformen

Den Schülern standen hauptsächlich fiktionale Texte zur Verfügung. Neben den fiktionalen Texten konnten sich die Schüler einige Sachtexte ausleihen, beispielsweise zu den Themen *Titanic* und *Flight*. In der vierten Leseweche wurden diese *readers* nachträglich vorgestellt und der Klassenbibliothek hinzugefügt.

Unter den fiktionalen Texten fand sich eine Vielzahl an Themen, darunter Abenteuer-geschichten von Kindern und Jugendlichen, unglückliche Liebesgeschichten sowie Heldensagen. Auch die Genres, zum Beispiel *crime and mystery*, *thriller and adventure* und *classics*, boten Abwechslung.

Da es auf diesem einfachen Sprachniveau nur begrenzt möglich ist, einen fiktionalen Text mit Hilfe sprachlicher Mittel abwechslungsreich zu gestalten, greifen die *readers* zu ganz unterschiedlichen Mitteln, um Spannung zu erzeugen. Die Herausgeber moderner Lektüre-Reihen bieten ihren Lesern verschiedene Darstellungsformen an, wie den Comic und das Erzählpuzzle mit mehrsträngigen Handlungsverläufen. Unter den fiktionalen Texten auf der niedrigsten Niveaustufe aus der *Oxford Bookworms Library* befanden sich mehrere Texte im Comic-Format, beispielsweise *Mulan*, *The Ransom of Red Chief*, *King Arthur* und *The Tempest*.

Beim Erzählpuzzle muss der Leser entscheiden, welchen Verlauf die Geschichte nehmen soll. Die Geschichte *Survive!* beginnt dramatisch:

You are in a small plane, going across the Rocky Mountains. Suddenly, the engine starts to make strange noises ... Soon you are alone, in the snow, at the top of a mountain, and it is very, very cold. Can you find your way out of the mountain? (Brooke 2002: Umschlagtext)

Der Leser schlüpft in die Rolle der Hauptfigur Chris und bestimmt deren weiteren Weg durch die verschneite Einsamkeit.

7 Siehe [www.penguinreaders.com](http://www.penguinreaders.com)

8 Siehe [www.hueber.de](http://www.hueber.de)

Diese Beispiele (Comic, Erzählpuzzle) zeigen, dass auch dem sprachlich noch wenig versierten Leser mit Hilfe von vertrauten oder interaktiven Darstellungsformen eine Brücke zum Leseverständnis und zur Lesemotivation gebaut werden kann. So werden mit diesem Material selbst im ersten Lernjahr Englisch intensive Lektüererlebnisse vermittelt.

### 3. Begleitmaterial für den Unterricht und zum Test des Leseverstehens

In der *Oxford Bookworms Library* steht der Lehrkraft umfangreiches Zusatzmaterial zur Verfügung, das über die *Teacher's Website* des Verlags<sup>9</sup> heruntergeladen werden kann. Hierzu gehören:

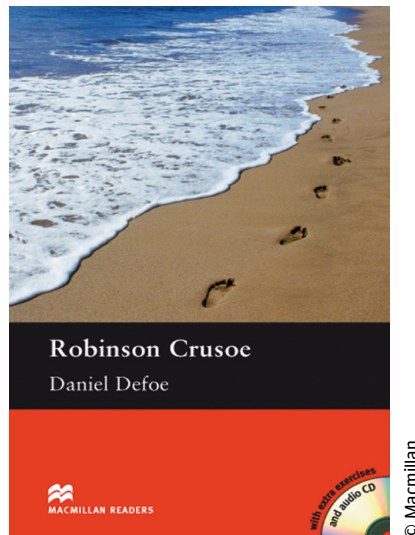
- ▶ Plotsynopsen
- ▶ Anregungen für den Unterricht
- ▶ Arbeitsblätter zu den einzelnen Titeln
- ▶ Tests zum Textverständnis mit diversen Aufgabenformaten (beispielsweise *Choose the best answer. Who says this? Order the events.*)

Sowohl die Plotsynopsen als auch die Tests zum Textverständnis wurden im Rahmen des Projekts eingesetzt.

### 4. Ansprechende Gestaltung

Die Gestaltung der *readers* soll die Schüler auf den ersten Blick neugierig auf den Inhalt machen und von ‚echten‘ Büchern nicht allzu weit entfernt sein. Zudem ist es wichtig, dass die Titelgestaltung möglichst viele Informationen über den Inhalt des Buches enthält bzw. die Neugierde der Leser weckt. Diesen beiden Ansprüchen wird beispielsweise das Titelbild des Bandes *Robinson Crusoe* aus der Reihe der *Macmillan Readers* gerecht, wenn darauf einsame Fußabdrücke im Sand gezeigt werden.

Nicht nur durch seine Umschlaggestaltung sollte das Lesematerial das Verständnis des fremdsprachlichen Textes unterstützen, sondern auch durch aussagekräftiges Bildmaterial.



© Macmillan

Abb. 1: Cover

### Planung und Umsetzung des Unterrichtsprojekts

Die folgende Aufstellung zeigt eine Übersicht über das Leseprojekt (Planungsraster, Tabelle 1).

Datum		1. Projektrelevantes im regulären Englischunterricht	2. Lektüreprojekt im Englischunterricht	3. Lektüreprojekt in den Intensivierungsstunden
24. April	<b>Einführungsphase</b>		Elternbrief Erläuterung des Projekts	
2. Mai		Erster längerer narrativer Text: „On Springfield Farm“ ( <i>Greenline</i> )		
9. Mai			Einführung in die Organisation der <i>Class Library</i> , Vorstellung der <i>genres</i> , Lesen im Unterricht	
16. Mai	<b>Lese-phase</b>		Austausch über die Leseerfahrungen im U-Gespräch	Verständnishilfen durch die Lehrkraft, Organisation, Tests und Testergebnisse
23. Mai				
25. Mai			Neuer Leseimpuls durch Hinzufügen von Sachbüchern Austausch der Bücher vor den Pfingstferien	
<b>Pfingstferien</b>				
13. Juni	<b>Lese-phase</b>			Verständnishilfen durch die Lehrkraft, Organisation, Tests und Testergebnisse
20. Juni				
27. Juni				
4. Juli	<b>Abschlussphase</b>		Fotos zu <i>My favourite book</i>	Verständnishilfen durch die Lehrkraft, Organisation, Tests und Testergebnisse
11. Juli		Letzter längerer narrative Text: „Dead on the roof“ ( <i>Greenline</i> )	<i>My favourite book</i> Fotos zu <i>My favourite book</i>	<i>My favourite book</i>
24. Juli			Vorstellung/Besprechung der <i>favourite books</i> , Befragung der Schüler zum Leseprojekt	
Tag der Zeugnisvergabe			Preisverleihung, Verlosung und Tausch der Bücher	

Tabelle 1: Planungsrastrer



In diesem Überblick (Tabelle 1) werden die regulären Schulstunden aufgeführt, in denen projektnahe Themen oder relevante Methoden im Englischunterricht erarbeitet wurden (1. Projektrelevantes im regulären Englischunterricht) und in denen die Schüler gezielt auf das Lektüreprjekt vorbereitet wurden (2. Lektüreprjekt im Englischunterricht). Darüber hinaus werden die projektrelevanten Inhalte der Intensivierungsstunden angegeben. Der größte Anteil der Lesetätigkeit fand außerhalb der Unterrichtszeit statt.

