

ÖGSD TAGUNGSBERICHTE

Vol. 1 / 2016

Hrsg. Monika Boniecki

8. Nachwuchstagung

21. Mai 2016, Universität Wien

Boniecki, Monika (Hrsg.) 2016. *ÖGSD Tagungsberichte Vol. 1: 8. Nachwuchstagung. Sprachendidaktik: Der wissenschaftliche Nachwuchs im Dialog. (Proceedings of the 8th ÖGSD Young Researchers' Conference)*. 21. Mai 2016, Universität Wien, (pp. 71). Graz: ÖGSD.

Medieneigentümer: Österreichische Gesellschaft für Sprachendidaktik (ÖGSD). Graz.
www.oegsd.at

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des ÖGSD-Vorstands	1
Bericht der Herausgeberin zur 8. Nachwuchstagung	2
Bauer-Marschallinger Silvia, Universität Wien <i>The acquisition of historical competences in the CLIL history classroom</i>	3
Birsak de Jersey Kirsten, Pädagogische Hochschule Freiburg <i>English in the inclusive multilingual preschool</i>	7
Cvekić Ivana, Alpen-Adria Universität Klagenfurt <i>The influence of early bilingualism on third language proficiency and knowledge</i>	11
Engstler Yvonne, Universität Wien <i>Happy shopping? An ecocritical analysis of consumerism in Austrian ELT course books</i>	15
Finker Thomas, Universität Wien <i>Foliage, ferns, and fertilizer: Teaching ESP vocabulary to prospective landscape designers</i>	19
Fliri Benjamin und Hitzginger Maria, Universität Innsbruck <i>Migration - Integration - Sprache</i>	22
Gruber Karin, Universität Wien <i>Combining EFL & CLIL in Physical Education</i>	27
Haudum Sabine, Universität Innsbruck <i>“Let the games begin” - Games vs. lists: A comparison of two EFL vocabulary practice methods</i>	30
Hessova Lenka, University of South Bohemia <i>Dealing with intercultural issues in L2 classes</i>	34
Holanik Wolfgang, Universität Graz <i>Von A bis Z: Schriftmetaphorik in der Gegenwartssprache und im Deutschunterricht</i>	37
Laimer Julia, Universität Wien <i>...das Tor einen Spalt breit öffnen... Slawische Erstsprachen als Potenzial für den Russischunterricht im Kontext von Mehrsprachigkeitsdidaktik</i>	42
Radinger Sandra, Universität Wien <i>LanguagING among refugees and local Austrians: ELF availability, monolingual norms and multilingual realities</i>	46

Scarizuola Nadine, Universität Innsbruck <i>Gender-Perspektiven im Russischunterricht</i>	50
Schmiderer Katrin, Universität Innsbruck <i>Vokabellernen mit Hand und Fuß: Eine quasi-experimentelle Studie zur Effizienz der Wortschatzvermittlung durch Gestik im Italienisch-Unterricht der Sekundarstufe II</i>	54
Schwarz Marlene, Universität Wien <i>Beyond the walls – Vocabulary learning from extramural english</i>	58
Toth Zuzana, Universität Wien <i>The acquisition of temporal and aspectual distinctions in Italian as a third language</i>	62
Wolf Sophie, Universität Wien <i>CLIL in Austrian technical colleges (HTLs) – A case study of teachers’ beliefs</i>	66
Zehentner Matthias, Universität Innsbruck <i>You must choose, but choose wisely. An investigation of the impact of partner choice on paired speaking ratings</i>	69

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser, liebe ÖGSD-Mitglieder!

Mit Stolz und großer Freude darf ich Ihnen mitteilen, dass die ÖGSD im zehnten Jahr ihres Bestehens eine Online-Publikationsreihe startet. Etliche der seit 2007 veranstalteten Tagungen und Symposien mündeten in eine Buchpublikation und dies soll auch weiterhin so gehandhabt werden. Mit der neuen Publikationsschiene möchten wir dem Konzept der ‚Conference Proceedings‘ oder Tagungsberichte Raum geben: Es handelt sich um kürzere Texte, die relativ rasch nach einer Tagung online publiziert werden sollen, um den wissenschaftlichen Dialog in der sprachendidaktischen Community zu fördern.

In diesem ersten Band der neuen Reihe kommen die TeilnehmerInnen der 8. Nachwuchstagung der ÖGSD „Sprachdidaktik: Der wissenschaftliche Nachwuchs im Dialog“ zu Wort. Alle eingereichten Beiträge haben einen ‚Peer Review‘ und Editionsprozess durchlaufen.

Die Nachwuchstagung selbst fand heuer am CELT (*Centre for English Language Teaching*) des Institutes für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien statt. Sprachdidaktische ForscherInnen von acht verschiedenen Institutionen diskutierten mit den TagungsteilnehmerInnen in über 20 Vorträgen und 8 Posterpräsentationen ihre Forschungsarbeiten. Die Bandbreite der Themen aber auch der Sprachen war erfreulich vielfältig und kann als Spiegelbild der immer lebendiger und dynamischer werdenden sprachendidaktischen „Szene“ in Österreich gesehen werden.

Als Obmann der ÖGSD bedanke ich mich herzlich bei der Herausgeberin Monika Boniecki, bei Monika Fahrnberger und Hanna Herret für ihre Arbeit an der Formatierung, den zahlreichen Reviewern, aber vor allem bei den AutorInnen der einzelnen Beiträge und wünsche allen LeserInnen eine inspirierende und stimulierende Auseinandersetzung mit der Arbeit junger Forscherinnen und Forscher aus Österreich, Italien und Deutschland.

