

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 ² (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 Kirchoff	
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 978-3-19-156100-0

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

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!“¹
- ▶ 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.² 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.³ 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 2003²: 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 Fremdspracherwerb 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*⁴ 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:⁵

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.

⁴ Siehe www.erfoundation.org

⁵ 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.⁶ 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 2003²: 122-127).

⁶ 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*⁷ und die *Hueber Lektüren*⁸. 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 Abenteuergeschichten 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

8 Siehe 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 Verlags⁹ heruntergeladen werden kann. Hierzu gehören:

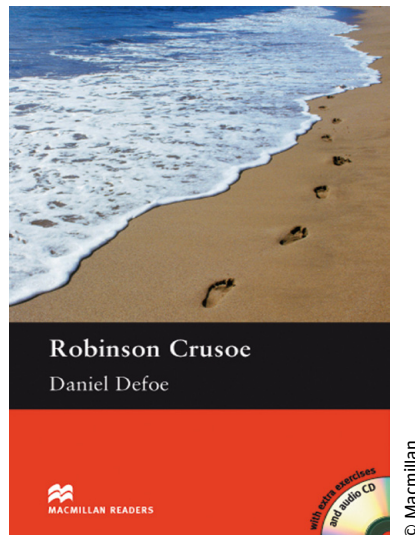
- ▶ Plotsynopsen
- ▶ Anregungen für den Unterricht
- ▶ Arbeitsblätter zu den einzelnen Titeln
- ▶ Tests zum Textverständnis mit diversen Aufgabenformaten (beispielsweise *Choose the best answer. Who says this? Order the events.*)

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	<i>Einführungsphase</i>		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	<i>Lese-phase</i>		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	
Pfingstferien				
13. Juni	<i>Lese-phase</i>			Verständnishilfen durch die Lehrkraft, Organisation, Tests und Testergebnisse
20. Juni				
27. Juni				
4. Juli	<i>Abschlussphase</i>		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 Lesephase beginnen.

Während der insgesamt achtwöchigen Lesephase 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) 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?“.

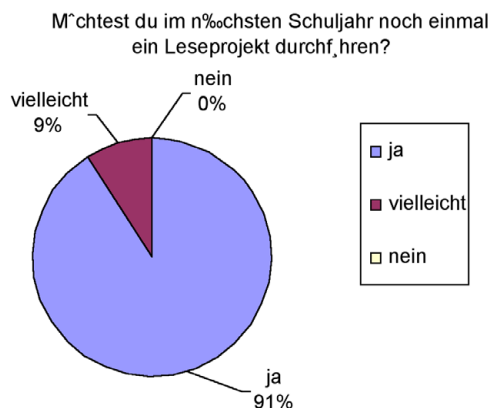


Abb. 5: Wünsche der Schüler

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.¹⁰ 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.*

¹⁰ 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 entliehen 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. (2003²). *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 (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 (Zugriff am 03.01.2008).
- Thaler, E. (2008). *Offene Lernarrangements im Englischunterricht*. München: Langenscheidt.

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 ² (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 978-3-19-166100-7

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 „M² (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 “M² (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 “M² (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

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 7th 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 7th 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?

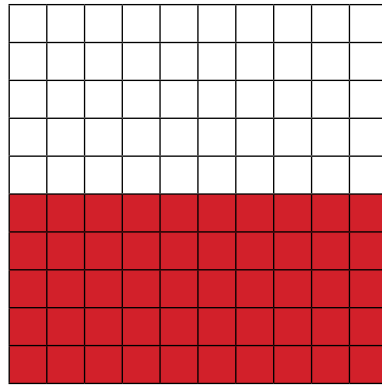
Where can you find percentages in everyday life? What are they used for?

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

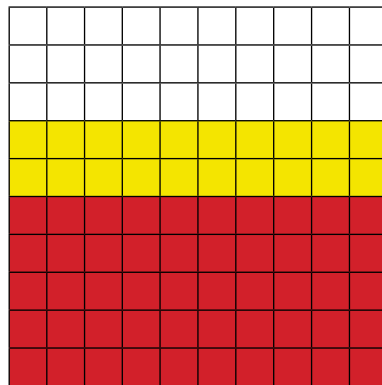
50 parts are shaded red. to shade – einfärben

We say fifty per cent is
shaded red.

We write 50% is shaded
red.

This is the percentage
symbol: %

30



20

50

Vocabulary

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

There are 30 parts not
shaded. 30 out of 100 to add up - addieren
is 30%, so 30% of the
square is white.

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

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

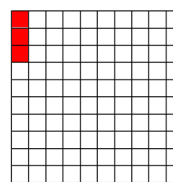
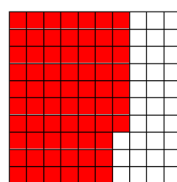
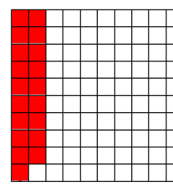
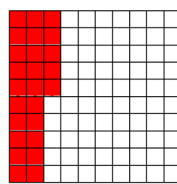
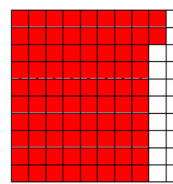
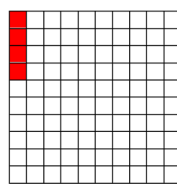
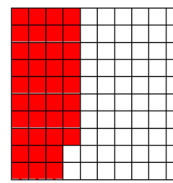
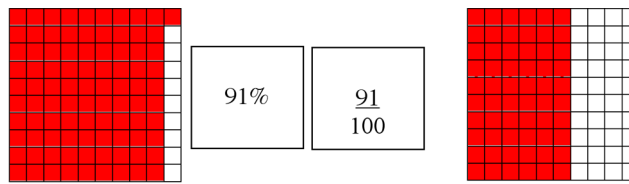
So the whole square is
equal to 100%.

‘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:

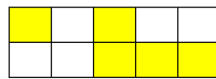
- ... parts are shaded.
- ... out of 100 is ... percent.
- ... percent of the parts are white/red.
- ... percent is/are represented by the fraction

Vocabulary:

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

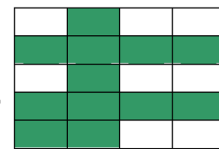
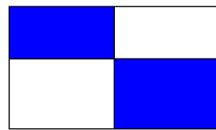
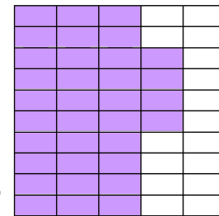
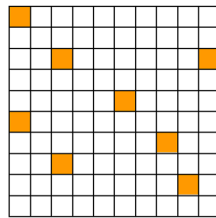
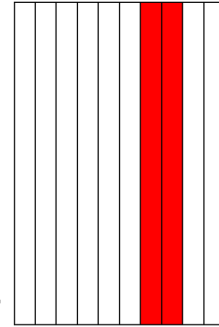
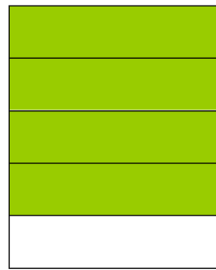
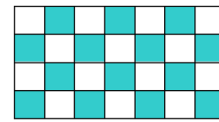
Material 3: Percentage Squares and Fractions (© Viebrock)

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 (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)