Zu Anfang des Leseprojekts war es durchaus fraglich, ob die Schüler genügend Konzentration für stilles Lesen in der Klasse aufbringen können. Hinzu kam, dass einige Schüler dieser Klasse in der Freizeit wenig oder gar nicht lesen und zum Lesen also erst noch motiviert werden müssen.

Zwei Schüler wiederholten die Klasse aufgrund von schlechten Zensuren unter anderem im Fach Englisch. Diese beiden Schüler reagierten besonders begeistert auf das Leseprojekt. Beide waren auch unter den Gewinnern der Preise.

Bevor mit dem extensiven Leseprojekt begonnen wurde, lasen die Schüler ihren ersten längeren narrativen Text im Lehrbuch. Die Arbeitsaufträge zur Geschichte „Problems on Springfield Farm“ regen die Schüler dazu an, die bereits in anderen Fächern erworbenen Lesetechniken auch auf die Lektüre von englischsprachigen Texten anzuwenden. Insbesondere werden die Kinder dazu angehalten, ihr Vorwissen zu aktivieren (*top-down processing*) und bereits aus dem Titel der Geschichte Rückschlüsse auf die kommende Handlung zu ziehen. Diese Aufgaben boten eine erste Hinführung zum Lesen längerer Texte in der fremden Sprache.

Zur Einführung in das extensive Leseprojekt wurden zunächst die Schüler im Unterricht und die Eltern mit einem Elternbrief über den Ablauf sowie die organisatorischen Rahmenbedingungen des Leseprojekts informiert. Die Schüler erhielten die Aufgabe, mindestens vier *readers* zu lesen. Die Entleihungen wurden mit Hilfe des *reading chart* von den Schülern ohne Zutun der Lehrkraft verwaltet (vgl. Ausführungen zu den zentralen Funktionen des *reading chart*). Gleich zu Anfang des Projekts wurden Preise (ein Bildwörterbuch und zwei Schulwörterbücher) für die besten drei „Leser“ ausgelobt. Zu den besten zählten Schüler, die sehr viele Titel gelesen hatten und die die Kenntnis dieser Texte in einem Test zum Leseverständnis nachweisen konnten. Diese Preise sowie alle *readers* in der *class library* wurden über einen Unkosten-Beitrag der Eltern finanziert.

Im Unterricht lernten die Schüler zunächst die verschiedenen Genres der *readers* zu unterscheiden. Über einen Hefteintrag wurden die englischen Bezeichnungen *thriller & adventure, human interest, crime & mystery, fantasy & horror, classics* und *true stories* gelernt. Damit die Schüler sich einen Überblick über die vorhandenen Titel machen konnten, wurden alle *readers* ausgelegt. Dann erhielten die Schüler den Arbeitsauftrag, jeden Titel den gelernten Genres zuzuordnen. Auf diese Weise konnten sich die Schüler, auch ohne über komplexe sprachliche Mittel verfügen zu müssen, mit den angebotenen Inhalten vertraut machen. Im Anschluss daran durften die Kinder ihren ersten *reader* auswählen und noch in der Stunde zu lesen beginnen. In den Fällen, in denen es mehr als einen Interessenten für ein Buch gab, mussten die Schüler eine Reihenfolge der Ausleihe vereinbaren. Nach dieser Einführung konnte die selbständige Lese-phase beginnen.

Während der insgesamt achtwöchigen Lese-phase wurden die Schüler mit einem Bündel von Maßnahmen begleitet. Nach der Einführung des Projekts fand die Arbeit mit den *readers* hauptsächlich in den Intensivierungsstunden statt. Intensivierungsstunden wurden in Bayern im Rahmen des achtjährigen Gymnasiums eingeführt. Diese Stunden sollen nicht der Wissensvermittlung, sondern vielmehr der Vertiefung bereits gelernten Stoffes dienen. Für den Englischunterricht in der sechsten Klasse stehen zwei Intensivierungsstunden zur Verfügung, in denen die Klasse geteilt wird.

In den zwei aufeinanderfolgenden *Intensivierungsstunden* für das Fach Englisch war die Klasse jeweils geteilt. Den Schülern war es frei gestellt, ob sie sich mit dem Leseprojekt befassen mochten oder je nach individuellen Bedürfnissen schulbuchbezogene Aufgaben zu Grammatik und Vokabular erledigten. Zu den Aufgaben im Leseprojekt

gehörten das stille Lesen eines *readers*, der Austausch über die Bücher mit der Lehrkraft oder mit Mitschülern und/oder die Bearbeitung von Testaufgaben zur Ermittlung der erfolgreichsten Leser. Zudem boten die Intensivierungsstunden den Rahmen für die Begleitung der Schüler durch die Lehrkraft. In den Intensivierungsstunden wurden auch Fragen zu allen Aspekten der Lektüre (zum Beispiel zu allgemeinen Verständnisfragen, zum Inhalt, zum Vokabular, zu Satzkonstruktionen und zu Lesestrategien) von der Lehrkraft beantwortet. Um die Aufmerksamkeit der Klasse immer wieder auf die *readers* zu lenken, wurde die *class library* im Verlauf der Lesephase um weitere Titel ergänzt.

Die *Testaufgaben* entstammen dem Begleitmaterial der *readers*. Das Begleitmaterial ist entweder den *Teacher's Handbooks* oder der Website der OUP ([www.oup.com](http://www.oup.com)) zu entnehmen. Jeder Testbogen umfasst vier bis fünf Aufgaben verschiedenen Typs. Die Fragen beziehen sich sowohl auf inhaltliche als auch auf sprachliche Punkte der Lektüre (z.B. Kernvokabular des einzelnen *readers*). Die Schüler mussten von den vorhandenen Aufgaben jeweils drei, von der Lehrkraft ausgewählte bearbeiten. Die Auswertung konnte mit Hilfe der bereitgestellten Lösungsschlüssel sehr schnell erfolgen. Im Laufe der Lesephasen reichten die Schüler insgesamt 69 Tests zur Auswertung bei der Lehrkraft ein. Ein Test war bestanden, wenn die Schüler mindestens 60% der Fragen richtig beantwortet hatten. Dies war bei insgesamt 58 Tests der Fall.