Mit freundlichen Grüßen für den Vorstand der ÖGSD

Erwin M. Gierlinger
Obmann der ÖGSD

Bericht zur 8. Nachwuchstagung der ÖGSD

Am 21. Mai 2016 fand bereits zum achten Mal die ÖGSD Nachwuchstagung unter dem Titel „Sprachendidaktik: der wissenschaftliche Nachwuchs im Dialog“ statt. Die Tagung wurde in Kooperation mit dem Fachdidaktischen Zentrum Englisch (FDZE) / Centre for English Language Teaching (CELT) am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien organisiert.

Über achtzig TeilnehmerInnen aus Wissenschaft und Praxis kamen. Es standen achtundzwanzig Präsentationen auf dem Programm, gestaltet durch NachwuchswissenschaftlerInnen von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Österreich, Deutschland, Italien und Tschechien. Die vorgestellten Studien finden bzw. fanden im Rahmen von Bachelor-, Master-, Diplom- und Dissertationsprojekten statt und wurden als Vortrag oder Poster in deutscher oder englischer Sprache präsentiert.

Die Themen waren breit gefächert und umspannten Sprachenvermittlung innerhalb als auch außerhalb des schulischen Kontextes. Gesprochen wurde dabei über das Potential von Mehrsprachigkeit, die vier Fertigkeiten in der Unterrichts- bzw. Fremdsprache (Englisch, Italienisch, Russisch), Content and Language Integrated Learning (CLIL), Gender, Schulbücher, audiovisuelle Medien, Beurteilung, Wortschatz- und Grammatikvermittlung.

Nicht nur die inhaltliche Bandbreite der Präsentationen, sondern auch die gekonnte Darbietung steigerten das Interesse und die Teilnahme des Publikums, sodass während der Diskussionen und auch informell in den Pausen reger Austausch stattfand. Der aktuelle Tagungsbericht bietet nun die Möglichkeit, die Diskussion weiter zu tragen.

Die Veranstalter bedanken sich ganz herzlich bei allen Vortragenden, Vorsitzenden und Gästen. Außerdem gilt unser Dank dem Institut für Anglistik und Amerikanistik für die Zurverfügungstellung der Räumlichkeiten und dem Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien für den finanziellen Beitrag. Ebenso danken wir der Firma Billa für die freundliche Unterstützung.

The acquisition of historical competences in the CLIL history classroom

This paper is based on my diploma thesis (Bauer-Marschallinger, 2016) which tried to investigate the connection between the acquisition of historical competences and language in a CLIL (Content and Language Integrated Learning) history setting. So far, most CLIL research has focused on linguistic aspects while the acquisition of content knowledge has not received as much attention (Dafouz, Camacho, & Urquia, 2014, on CLIL research in general; Maset 2015, on CLIL history research). As for the link between language and history education, interest has grown in recent years (e.g. Badertscher & Bieri, 2009; Gablasova, 2014). Many of these studies, however, mainly understand content education as learning declarative knowledge rather than the acquisition of procedural knowledge, i.e. the acquisition of subject-related skills, which is now the main goal of the Austrian history curriculum (cf. bmbf 2016). Therefore, this study analyses the role of language for the acquisition of historical competences.

To examine this connection, Dalton-Puffer's (2013) construct of Cognitive Discourse Functions (CDFs) was taken as a framework for analysis. According to her (2016), CDFs are routinized communicative patterns used to externalise cognitive thinking processes. As such, their use is assumed to be indicative of the learning process, both in terms of content and language acquisition. Dalton-Puffer (2013) identified seven main CDF types, namely CLASSIFY, DEFINE, DESCRIBE, EVALUATE, EXPLAIN, EXPLORE, and REPORT. These seven types are specified by their underlying communicative intention and described by a set of different examples. For instance, CLASSIFY is defined with the communicative intention of "I tell you how we can cut up the world according to certain ideas" (Dalton-Puffer, 2013, p. 234). In this thesis, content was conceptualised in the form of the four competences of the FUER (**F**örderung **u**nd **E**ntwicklung eines reflektierten) **G**eschichtsbewusstsein¹ competency model, which serves as a basis for the Austrian curriculum. In this model, competences are understood in accordance with Weinert (2001, p. 27-28) who defines them as problem-solving-skills and an ability as well as willingness to apply these skills responsibly in various contexts. The main goal of this model is to educate students to be mature, responsible, self-reliant and historically aware adults (Körber, Schreiber, & Schöner, 2007). In order to reach this goal, four competences need to be acquired, as specified by the FUER group (Körber, Schreiber, & Schöner, 2007, p. 24).

¹ Translation: encouragement and development of a reflective historical awareness