Der *reading chart* (Abb. 2) übernahm im Laufe der Lesephase drei zentrale Funktionen. Mit Hilfe des *reading chart* wurden mehrere Ziele umgesetzt: Erstens diente diese Übersicht als Verzeichnis der Entleihungen. Die Schüler markieren mit einem weißen Punkt, dass sie ein Buch entliehen haben. Zweitens gaben die Schüler nach der Lektüre an, wie ihnen das Buch gefallen hat. Hierzu überklebten die Schüler den weißen „Entleihungspunkt“ mit einem farbigen „Bewertungspunkt“, sobald das Buch gelesen war. Folgendes, einfaches Bewertungssystem hat sich bewährt:

- ▶ grün = a very good book
- ▶ rot oder gelb = a good book
- ▶ black = not such a good book



Abb. 2: *Reading chart*

Manche Schüler erfanden Zwischenkategorien, indem sie beispielsweise grün/rote Punkte vergaben. Auf meine Nachfrage hin konnten einige Schüler diese Entscheidung auch detailliert und überzeugend begründen. Mit diesen Bewertungen gaben die Schüler ihre Leseindrücke für alle anderen Teilnehmer am Leseprojekt sichtbar wieder. So können sowohl Mitschüler als auch Lehrer auf die Einschätzungen zurückgreifen. Sobald ein Kind seine Leserbewertung abgegeben hatte, konnte das Buch an einen Klassenkameraden weitergegeben werden. Drittens wurde auf dem *reading chart* mit Smiley-Aufklebern vermerkt, welches Kind den Test zu welchem Buch bestanden hat.

Die Vorteile dieses Systems liegen auf der Hand: Zum einen verwalten die Schüler die Buchausleihe selbst. Handlungsbedarf seitens der Lehrkraft entstand nur dann, wenn Bücher nicht mehr auffindbar waren. Zum anderen sind sowohl die Lesemenge

(Anzahl der bunten Punkte) als auch die ganz persönliche Einschätzung des Lesestoffs (Farbe der Punkte) und der Testerfolg (Smiley-Aufkleber) der einzelnen Schüler für alle Beteiligten schnell einsehbar (s. Abb. 3). Diese Transparenz bot den Schülern einen starken Anreiz zur Auseinandersetzung über die gelesenen Bücher und über den Leseerfolg. Bereits nach kurzer Zeit entstand ein Wettbewerb zwischen den Schülern, wer die meisten Bücher gelesen und welcher Schüler bei den Tests am besten angeschnitten hat.



Abb. 3: Gestaltung von *reading charts*

Zum *Abschluss des Projekts* erhielten die Schüler die Aufgabe, aus all den von ihnen gelesenen Büchern ihr liebstes Buch zu wählen und nach einem vorgegebenen Muster über dieses Buch Auskunft zu geben (*My favourite book*). Die Ergebnisse der Schüler wurden in einem *class reader* zum Leseprojekt zusammengefasst. Zur Illustration des *class readers* wurden die Schüler in den Intensivierungsstunden und in den Pausen mit ihrem Lieblingsbuch abgelichtet. Dies sollte bewirken, dass die Schüler einen stärkeren Bezug zu „ihrem“ Reader entwickeln bzw. zum Ausdruck bringen.

Um diese Aufgabe möglichst effizient zu erledigen, ging die Klasse in den Computerraum der Schule und erhielt dort die Vorgaben als *Word-Vorlage*. Ihre erste Aufgabe war, ihr Lieblingsbuch in einer tabellarischen Aufstellung vorzustellen. Dann sollten sie Gründe anführen, warum sie dieses Buch gewählt hatten, und eine besonders gelungene Textpassage daraus auswählen. Die Aufgaben hatten aufgrund der geringen sprachlichen Kompetenz der Schüler größtenteils bewusst einfachen, d.h. in diesem Fall reproduktiven Charakter. Die Schüler ergänzten diese Vorlage mit englischsprachigen Texten. Hierbei konnten sie sowohl das Buch selbst mit allen, dort zur Verfügung stehenden Texten, heranziehen oder auf die Hilfestellung der Lehrkraft und der Mitschüler zurückgreifen. Obwohl die Schüler bereits gute Vorkenntnisse in der Textverarbeitung mit *Word* mitbrachten, erwies sich dieser Teil des Projekts als sehr zeitaufwendig. Insgesamt dauerte es drei Schulstunden, bis alle Schüler ihre Seiten fertig gestellt hatten. Die von den Schülern eingereichten Seiten wurden von der Lehrkraft sprachlich korrigiert und zu einem *class reader* zusammengefasst, der den Schülern am Tag der Zeugnisübergabe zusammen mit den Preisen für die besten Leser überreicht wurde. Die *readers* wurden unter den Schülern verlost.

### Evaluation des extensiven Leseprojekts

Die Evaluation des Projektes zeigt, in welcher Art und Weise sowie mit welcher Eigen- und Fremdeinschätzung die Schüler an diesem Projekt teilgenommen haben. Für die Lehrkraft ergeben sich zunächst folgende konkrete Fragen zur Bewertung des Projekts durch die Schüler:

- ▶ Wie schätzen die Schüler das Leseprojekt allgemein ein?
- ▶ Was haben die Kinder ihrer eigenen Einschätzung nach gelernt?
- ▶ Wünschen sich die Kinder auch in der Zukunft extensive Leseprojekte im Fremdsprachenunterricht?
- ▶ Wie hat das Leseprojekt sich auf die Motivation der Schüler ausgewirkt?

Folgende Fragen sind aus der Sicht der Lehrkraft anhand der vorliegenden Daten zu beantworten:

- ▶ Wie haben die Kinder das Lernangebot angenommen?
- ▶ Auf welche Art und Weise sind die Schüler mit dem Leseangebot (Auswahl von Formaten, Schwierigkeitsstufen und Inhalten) umgegangen?
- ▶ Wie viele Titel haben die Schüler gelesen (Quantität)?
- ▶ Inwieweit haben die Kinder die gelesenen Bücher auch wirklich verstanden (Qualität)?
- ▶ In welchem Verhältnis stehen Quantität und Qualität des Lesens zum sonstigen Lernerfolg und -verhalten?

Eines der obersten Ziele des Projekts war die Entwicklung von Lesemotivation. Daher ist es sehr wichtig zu ermitteln, wie die Schüler selbst das Projekt und damit das Lesen fremdsprachlicher Texte bewerten. Da Motivation vom einzelnen attribuiert wird und vielen Einflussfaktoren unterliegt, kann der Motivationsgrad eines einzelnen nur indirekt erschlossen werden. Die Befragung über einen Schüler-Fragebogen sollte daher indirekt Auskunft über die Motivation der Schüler geben.