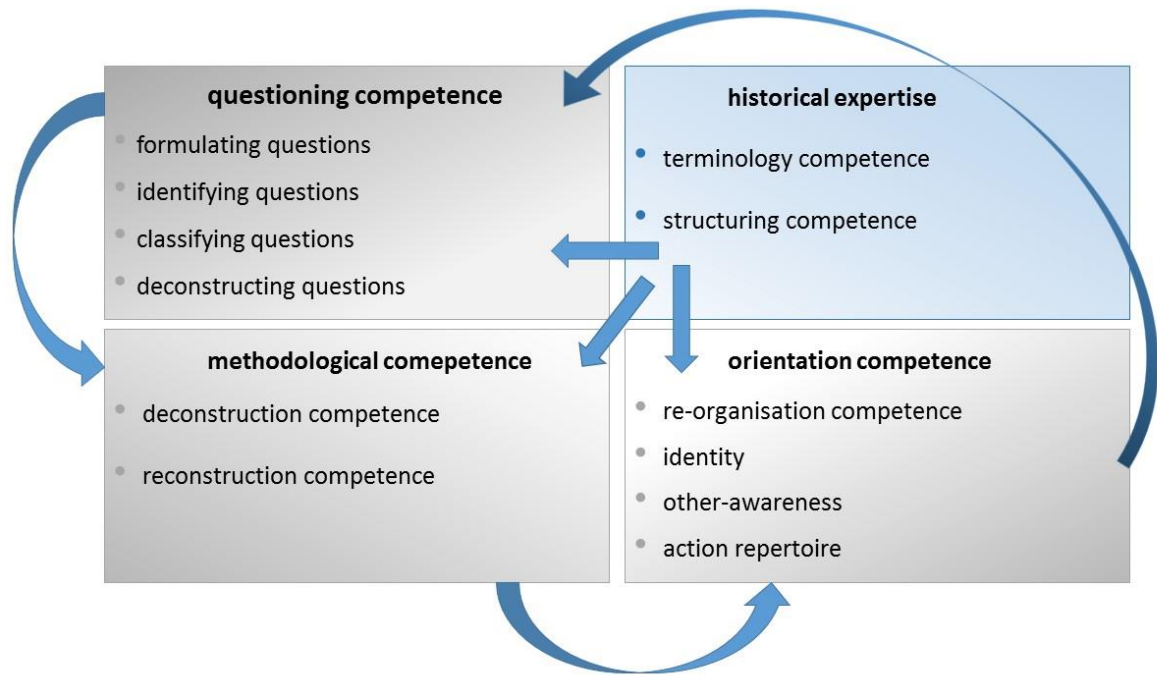


Figure 1. The four FUEER competences (cf. Körber, Schreiber, & Schöner, 2007)

In this model, formulating questions about the past constitutes the starting point of a historical thought process (*questioning competence*). The answers to these questions can be found in historical sources. For that purpose, existing sources need to be deconstructed and new historical narratives should then be reconstructed (*methodological competence*). These narratives should help us orientate in the present (*orientation competence*). While these three competences are discrete steps in a cyclical historical thought process, the fourth competence, called *historical expertise*, accompanies the whole process. *Historical expertise* is mainly concerned with the ability to work with historical jargon and to structure historical content.

In order to examine the connection of language and content learning, these two conceptual frameworks were first compared on a theoretical level. In other words, the individual (sub-)competences of the model were analysed in terms of their need for cognitive discourse functions (Dalton-Puffer, 2013) and other salient linguistic demands, e.g. grammatical structures, language skills, register etc. The theoretical investigation indicates that the connection of the two constructs used for this study is strong since the acquisition of each competence requires a wide range of different CDFs. To be more precise, all sub-competences are linked to at least four different CDF types, but on average, they require five to six different functions. What is more, all seven CDF types are used for at least three different sub-competences. However, most CDF types are linked to five or six competences.

To explore these connections from an empirical point of view, four lessons of a lower-secondary (7th grade) and an upper-secondary (10th grade) class on the Industrial Revolution were recorded, resulting in transcripts of eight lessons. These two learning units were part of the curriculum and were not specifically designed for this study. The lessons took place in two Viennese schools offering dual language programmes. One week after the end of the learning unit, the participants

were asked to complete a written competency-based test, covering the contents of the lessons observed. These tests were designed by the researcher and modelled after guidelines for the Austrian oral final history exam (cf. bmbf, 2011), which teachers usually consider for written tests as well. Following these guidelines, visual or textual historical sources were taken as starting points for several competency-based tasks. The classroom and test data was analysed in terms of CDF use and overlaps of historical competences and CDF types. After transcription, all CDF realisations were identified and classified in relation to the seven CDF types. As a second step, these samples were categorised in terms of historical competences. The co-occurrences between competences and CDF types were counted and displayed in coloured heat-maps, logarithmically scaled for better clarity.

The results confirm most connections already identified in the theoretical analysis, suggesting that CDFs are necessary to develop historical competences. Additionally, this study could show that both the CDF construct as well as the FUER model are relevant for classroom reality. As for the CDF distribution, DESCRIBE, EXPLAIN and EVALUATE were the most common types, which largely corresponds to previous research (cf. Hofmann & Hopf, 2015 on biology or Kröss, 2014 on physics). However, in these two studies, EVALUATE was not as dominant. Instead, DEFINE was observed much more frequently in their data. In the present study, REPORT was used least often. Yet, its realisations tended to be longer and more complex. Nevertheless, some of the sub-competences of the FUER model could not - or only rarely – be observed in the data. For example, no instances of *identifying*, *classifying* or *deconstructing questions* could be found in the data. It seems that *formulating questions* is the only sub-competence of the *questioning competence* relevant for the process of historical thought.

Concerning the co-occurrences between competences and CDFs in the lessons, some of the competences related strongly to individual CDF types. For instance, *other-awareness* exclusively occurred with EXPLORE while DEFINE was closely connected to *terminology competence*. Other competences, such as *methodology competence*, were realised with a great variety of CDF types. This suggests that the re- and deconstruction of historical sources require many different linguistic functions.

In the tests, the individual tasks targeted specific CDF types, so that in general, the test data exhibited less dispersion. In other words, learners were inclined to employ similar and most of the time appropriate CDF types for competency-based tasks. As a result, it can be argued that in controlled settings, such as a testing situation, the co-occurrence between certain CDF types and competences is significant. Less dispersion further implies that learners did not randomly produce any CDF type for competency-focused activities, but they usually knew which types were most suitable for the task at hand. Conversely, those students who used CDF types outside the intended CDF range usually did not achieve high task fulfilment rates. Additionally, those students mixing CDFs too much in the tests tended to deliver imprecise answers and miss the main point of the task. This observation of the negative effect of mixing CDF types is backed up by the comparison of the upper- and lower-secondary class. The correspondence between competences and CDF types in the upper-secondary test data is strong and not very dispersed. This again indicates that

these learners did not choose CDF types indiscriminately but appropriately for the competence addressed in the task. Younger learners displayed more insecurity in their CDF choices, suggesting that they still need some practice and perhaps explicit instruction.

To sum up, this study could show that language use and competency-based history education are indeed linked. Therefore, history teachers should not underestimate the role of language for the acquisition of subject-related competences. So far, teachers as well as researchers have not paid enough attention to the interrelations between language functions and competency-based content teaching. Being more explicit about the interdependence of content teaching and language pedagogy could significantly improve history education.

References

- Badertscher, H., & Bieri, T. (2009). *Wissenserwerb im Content and Language Integrated Learning: empirische Befunde und Interpretationen*. Bern: Haupt Publishing.
- Bauer-Marschallinger, S. (2016). *The acquisition of historical competences in the CLIL history classroom* (Unpublished MA Thesis). University of Vienna, Vienna.
- Bundesministerium für Bildung. (2016). *Lehrpläne der Allgemein bildenden Schulen*. Retrieved from https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.html
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2011). *Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in den Unterrichtsgegenständen Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung: empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Retrieved from https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgsk_21067.pdf
- Dafouz, E., Camacho, M., & Urquia, E. (2014). 'Surely they can't do as well': A comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes. *Language and Education* 28(3), 223-236.
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216-253.
- Dalton-Puffer, C. (Forthcoming). Cognitive discourse functions: Specifying and integrative interdisciplinary construct. In T. Nikula, U. Smit, E. Dafouz, & P. Moore (Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gablasova, D. (2014). Issues in the assessment of bilingually educated students: Expressing subject knowledge through L1 and L2. *The Language Learning Journal*, 42(2), 151-164.
- Hofmann, V., & Hopf, J. (2015). *An analysis of cognitive discourse functions in Austrian CLIL biology lessons* (Unpublished MA Thesis). University of Vienna, Vienna.
- Körber, A., Schreiber, W., & Schöner, A. (Eds.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una.
- Kröss, L. M. (2014). *Cognitive discourse functions in upper secondary CLIL physics lessons* (Unpublished MA Thesis). University of Vienna, Vienna.
- Maset, M. (Ed.). (2015). *Bilingualer Geschichtsunterricht: Didaktik und Praxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessung in Schulen* (pp. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz.

English in the inclusive multilingual preschool

1. Introduction

The Language Education Policy Profile for Austria (2008) emphasises that “valuing and developing the ability of all individuals to learn and use several languages (...) through appropriate teaching and through plurilingual education (...) [is] a basis for democratic citizenship” (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur et al., 2008, p. 3). Subsequently early-language-learning has gained significant attention across Europe to the point of considering preschool as a place to start (ibid, pp. 11-12). This legitimate educational concern contrasts with a lack in empirical research in the field (Legutke, Müller-Hartmann, & Schocker, 2009, p. 139). Currently there is one publication which offers a collection of programmes and research results for this specific context (Piske, 2015). Research in this area is still in the early stages. My research addresses this research gap.

2. Research aims and questions

The aim of the project is to research the feasibility of introducing English into a multilingual preschool context to include all the children¹ by developing a course model for teaching EFL as a competence for preschool children, which accommodates mixed-age groups and the preschool routine, and by developing a course model of EFL teacher education for preschool teachers. Due to space limitations the teacher education research will not be represented here. This abstract concentrates on the research area concerned with the course model for teaching the children.

3. The research question

Is it possible for EFL to be implemented *effectively* (meaning there is evidence of language competence being achieved) and in a *sustainable* way (meaning that implementing English is not a burden to either the children or the teachers) in a regular kindergarten context (referring to those preschools, which do not have English in their profile) and can therefore be established as a continual part of the kindergarten curriculum?

¹ The participation is not dependent on such criteria as their linguistic competence in German (either as their mother tongue or as a second/third language), age, (whether they are perceived as being too young), poor social skills, speech difficulties or special financial funding.

4. The intervention

In keeping with the recommendation of the European language policy for a task-based approach for all language teaching and learning across Europe, (Council of Europe, 2001, p. 9), I developed a children's course for learning English, based on task-based-language-learning (Ellis, 2003; Müller-Hartmann & Schocker, 2011; Nunan, 2004; Samuda & Bygate, 2008; Van den Branden, 2006 and 2007; Willis & Willis, 2007). It is structured following the framework of sequenced tasks (Cameron, 2001, p. 26-27), accompanied by message-orientated communication (Butzkamm & Dodson, 1980, p. 290) and appropriate materials (Mishan & Timmis, 2015; Tomlinson, 1998). As "the quality of a task can only be judged appropriately if it is related to the context in which it is used" (Müller-Hartmann & Schocker, 2011, p. 57) my research will identify the task features that are appropriate for the preschool context.