Genau die Hälfte der Schüler fand das Leseprojekt „besonders gut“. Die andere Hälfte bewertete das Projekt mit „gut“, wie die Graphik zeigt (s. Abb. 4).



Abb. 4: Einschätzung des Leseprojekts

Keiner der Schüler stand dem Projekt negativ gegenüber. Auch der autistische Schüler bewertete das extensive Leseprojekt am Ende positiv. Auch sein Beitrag zum *class reader* lässt auf einen Einstellungswandel schließen. Um diesen Eindruck in einer anderen Form nochmals zu kontrollieren, lautete die letzte Frage auf dem Schülerfragebogen: „Möchtest du im nächsten Schuljahr noch einmal ein Leseprojekt durchführen?“.

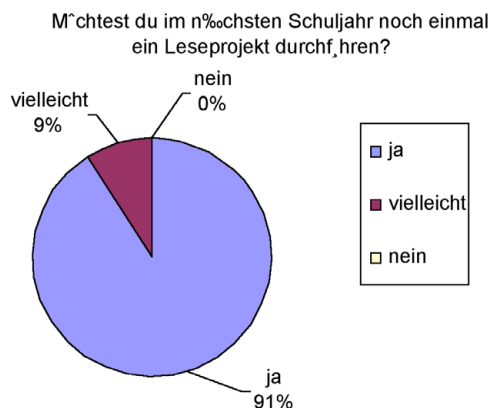


Abb. 5: Wünsche der Schüler

91 % der Schüler sprachen sich für ein extensives Leseprojekt im Englischunterricht des kommenden Schuljahrs aus. Lediglich 9% der Schüler waren sich nicht sicher und antworteten daher mit „vielleicht“. Erstaunlicherweise sprach sich keiner der Schüler gegen das Projekt aus (s. Abb. 5).

Besonders interessant sind die Antworten der Schüler auf die offenen Fragen. Auf die Frage, was die Schüler gelernt haben, gaben die Schüler unter anderem folgende Antworten:

- ▶ *Ich habe neue Grammatik gelernt.*
- ▶ *Wörter*
- ▶ *Grammatik, Sätze formulieren usw.*
- ▶ *Grammatik und Bedeutung*
- ▶ *Wie man Wörter schreibt, die ich vorher nur sprechen konnte.*
- ▶ *Die englische Grammatik, die man noch nicht hatte.*
- ▶ *Rechtschreibung*
- ▶ *Ich habe ein paar neue Vokabeln gelernt.*
- ▶ *Einfach bisschen mehr Sprachgefühl.*
- ▶ *Englischvokabeln, Zeiten*
- ▶ *Schneller, flüssiger. Kann mehr verstehen.*
- ▶ *Besser Sätze zu schreiben und reden.*
- ▶ *Ich habe aus manchen Büchern gelernt, wie man in England lebt.*
- ▶ *Englischvokabeln, Grammatik*

Die Auflistung zeigt, dass manche Schüler schon im ersten Lernjahr bereits sehr spezifisch angeben können, auf welchen Gebieten sie einen Lernzuwachs bei sich vermuten. Dabei erstrecken sich die Angaben auf sehr viele Vermittlungsbereiche des Fachs: nämlich Grammatik, Lexik, *reading* und *writing fluency* sowie Landeskunde. Da viele Schüler der Klasse zumindest subjektiv den Eindruck wiedergeben, etwas dazugelernt zu haben, ist die Hoffnung berechtigt, dass sie auch in Zukunft motiviert sind, fremdsprachliche Bücher zu lesen.

Wenn die Schüler sowohl die Frage nach ihrer Einschätzung des Projekts als auch die Frage nach einer eventuellen Wiederholung des extensiven Leseprojekts im neuen Schuljahr beantwortet hatten, wurde eine Begründung eingefordert. Von den 100 %, die das Projekt positiv bewerten, wurden Gründe angegeben, die sich wie folgt zu Kategorien zusammenfassen lassen.<sup>10</sup> Teilweise decken sich die Angaben mit den Antworten aus der vorherigen Frage.

#### Verbesserung der eigenen Sprachkenntnisse

- ▶ *Weil man etwas über Sagen lernt und eben das Englisch verbessert wird.*
- ▶ *Man lernt die englische Sprache besser.*
- ▶ *Weil es mir gut gefallen hat und weil man mit dem Lesen die Rechtschreibung gut lernt.*

#### Lektüren als Lernhilfe

- ▶ *So kommt einem die englische Grammatik besser ins Gedächtnis.*
- ▶ *Weil man so die Bedeutung neuer Wörter im Text besser versteht.*
- ▶ *Man lernt nicht nur aus dem Schulbuch, sondern liest richtiges Englisch.*
- ▶ *Es ist gut, nicht immer nur aus dem Schulbuch zu lernen, sondern auch einfach mal ein richtiges englisches Buch zu lesen.*

#### Qualität der Bücher und Themen

- ▶ *Man lernt so vorher unbekannte Bücher kennen.*
- ▶ *Die Bücher waren spannend, ideenreich, interessant und schön illustriert.*
- ▶ *Die Bücher sind auch sehr gut.*

<sup>10</sup> Viele Schüler bescheinigten, dass das Lesen Spaß gemacht habe. Diese Äußerungen sind hier aufgrund ihres wenig spezifischen Aussagewertes weggelassen.

- ▶ *Hat Spaß gemacht und man kann mal andere Arten von Büchern lesen.*
- ▶ *Es waren sehr viele gute Bücher dabei.*
- ▶ *Es waren immer spannende oder lustige Bücher; außerdem sind es oft echte Geschichten und die lese ich am liebsten.*
- ▶ *Man muss ja nicht nur deutsche Bücher lesen, außerdem macht es total Spaß!*

#### Abwechslung im Lernen

- ▶ *Es war mal etwas anderes als immer nur der eintönige Unterricht.*
- ▶ *Man lernt so viel lockerer Englisch.*
- ▶ *Ich finde es gut, weil man mal was anderes macht als Grammatik und man lernt so auch durch Spaß beim Lesen.*
- ▶ *Wir hatten in den langweiligen Zwischenzeiten (Vertretungsstunden und Pausen) eine kleine Beschäftigung. (-) man kam nicht immer an die Bücher ran.*

#### Angebot unterschiedlicher Sprachniveaus

- ▶ *Weil ich es gut fand, dass es verschiedene Schwierigkeitsstufen gab.*
- ▶ *Weil man weiß, auf was für einer Lesestufe man steht.*
- ▶ *Man lernt Englisch mit Spaß, weil man sich immer denkt, wenn ich besser in Englisch werde, kann ich schwerere Bücher lesen.*