The course follows neither a bilingual education model (Huppertz, 1999-2001), nor an immersion model (Johnson & Swain, 1997). Instead, it is based on meaningful tasks: tasks that are relevant to the children's lives and interests and are doable for this age group. These tasks that I have developed are taught to all the children in their preschool groups once a week in lessons by me as an incoming language teacher with their group teacher present. The preschool teachers continue to teach English during the week to consolidate and deepen the competences that have been developed by these tasks. Previous research on EFL teaching in preschool, not using the bilingual or immersion methods, has been done by Evelin Schotte-Grebenstein (2006), who documented the process and research findings of the BACKE-method in a 'Jenaer Kindertagesstätte' which was a model based on mini-lessons given by the preschool teachers. She reports that the children can be engaged in the language and confirms the wide spread opinion that preschool children can learn enthusiastically and are not over-burdened by taking part in min-lessons (ibid., pp. 91-94).

5. Participants

The project took place in a multilingual state preschool in Salzburg. It includes both the children and participating staff. The preschool children are representative for the heterogeneous multilingual context of state preschools. The staff is representative for mainstream opinions² of preschool teachers towards introducing a foreign language into this context. The preschool groups consist of mixed ages, between three and six years. During the period of the project (2 ½ years) the size of the groups varied between 15 and 20 children. Sixty children took part in the project, of which 68% spoke German as their second/third language and 32%, as their first language. The participating teachers were three qualified preschool teachers, three assistants and the head. The sampling qualifies as 'selective sampling' (Kelle & Kluge, 2010, pp. 50-55).

² Before commencing the project a representative survey among preschool teachers was carried out to collect data regarding their opinions about the potential and concerns of introducing English into the preschool context.

6. Data and analysis

The research follows a qualitative case-study approach (Hood, 2009, p. 70) and involves three action research cycles (Burns, 2010, p. 8).

The data comprises:

- Audio-recordings of the tasks and the children's usage of the language
- Observations of the tasks from both the preschool teachers and the researcher
- Interviews of the preschool teachers corresponding to each research cycle
- Documented informal conversations

7. First results

The analysis of the research is in progress, but first results were able to confirm that EFL competences may be implemented *effectively* through tasks in a regular kindergarten context and that the children are not overburdened by this additional offer. Given the representative status of the sample of my case it can therefore be assumed that tasks in English in the preschool may be established as a permanent part of the kindergarten curriculum.

References

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur; Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung; Council of Europe (Eds.) (2008). *Language educational policy profile Austria*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching*. New York: Routledge.
- Butzkamm, W., & Dodson, C. J. (1980). The teaching of communication: From theory to practice. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 18(1-4), 289-309.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hood, M. (2009). Case studies. In J. Heigham & R. A. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 66-90). Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.
- Huppertz, N. (Ed.). (2003). *Fremdsprachen im Kindergarten*. Oberried: PAIS-Verlag.
- Johnson, R. K., & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Legutke, M., Müller-Hartmann, A., & Schocker-v. Ditfurth, M. (2009). *Teaching English in the primary school*. Stuttgart: Klett.
- Mishan, F., & Timmis, I. (2015). *Materials development for TESOL*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Ditfurth, M. (2011). *Teaching English: Task-supported language learning*. Paderborn, Germany: Ferdinand Schöningh.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching: A comprehensive revised edition of designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piske, T., Steinlen, A., & Jansen, S. (Eds.). (2015). *Bilinguale Programme in Kindertageseinrichtungen: Umsetzungsbeispiele und Forschungsergebnisse (Multilingualism and Language Teaching)*. Tübingen: Narr.

- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Schotte-Grebenstein, E. (2006). *Vermittelter Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich: Englisch als 1. Fremdsprache im Kindergarten*. Würzburg, Germany: Ergon.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K. (Ed.). (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (Eds.). (2007). *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Willis D., & Willis J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

The influence of early bilingualism on third language proficiency and knowledge

1. Background

According to Herdina and Jessner (2002, p. 52) multilingualism is defined as “the command and/or use of two or more languages by the respective speaker”. Following this definition, bilingualism is only one variant of the multilingual phenomenon. Considering that there is an increased need of knowing several languages on a daily basis, and that multilingualism is being spread, it is necessary to go beyond second language acquisition (SLA). Consequently, the area of third language acquisition (TLA) has been a topic of research for many scholars in the last two decades (Cenoz, 2003; Jessner, 2008). Jessner (2008, p. 18), in particular, defines the term *third language* as a third language that a speaker comes into contact during his/her lifetime. Even though the field of TLA has been of much interest in recent years, so far it has been mostly posing questions, and not giving definite answers.

Views on multilingualism have been slowly changing from a negative stance towards a more positive perception. Hakuta (1986) described the attitudes of scholars towards the research in bilingualism in the following order: detrimental, neutral and additive. In other words, it has been considered in the beginning as damaging. Some scholars (Saer, 1923; Weisgerber, 1929) have regarded multilingualism as having detrimental effects on individual’s cognition and intelligence. Later, attitudes slowly transitioned towards a more positive attitude (Hamers & Blanc, 1989, p. 50). The study of Peal and Lambert (1962) was a turning point for the field, because it was the first research to claim beneficial sides of the phenomenon. From then on, researchers started aiming more at understanding than criticizing. Some of the first research studies which support the claim that bilinguals have advantages over monolinguals in TLA include Thomas (1988) and Genesee, Tucker & Lambert (1975). Various newer studies (Cenoz, 1991; Cenoz & Valencia, 1994; Muñoz, 2000; Sagasta, 2003) confirmed that bilingual children ended up being more successful in the acquisition of English than their monolingual peers. On the other hand, a *multicompetence view* (Cook, 1991) sees multilingualism as the norm and therefore takes a different angle. Proponents suggest that multilingualism should be observed as one system in the mind of the speaker, rather than several linguistic systems which co-exist (Cook, 1992). Baker (1996, p. 119) claims that the application of monolingual norms only gives the impression that bilinguals are deficient monolinguals.

2. The Present Study

Regardless of the views of scholars on the topic, it is needless to say that multilingualism is constantly present in our daily lives. The current study focuses on early bilingualism and if it affects overall third language proficiency. More precisely, the study is concerned with Hungarian/Serbian bilinguals, living in Serbia, who are acquiring English as a third language (L3). The purpose of the present study is to investigate whether bilingualism has positive or negative effects on overall language proficiency¹ of English as an L3.

2.1. Participants

The current study is located in the Autonomous Province of Vojvodina (Serbia), where Hungarians present the biggest minority. All participants were pupils of Grammar Schools and in Year 12. They were 18 years old. Out of 128 pupils, 70 were female and 58 were male. According to the curriculum they were expected to have reached a B1 level in English. Importantly, participants were divided into two equal-sized groups, each group consisted of 64 participants. The first group comprised early Hungarian-Serbian bilinguals and the second group consisted of L1 Serbians, who had grown up monolingually. Furthermore, high schools in the three towns (Novi Sad, Bečej and Zrenjanin) which were selected for the study are teaching in both Hungarian and Serbian. In other words, pupils enroll either in a Serbian section of the school or a Hungarian one.

2.2. Instruments

Considering that this paper is focused on overall proficiency in English, pupils' performance and knowledge was collected via the C-Test (Klein-Braley & Raatz, 1985). The mentioned test is supposed to measure proficiency in all four skills (listening, reading, speaking and writing), together with the knowledge of grammar and vocabulary. Aside from overall English proficiency, pupils' self-reports about their expected final grades in English were collected via a questionnaire. The results of the C-Test (mean scores) were later compared between the L1 Serbian and bilingual Hungarian-Serbian groups.

2.3. Results

The mean rank comparison has shown that monolinguals were more successful, with a mean of 72.33 (out of possible 100 points). While bilinguals' proficiency in English resulted in a score of 56.67. Moreover, results according to towns were also analyzed in order to see whether geographical location had an influence on results. For this pupils were not divided into monolinguals and bilinguals. They were treated as one group. The analysis showed that Novi Sad, the biggest town of the three, had the highest mean rank of 83.51. The remaining two towns had significantly lower means than Novi Sad, with Bečej (57.79) slightly outperforming Zrenjanin (55.87). Gender differences among participants were also noticed. Male participants reached a mean of 70.91, and female participants 59.19. Furthermore, the comparison between the self-

¹ Overall language proficiency refers to all four skills (listening, reading, speaking and writing) as well as knowledge of vocabulary and grammar.

reported grades and the C-Test results showed a positive correlation. Even though the correlation coefficient (0.389) indicated a weak positive correlation, the significance value was less than 0.05.

3. Discussion

In the current study, L1 Serbian learners were more proficient in English as an L3 than Serbian-Hungarian bilinguals. The lack of a positive effect of bilingualism on L3 performance may have various reasons. Even though different variables in the experiment were controlled for (e.g. native language/s, towns, schools), there is still some possibility of other factors having a higher influence on the results of the study. Also, it may be possible that bilingualism positively affects other competences that were not measured by the C-Test. The current study was focused on overall proficiency and for this reason isolated competences were not tested. On the other hand, it may be that bilingualism simply does not have immediate effects on pupils' third language performance. Another important point to mention is the *monolingual view* (Grosjean, 1985, p. 468) which treats a bilingual as the sum of two monolinguals. However, expecting multilinguals to reach monolingual norms in each language means setting a relatively high standard to reach. Therefore, one of the purposes of SLA or TLA should not be to lead multilingual users towards native standards, but to equip them for a successful communication in a foreign language.

References

- Cenoz, J. (1991). *Enseñanza-aprendizaje de inglés como L2 o L3*. Donostia: Universidad del País Vasco.
- Cenoz, J., & Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15(02), 195.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7(2), 103-117.
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42(4), 557-591.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Genesee, F., Tucker, G. R., & Lambert, W. E. (1975). Communication skills of bilingual children. *Child Development*, 46(4), 1013-1018.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), 467-477.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Moore, D. (2006). Plurilingualism and strategic competence in context. *International Journal of Multilingualism*, 3(2), 125-138.

- Muñoz, C. (2000). Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language* (pp. 157-178). Clevedon: Multilingual Matters.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1-23.
- Raatz, U., & Klein-Braley, C. (1985). How to develop a C-test. In C. Klein-Braley & U. Raatz (Eds.), *Fremdsprachen und Hochschule 13/14: Thematischer Teil: C-Tests in der Praxis* (pp. 20-22). Bochum: AKS.
- Saer, D. J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology. General Section*, 14(1), 25-38.
- Sagasta, M. (2003). Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism. *The International Journal of Bilingualism*, 7(1), 27-42.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9(3), 235-246.
- Weisgerber, L. (1929). *Muttersprache und Geistesbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

Happy Shopping? An Ecocritical Analysis of Consumerism in Austrian ELT Course Books

Consumerism – the excess form of consumption – has become an increasingly dominant ideology on a global scale with disastrous effects for nature and global social justice. According to Smart (2010), the consumerist ideology can be understood as a way of life that revolves around the buying and the possession of products that go beyond the maintenance of everyday life and is often represented as the good life and as closely related to freedom, power and happiness.

In at least three of the cross-curricular teaching principles for all age groups and all school types in Austria that were released by the ministry of education and women (Bundesministerium für Bildung und Frauen) arguments are given to address the connection between consumption behaviour and ecological and social consequences as well as to point out the need to take responsibility as consumers in Austrian classrooms (bmbf, 2014; bmbf, 2015a; bmbf, 2015b).