Diese Antworten überraschen in mehrerlei Hinsicht. Zum einen ist erstaunlich, dass die Schüler wie von selbst die Gründe anführen, die auch die Fachliteratur nennt, und dies obwohl ich im Laufe des Projektes sehr darauf geachtet habe, den Schülern keine Begründungen aus der fachdidaktischen Literatur zu nennen. Vielmehr wollte ich auf die „Überzeugungskraft“ der Lesemethode und der Bücher selbst setzen. Wie bereits bei der ersten Frage geben die Schüler an, dass das Lesen ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten fördere. Hinzu kommt, dass die Schüler offensichtlich das sich aus den Prinzipien des extensiven Lesens abgeleitete Vorgehen schätzen. Insbesondere die Qualität des Lesematerials, die methodische Abwechslung und das Angebot unterschiedlicher Sprachniveaus konnte die Schüler vom extensiven Lesen überzeugen. Auffällig ist, dass sich kein einziger Schüler über das Lesepensum beschwerte.

Mit Hilfe der Auswertung des *reading chart* und im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung kann festgestellt werden, wie das Angebot von den Schülern der Klasse angenommen wurde. Zunächst ist aus meiner Sicht sehr positiv zu bewerten, dass das Leseprojekt alle Schüler bis zu einem gewissen Grad aktiviert hat, wie auch die eingangs ausgeführten Schülerreaktionen belegen. Die starke Teilnahme schlägt sich auch im Datenmaterial nieder. Selbstverständlich muss eingeräumt werden, dass nicht sicher ist, ob die Angaben der Schüler auch tatsächlich stichhaltig sind, das heißt, ob die Schüler die entliehenen und bewerteten Bücher auch tatsächlich gelesen haben.

Die Schüler entliehen und bewerteten die Bücher innerhalb der Lese-phase von acht Wochen insgesamt 184 Mal. Die Zahl der individuell entliehenen und bewerteten Bücher schwankte jedoch stark: Zwei Schüler lasen 15 Titel – beide mussten die Klasse wegen schlechter Zensuren im Englischen wiederholen – ein Schüler 12 Titel – diesem Schüler wurde eine Lese-Rechtschreibschwäche attestiert. Ein Schüler verweigerte sich anfangs dem Projekt und vier weitere Schüler, die alle über sehr wenig Leseerfahrung auch in ihren Muttersprachen verfügten, entliehen und bewerteten nur wenige Titel. Auffällig ist auch, dass keiner der Schüler, die im Jahresendzeugnis mit Note vier oder schlechter abschnitten, mehr als vier Bücher entlieh und bewertete. Dies zeigt, dass die leistungsschwachen Schüler, sich nicht im selben Maße beteiligten wie mittelmäßige oder gute Schüler.

Positiv zu werten ist, dass viele Schüler die Möglichkeit zur Individualisierung nutzten. Dies äußerte sich unter anderem darin, dass Schüler, die in ihrer Freizeit wenig lesen oder meist auf bildgestütztes Material wie Comics zurückgreifen, über ein entsprechendes Angebot im Rahmen des Leseprojekts einen ersten Zugang zur Buchlektüre finden konnten. Ebenso kamen Schüler, die in ihrer Freizeit anspruchsvollere Texte lesen, auch auf ihre Kosten. Neun Schüler erprobten ihre Lesekenntnisse an mindestens drei Schwierigkeitsniveaus.

Das Prinzip der Unterforderung zur Steigerung von Lesemotivation schien bei allen Schülern zu greifen – wenn auch auf unterschiedliche Weise. Manchen Teilnehmern bot dieses Prinzip einen guten Einstieg in das Lesen in der Fremdsprache. Bei den leistungsstarken Schülern wurde der Ehrgeiz geweckt, sich an immer schwierigerem Material zu versuchen, das über ihrer eigenen sprachlichen Kompetenz liegt. Auch an diesem Aspekt wird deutlich, dass die Auswahl der Texte sowohl inhaltlich als auch sprachlich ein breites Spektrum anbieten muss.

Da ein Großteil der Schüler in dieser Klasse sehr leistungsmotiviert ist, wirkte sich der Wettbewerbscharakter bei vielen Schüler besonders positiv auf das Leseverhalten aus. Aus meiner Sicht ist es besonders erfreulich, dass zwei bislang im Fach Englisch unterschätzte Schüler unter den Gewinnern waren. Ob dieses Konzept für alle Klassen und für alle Ziele des Leseunterrichts angemessen ist, muss jedoch im Einzelfall entschieden werden.

### Fazit

Obwohl die hier dargestellten Ergebnisse keinesfalls repräsentativen Charakter haben, wird deutlich, dass das Verfahren des extensives Lesens eine große Bereicherung des eher klassischen Methodenspektrums im Literaturunterricht darstellt, da damit Lesemotivation erzeugt, Wissen um fremde Kulturen vermittelt und Sprachlernerfekte in der Breite erzielt werden können. Diese Feststellung trifft selbst auf Lernern mit einem niedrigen Kompetenzniveau zu und daher plädiere ich dafür, möglichst früh in der fremdsprachlichen Entwicklung mit dem extensiven Lesen zu beginnen.

Wie das vorliegende Projekt gezeigt hat, gehört zu den positiven Auswirkungen des extensiven Lesens, dass die Schüler die Verantwortung für das eigene Leseverhalten übernehmen müssen. Besondere Begabungen und Interessen können sich entfalten, ohne dass die Auswahl eines Textes Grenzen setzen würde. Ähnlich wie in einem Leseclub kann in der Klasse ein ungezwungener Austausch über die Vorzüge und Schwächen einer Lektüre entstehen. Ein weiterer, aus meiner Sicht überaus positiver Effekt stellt sich fast schon automatisch bei der Anwendung des extensiven Lesens ein: die Erweiterung des Kanons englischsprachiger Texte im Unterricht.

Doch auch diese Methode hat ihre Grenzen. Die Beobachtungen im Rahmen des Projekts legen die Vermutung nahe, dass insbesondere diejenigen Schüler vom extensiven Lesen profitieren, die bereits in ihrer Muttersprache eifrige Leser sind. Schüler, deren Leseverhalten in der Muttersprache nicht besonders ausgeprägt ist, bedürfen der intensiven Unterstützung, wie sie zum Beispiel im Rahmen der Intensivierungsstunden hervorragend geleistet werden kann.