Despite the growing awareness about the harmful impact of consumerism, however, areas of consumerist culture are popular topics and frequently uncritically represented in global ELT books. As Gray and Block (2014) observe, current ELT course books intended for the global market show an “overwhelming focus on consumerism and the lifestyles of a cosmopolitan middle class” (p. 47). At the same time, representations of environmental issues connected to human activities and texts that encourage a deeper devotion to nature are hardly found in ELT course books for the global market (Akceseme, 2013).

1. Research aims and questions

Whether or not these findings also apply to ELT books edited by Austrian publishers is examined in the present study. This thesis scrutinizes linguistic representations of excess consumption in texts selected of three Austrian upper secondary ELT course books approbated for respectively different school types. The most important research questions read as follows: In what ways is consumerism reiterated as hegemonic ideology and/or promoted in the selected texts? In what ways is consumerism criticised in the selected texts?

2. Framework

In order to answer these questions and to evaluate the findings in the context of the ecological crisis, the eco-discipline of linguistics, termed as “ecolinguistics” (Haugen, 1972), proved to be the adequate grand theory for this paper. The notion of ecolinguistics that is drawn upon in this paper is defined as “the study of the impact of language on the life-sustaining relationships among humans, other organisms and the physical environment. It is normatively oriented towards

preserving relationships which sustain life” (Alexander & Stibbe, 2014, p. 105). More precisely, the data was analysed from an ecocritical point of view which is well defined by a philosophical and ethical framework, the so-called “ecosophy” (Stibbe, 2014, p. 118), which will be outlined below.

3. Data

The selected course books are the following: *Prime Time* (Hellmayr et al., 2011) (N=6) for the upper level of Academic Secondary Schools (Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS)), *TechCon* (Beder et al., 2007) (N=16) for the upper level of Secondary Technical Schools (Höhere Technische Lehranstalt (HTL)) and *Open Worlds English* (Rathgeb-Weber et al., 2011) (N=8) for the upper level of Secondary Vocational Schools (Handelsakademie (HAK) and Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLW)). I have decided on school-type as criterion in order to be able to draw from a potentially larger pool of perspectives. Due to aspects of feasibility, only reading or listening texts which refer to the act of buying or the plea to buy something are analysed, isolated exercise sentences are not considered.

4. Methods and Analysis

In order to make the philosophical and ethical framework by which the discourse(s) for analysis are evaluated against explicit, Stibbe (2014) strongly recommends that every ecolinguist should develop and/or outline their context-specific ecosophy (p. 118). The four pillars of this paper’s ecosophy are taken from the movements of deep ecology as well as of social ecology and comprise:

- a) Reduction of overall consumption: The reduction of human consumption, in particular in the so-called “developed” countries, is urgently necessary in order to stop the destruction of the eco-system of our planet.
- b) Intrinsic worth of nature: Nature has an intrinsic value that goes far beyond the utility of natural resources for human needs, therefore all species are to be protected.
- c) Global social justice: At the heart of the ecosophy is not only the concern about non-human beings, but also the well-being of as many people as possible and the wish for a more non-hierarchical and cooperative society.
- d) Life quality: The promotion of an understanding of happiness that is independent from excess consumption would be evaluated as beneficial from an ecocritical point of view.

A text that achieves a positive evaluation in all four elements of the ecosophy is assessed as very beneficial, one with solely negative evaluations is considered as very destructive and in between these two ends the ecocritical assessment can range between beneficial, ambivalent and destructive.

The complementing methodology of the ecolinguistic analysis relies on analytical tools taken from historical discourse analysis, such as looking at strategies of nomination, predication and argumentation (Reisigl & Wodak, 2009, p. 93). Traditionally, the school of critical discourse

analysis (CDA) works hermeneutically and “is characterized by the common interests in demystifying ideologies and power through the systematic and reproducible investigation of semiotic data” (Wodak & Meyer, 2009, p. 3).

5. Results

In total, the findings reveal that all three course books have to be assessed as featuring predominantly very destructive and destructive consumerist discourses from an ecocritical point of view. In fifteen of the selected texts, consumerism as hegemonic ideology remains unchallenged and ecological and social consequences are omitted. The course book series approved for academic secondary schools, *Prime Time* (Hellmayr, 2011), achieves the poorest results. Among the texts that include ethical or ecological concerns about the present form of consumerist culture, thirteen are identified as ambivalent discourses when judged against the ecosophy of this paper since their critique remains on a shallow level, not addressing the cultural roots of the ecological crisis and social global injustice connected to consumerism, such as the following sample of an environmental text about banning plastic bags: “Six months on and in Modbury our ban [of plastic bags] has been a huge success. Trade has not suffered and the traders have saved half a million bags” (Hellmayr, 2011, p. 36). The author of this text promotes consumerism and neglects the fact that trade, which involves the production and packaging of products, is a major cause for the environmental crisis. Only two out of thirty texts are evaluated as beneficial; among other aspects, they advocate a reduction of consumption and include a non-consumerist notion of happiness. There is no text that was assessed as very beneficial.

6. Discussion

Presenting the discourses of the analysed course book texts that are evaluated as destructive and ambivalent to Austrian learners of English without addressing and challenging the underlying consumerist and anthropocentric ideologies carries the potential to contribute to the maintenance of unecological cultural patterns. Consequently, the results of the present study call for the development of checklists for ELT course book content. After all, the purpose of ELT at Austrian schools is certainly more than simply being able to understand and reproduce text content in English – it also matters to understand and question the author’s point of view that is transmitted via texts.