Unbedingte Voraussetzung für gelingenden Literaturunterricht ist es, das extensive Lesen mit dem intensiven Lesen so zu verbinden, dass sich beide Rezeptionsformen ergänzen und gegenseitig befruchten, um das Interesse und die Fähigkeiten der Schüler auf unterschiedlichen Verarbeitungsniveaus ständig zu erweitern. Ansonsten liefe das extensive Lesen Gefahr, auf Dauer nur an der Oberfläche der Texte zu kratzen, und das intensive Lesen geriete in den Verdacht, den Schülern nicht genügend Möglichkeiten zur Individualisierung zu geben. Die in dem Leseprojekt gewählte Begleitung bei freier Wahl der Lektüregegenstände verbindet die Binnendifferenzierung mit spezifischen Fördergelegenheiten zur Erweiterung der Lesekompetenz.

## Bibliographie

- Bamford, J. & Day, R. (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Basset, J. (2000). *Oxford Bookworms Library. Teacher's Handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Biebricher, C. (2005). Lesen in der Fremdsprache: Ein Projekt zu Effekten extensiven Lesens auf Englisch in der Realschule. In: *Englisch* 39, 1-10.
- Brooke, H. (2002). *Survive!* Oxford Bookworms Starters. Oxford: Oxford University Press.
- Brusch, W. & Heimer, D. (2000). The Power of Reading: Extensives Lesen und kreatives Schreiben mit Hilfe der Bücherkiste. In: *Englisch* 34, 48-57.
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eggert, H. & Garbe, C. (2003<sup>2</sup>). *Literarische Sozialisation*. Stuttgart: Metzler.
- Hermes, L. (1984). Fun-reading. Möglichkeiten und Anregungen. In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 31, 115-123.
- Hill, D. R. (2001). Survey: Graded Readers. In: *ELT Journal* 55, 300-324.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1988). "Do we learn to read by reading? The relationship between free reading and reading ability". In: Tannen, D. (ed.). *Linguistics in context: Connection observation and understanding*. Norwood, NJ, Ablex, 269-298.
- Lummel, M. (2004). Leseförderung (im Englischen): ein Plädoyer für das extensive Lesen mit verbindlichen Mindeststandards. In: *Englisch* 4: 103-106.
- Nünning, A. and C. Surkamp (2006). *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- OECD (2000). *Measuring student knowledge and skills: The PISA 2000 assesment of reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2007). *Kontaktbrief Englisch 2007*. Online-Fassung unter: [www.isb.de](http://www.isb.de) (Zugriff am 03.01.2008).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2008). *Gültiger Lehrplan für das Fach Englisch an Gymnasien (G8)*. Online-Fassung unter: [www.isb.de](http://www.isb.de) (Zugriff am 03.01.2008).
- Thaler, E. (2008). *Offene Lernarrangements im Englischunterricht*. München: Langenscheidt.



## Inhalt / Contents

Manuela Wipperfürth	
Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen?	6
Evelyne Pochon-Berger	
“Doing” a Task in the L2 Classroom: from Task Instruction to Talk-in-interactions	27
Annina Lenz	
Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit	42
Britta Viebrock	
M <sup>2</sup> (multilingual x mathematical) – Some Considerations on a Content and Language Integrated Learning Approach to Mathematics	62
Wolfgang Butzkamm	
The Language Acquisition Mystique: Tried and Found Wanting	83
Wilfried Brusch	
Stephen Krashens Theorie des Zweitsprachenerwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht	95
Petra Kirchhoff	
Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums	105
<b>Britta Viebrock</b>	
<b>From Teaching Numeracy to Developing Mathematical Literacy: Materials and Methods for a CLIL Approach to Mathematics</b>	<b>122</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

[Ausgabe 02 / 2009] ISBN 978-3-19-166100-7

1. Jahrgang, No 2, 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.

# From Teaching Numeracy to Developing Mathematical Literacy: Materials and Methods for a CLIL Approach to Mathematics

Britta Viebrock

## Abstracts

Dieser Beitrag versteht sich als Ergänzung zu den theoretischen Überlegungen im Beitrag „M<sup>2</sup> (Multilingual x Mathematical) – Some Considerations on a Content and Language Integrated Learning Approach to Mathematics“ in dieser Ausgabe von *ForumSprache*. Er enthält Unterrichtsmaterial und methodische Überlegungen zum Thema „Prozentrechnung“ und zeigt, wie mithilfe eines fächerübergreifenden, multi-kontextuellen Ansatzes *mathematical literacy* angebahnt werden kann.

This contribution serves to illustrate the theoretical considerations presented in “M<sup>2</sup> (Multilingual x Mathematical) – Some Considerations on a Content and Language Integrated Learning Approach to Mathematics” in this issue of *ForumSprache*. It provides material and methodical devices for teaching “percentages” and shows how mathematical literacy can be developed by means of a cross-disciplinary approach.

Este artículo ilustra las reflexiones teóricas de “M<sup>2</sup> (Multilingual x Mathematical) – Some Considerations on a Content and Language Integrated Learning Approach to Mathematics”, aparecido en este número de *ForumSprache*. Contiene material para la enseñanza y reflexiones metodológicas sobre el tema del “cálculo porcentual”. Además, muestra cómo se podría iniciar la alfabetización matemática a través de un enfoque interdisciplinar y multicontextual.

Dr. Britta Viebrock  
Goethe-Universität Frankfurt/Main  
FB 10, Neuere Philologien,  
Institut für England- und Amerikastudien  
Grüneburgplatz 1  
60629 Frankfurt am Main  
E-Mail: [viebrock@em.uni-frankfurt.de](mailto:viebrock@em.uni-frankfurt.de)

privat:  
Dr. Britta Viebrock  
Im Krumpfen Ort 11  
28870 Fischerhude

## Introduction

In a second, more theoretical contribution to this issue of *ForumSprache*, I have shown that there is no reason to believe that the subject mathematics is unsuitable for a CLIL approach. On the contrary, it offers many opportunities for language work and language reflection in the process of developing topics. This present contribution provides additional teaching materials and methodological considerations that try to go beyond teaching plain numeracy and facilitate the development of a broader mathematical literacy as defined by the OECD/PISA (2003: 24):

Mathematical literacy is an individual's capacity to identify and understand the role that mathematics plays in the world, to make well-founded judgements and to use and engage with mathematics in ways that meet the needs of that individual's life as a constructive, concerned and reflective citizen.

The following first example is concerned with teaching percentages in 7<sup>th</sup> grade. It shows how learners' common experiences can be linked to mathematical problem-solving and in what way exercises frequently encountered in the foreign language classroom can serve to "make sense of the mathematical solution in terms of the real situation" (OECD/PISA 2003: 27). The second example, which is intended for advanced learners (*Oberstufe*), focuses on the (mathematical) meaning of 'proof'. It is taken from a monolingual classroom setting (cf. Prediger & Kuntze 2005) but can easily be adapted to a CLIL setting. Again, procedures familiar from the foreign language classroom (essay-writing) can be employed in order to develop mathematical literacy.

## Teaching percentages

A collection of materials on teaching percentages has been compiled by Katharina Prüfer and Daniela Geils in a class on CLIL material development under my supervision. Starting with the 7<sup>th</sup> graders' everyday knowledge of percentages (material 1) a more conceptual understanding of the mathematical phenomenon is developed. Material 2 offers a mathematical definition of percentages whereas the following materials provide related exercises.

In a similar fashion to the percentage squares in material 3, fractions and percentages are linked in another exercise (material 4), this time not necessarily taking exactly 100 squares as a point of reference. The pupils' conceptual understanding is consolidated with more exercises that cannot be documented here, e.g., a percentage domino or mixed questions like "A 10% service charge is added to the bill in a pizza place. If a meal costs £ 60, what will the final bill be?" or "The distance of a holiday trip is 320 miles. If the tourists have travelled 25% of their journey how many miles will be left?". These questions also allow for a discussion of typical cultural aspects (service charge, mileage). They also try to link the teaching of mere numeracy with the development of a broader mathematical literacy.

Resorting to a task format well-known in the foreign language classroom, a creative writing exercise (material 5) is set at the end to evaluate the pupil's language competence as well as their conceptual understanding. Coming full circle, this writing task again attempts to link mathematical concepts to everyday contexts and in this capacity corresponds to Prediger and Kuntze's (2005) perspective on the function of mathematical writing explained in Viebrock in this issue of *ForumSprache*. It has to be noted that the collection of materials itself does not necessarily imply prescriptions for its classroom use. Yet it could easily be employed in a collaborative and discursive approach to problem-solving.

**Vocabulary:**

percent – Prozent  
discount – Rabatt  
sales – Ausverkauf  
percentage – Prozentsatz  
weather forecast  
– Wettervorhersage

Questions for discussion:

Where do you know the presented symbols from?

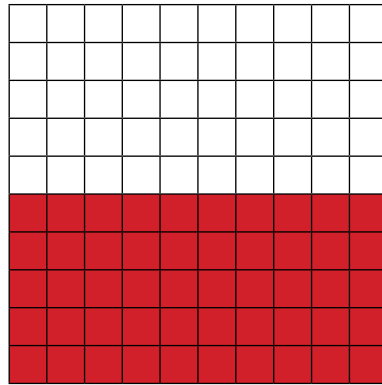
Where can you find percentages in everyday life? What are they used for?

Examples:

Shops use percentages in sales.

Weather forecasts use them to tell us the chances of rain.

Material 1: Percentages in everyday life



Look at this square.  
It has been divided into  
100 equal parts.

**Vocabulary**

square – Quadrat  
to divide – teilen  
equal parts – gleiche  
Teile

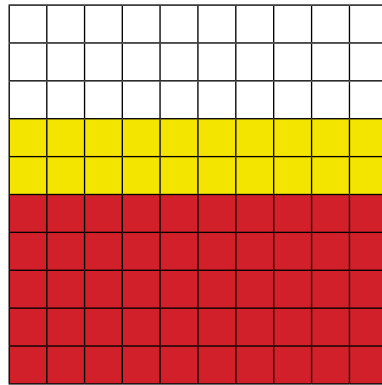
50 parts are shaded red. to shade – einfärben

We say fifty per cent is  
shaded red.

We write 50% is shaded  
red.

This is the percentage  
symbol: %

30



20

50

Now 20 parts have been  
coloured yellow. 20 out  
of 100 is 20%, so 20%  
of the square is yellow.

**Vocabulary**

There are 30 parts not  
shaded. 30 out of 100  
is 30%, so 30% of the  
square is white.

to add up - addieren

What happens if you  
add up the percentages  
for the red, yellow and  
white parts?

$$50\% + 20\% + 30\% = 100\%$$

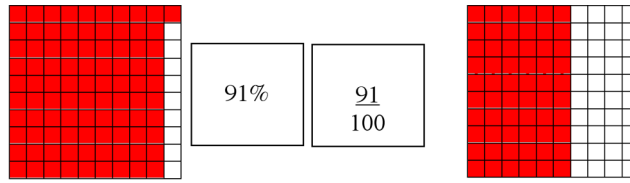
So the whole square is  
equal to 100%.

**‘percent’ means ‘out of every 100’**

Material 2: What does percent mean?

Materials adapted from: <http://www.bbc.co.uk/skillswise/numbers/fractiondecimalpercentage/percentages/introduction/factsheet.shtml> © Viebrock

Task: Fill in the gaps for each square. Which percentage is represented by the square?  
Which fraction?



**Useful phrases:**

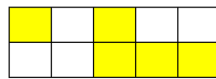
- ... parts are shaded.
- ... out of 100 is ... percent.
- ... percent of the parts are white/red.
- ... percent is/are represented by the fraction

**Vocabulary:**

- fraction – Bruch
- to represent – zeigen, darstellen, abbilden

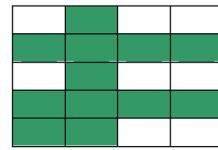
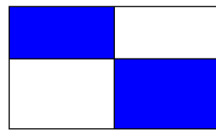
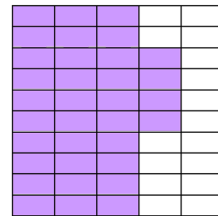
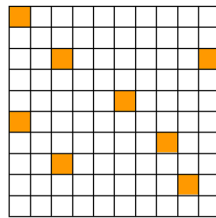
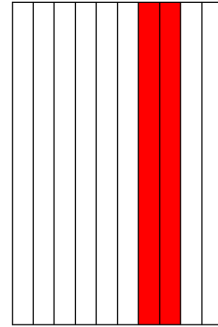
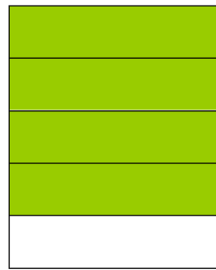
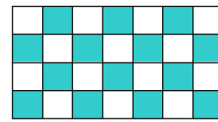
Material 3: Percentage Squares and Fractions (© Viebrock)

Task: Fill in the gaps for each figure. Which fraction is represented by the figure? Which percentage?



$$\frac{5}{10}$$

$$50 \%$$



**Useful phrases:**

... parts are shaded.

$\frac{5}{10}$  of the parts are shaded/yellow.

That means  $\frac{1}{2}$  of the parts are shaded.

$\frac{1}{2}$  is equivalent to 50%.

50% percent of the parts are shaded.

**Vocabulary:**

to be equivalent to – gleich sein

Sweaters are on sale. There is a discount of 10% on each sweater. Imagine you are the salesperson and a customer wants to buy two sweaters with a 20% discount.

What would you tell the customer?

Group in pairs and write a dialogue between the salesperson and the customer.

Vocabulary:

to imagine – sich vorstellen

salesperson – Verkäufer/in

customer – Kunde



Dialogue

Salesperson: Hello, how can I help you?

Customer: I need a new sweater and saw that they are on sale.

Salesperson: Yes, we offer a discount of 10% on each sweater.

Customer: Oh, that's not bad. Does that mean I get a discount of 20% if I buy two?

Salesperson: I am sorry ...

Customer: ...

Salesperson: ...

Material 5: At the sales (© Viebrock)

### Developing mathematical literacy through a cross-disciplinary approach

Especially the task presented in material 5 is an attempt to go beyond the boundaries of teaching numeracy to tasks that allow for the development of a broader mathematical literacy as explained above. Another example that has been suggested by Prediger and Kuntze (2005) for a monolingual German classroom could easily be adapted for a CLIL approach: A good starting point for a multi-contextual approach would be Simon Singh's book *Fermat's Last Theorem*, the TV documentary on the topic, or the materials and excerpts presented on the author's homepage (cf. <http://www.simonsingh.net/>) for that matter. In his book, which is written like a detective story, Singh traces the 300 year long attempt to prove Fermat's last theorem, a seemingly simple proposition: the equation  $x^n + y^n = z^n$  has no solution for any integer greater than 2. The mystery around Fermat's last theorem, which was finally proved in 1995 by Andrew Wiles, has triggered not only mathematical efforts, but also many artistic expressions (poems, short stories, even a musical) that could be utilized in a CLIL approach. The focus of this example is not so much on the mathematical content since the actual proof of the theorem is highly complex and only comprehensible to a very limited number of experts. It is much more about the nature of mathematics as a discipline, its continuous flux and the process of constructing new mathematical knowledge. It would very well illustrate the culturalistic view of the discipline explained in Viebrock in this issue of *ForumSprache*.

The way Singh's book can contribute to a better understanding of a mathematical concept, as opposed to the use of a term in other domains, can be demonstrated with an excerpt from a pupil's mathematical essay provided by Prediger & Kuntze (2005):

Themenstudie: Quod erat demonstrandum

Man kann sagen, dass ein Beweis ein Nachweis der Richtigkeit eines Satzes oder einer Behauptung ist. Jedoch lässt sich keine allgemeingültige Definition des Begriffs „Beweis“ aufstellen, dass es zunächst verschiedene Bereich und Kriterien gibt, nach denen differenziert werden muss.

In Simon Singhs "Fermats letzter Satz" wird deutlich der Unterschied zwischen dem naturwissenschaftlichen Beweis und dem mathematischen Beweis betont.



Ein klassischer mathematischer Beweis besteht aus logisch nachvollziehbaren Schritten, die auf Axiomen und Definitionen basieren, und somit zu einer unbestreitbaren Schlussfolgerung führen. Wissenschaftliche Theorien können nie solch absolute Geltung beanspruchen. Auch wenn diese Theorien aufgrund von Beobachtungen und Experimenten als „bewiesen“ gelten, lässt sich hier um den Begriff „Beweis“ streiten, denn Wahrnehmung ist fehlbar und auch noch so viele Experimente könnten rein theoretisch auf Zufall beruhen. Folglich sind die Ergebnisse wissenschaftlicher Beweise eigentlich nur höchstwahrscheinlich wahrer Behauptung (sic) [...]. (Prediger & Kuntze 2005: 2)

The learner Anna examines the meaning of “proof” and compares its use in different contexts. At the end of her essay, she develops what Prediger & Kuntze (2005: 4) call an “interdisziplinär angelegtes Ordnungssystem” (an interdisciplinary system of ordering concepts). It can be assumed that Anna has developed a thorough understanding of the concept in maths as well as in other disciplines. The originality of her writing as it is shown in the irony of her last sentence certainly demonstrates quite a conceptual mastery:

Letztlich gibt es Beweise, die für Einzelne von Bedeutung sind (in einem Zivilprozess beispielsweise) und Beweise, die für alle von Bedeutung sind. Darunter gibt es wiederum Beweise, die sehr lange gültig sind, aber vielleicht irgendwann von anderen Beweisführungen umgeworfen werden (Daltons Theorie über die Atome als Bausteine des Universums, die mit Thomsons Elektronentheorie widerlegt wurde), aber auch Beweise, die Jahrhunderte lang überzeugen (Pythagoras) und auf die man auch heute noch aufbaut.

Ob es bei all diesen Beweisen um Wahrscheinlichkeit, Wahrheit oder Glaubhaftmachung geht, ist von Fall zu Fall verschieden. Eine vollständige und allgemeingültige Definition des Begriffs „Beweis“ kennt wohl nur Gott, aber dessen Existenz ist ja auch nicht eindeutig bewiesen. (Prediger & Kuntze 2005: 4)

### Conclusion

Both examples show that materials and methods that are usually associated with the foreign language classroom, i.e., reading and responding to (excerpts of) novels, writing dialogues etc., can be successfully employed in a CLIL approach to mathematics in order to develop a broader mathematical literacy. At the same time, it becomes clear that in a way all teaching is teaching language(s), and that subject-matter competence is acquired communicatively and discursively (cf. Leisen 2005, 2007). This does not mean that content-oriented classes should give way to more explicit foreign language teaching, but it acknowledges that language is a necessary condition of learning content matter. Language also evolves from the contents of a class and becomes more and more refined in the process of developing a topic.

## Bibliography

- Leisen, J. (2005). Muss ich jetzt auch noch Sprache unterrichten? – Sprache und Physikunterricht. In: *Naturwissenschaften im Unterricht Physik* 3, 4-9.
- Leisen, J. (2007). Lesen in allen Fächern. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hg.): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung*. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber: Friedrich, 189-197.
- OECD (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. [Online] [http://www.oecd.org/document/29/0,3343,en\\_32252351\\_32236173\\_33694301\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/29/0,3343,en_32252351_32236173_33694301_1_1_1_1,00.html) (194 pages) (retrieved 8.9.2009)
- Prediger, S. & Kuntze, S. (2005). Ich schreibe, also denk' ich – Über Mathematik schreiben. [Online] <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/05-PM-H5-Kuntze-Prediger-Schreiben.pdf> (8 pages) (Zugriff am 8.9.2009)
- Singh, S. (1997). *Fermat's Last Theorem*. London: HarperCollins.

## Internet resources

- <http://www.simonsingh.net/> (retrieved 8.9.2009)
- <http://www.bbc.co.uk/skillswise/numbers/fractiondecimalpercentage/percentages/introduction/factsheet.shtml> (retrieved 8.9.2009)