References

- Akcesme, B. (2013). An ecocritical approach to English language teaching. *Journal of Language and Literature Education* 8, 96-117.
- Alexander, J., & Stibbe, A. (2014). From the analysis of ecological discourse to the ecological analysis of discourse. *Language Sciences*, 41, 104-110.
- Beder, E. et al. (2007). *TechCon: Technical connections*. Vienna: Hölder Pichler Tempusky.

- bmbf (2014). *Grundsatzlerlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.
Retrieved from https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2014_20_ge_umwelt_de.pdf?51oycf
- bmbf (2015a). *Grundsatzlerlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.
Retrieved from https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2015_15_de.pdf?51qvsh
- bmbf (2015b). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzlerlass 2015*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.
Retrieved from https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?51oxni
- Gray, J., & Block, D. (2014). All middle class now? Evolving representations of the working class in the neoliberal era: The case of ELT textbooks. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching textbooks. Content, consumption, production* (pp. 45-71). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford: University Press.
- Hellmayr, G. et al. (2011). *Prime time*. Vienna: Österreichischer Bundesverlag.
- Rathgeb-Weber, K. et al. (2011). *Open worlds English: BHS*. Vienna: Manz.
- Reisigl, M., & Wodak, R. (2009). The discourse-historical approach. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 87-121). London: Sage.
- Smart, B. (2010). *Consumer society. Critical issues and environmental consequences*. London: SAGE.
- Stibbe, A. (2014). An ecolinguistic approach to critical discourse studies. *Critical Discourse Studies*, 11(1), 117-128.
- Stibbe, A. (2015). *Ecolinguistics. Language, ecology and the stories we live by*. New York: Routledge.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2008). Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology. In R. Wodak & M. Meyer (Ed.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 1-33). London: Sage.

Foliage, ferns, and fertilizer

Teaching ESP vocabulary to prospective landscape designers

1. Research questions

Teaching discipline-specific vocabulary is one of the key characteristics of English for specific purposes (ESP) (e.g. Chung & Nation, 2004; Nation, 2001; Xhaferi, 2010). In order to prepare ESP learners for both comprehending and partaking in the discourse of their respective professional communities, ESP teaching needs to offer a didactic route that introduces students to technical language. In my thesis, I investigated two aspects of ESP teaching, on the one hand, by analyzing the lexical technicality of teaching materials used in one classroom of horticultural English and, on the other hand, the structure of vocabulary explanations in classroom discourse. The corresponding research questions were:

RQ1: To what extent do texts used to teach horticultural English feature general, academic, and technical English words and in how far do such words affect readability?

RQ2: How are vocabulary explanations in the ESP-classroom of horticultural English structurally organized, i.e. how is vocabulary set in focus, discussed, and clarified?

2. Results of research question 1

Focusing on the teaching of English to prospective landscape designers, RQ1 was addressed by analyzing four horticultural reading texts (“Worms at Work”, “Redwood Trees”, “Herbs”, “Plants of the Sequoia National Park”). These texts represent teaching materials (native language texts) that were specifically adapted to the students’ needs by the ESP-teacher herself. In a first step, both the Flesch-Reading-Ease (FRE, Flesch, 1948) and the Flesch-Kincaid-Grade-Level (FK, Kincaid et al., 1975) were calculated in order to determine the required specific level of reading ability of each text. Next, the distribution of general, academic, and technical words was determined by the vocab profiler available on www.lex Tutor.ca. Here, the so-called “off types” (Cobb, 2016), i.e. words that belong neither to the general nor to the academic English word lists, were of great importance since they contained the discipline-related, i.e. technical, vocabulary and thus shed light on the relationship of each reading text with the field of horticulture. As an example, the results showed that the text “Plants of the Sequoia National Park” contains the highest number of off types (18.78%), which in turn exhibit a substantial amount of terms clearly relating to the field of horticulture and botany. Moreover, this high number of technical words directly correlates with a very low FRE (39.47), meaning that “Plants of the Sequoia National Park” is an authentic scientific and thus very demanding horticultural text (see Flesch, 1948, p. 230) in terms of

readability. On the other hand, “Worms at Work” was found to be the least discipline-specific reading text, containing a high number of general English words and only depicting little horticulture-related vocabulary (10.94%). This is why “Worms at Work” was the first text taught to students of horticultural English.

3. Results of research question 2

As regards RQ2, the types and structures of vocabulary explanations given by the teacher in ESP lessons of horticultural English were identified via transcripts of the classroom discourse. Six consecutive videotaped lessons were analyzed according to Waring et al.’s (2013) categorization of vocabulary explanations, which distinguishes between analytic and animated strategies. Analytic vocabulary explanations mainly rely on teacher talk, whereas animated strategies include “performative measures” (Waring et al., 2013, p. 262), i.e. gestures or scene enactment. Based on this analytical framework, 97 vocabulary explanations were identified. The great majority belonged to the analytic strategies category and was primarily realized by providing definitions or synonyms of single words. The strategy of sample sentences, however, was not used to a large extent. Concerning the animated approaches, only 13 instances of (environmentally coupled, i.e. pointing at objects around) gestures were identified and only three occasions of scene enactment, in which the teacher actually performs a word’s meaning by acting out a brief dialogue or scene, were found. All in all, the number of performative strategies was far less frequent than the high number of verbal vocabulary explanations. Furthermore, the analysis of classroom transcripts revealed that in the horticultural English lessons under discussion the teacher frequently introduced vocabulary explanations by asking students to explain or at least to guess word meanings. This dialogic approach revealed a noticeable backwash effect with regard to increasing student participation and practicing their skills in describing new language items independently. At the end of vocabulary explanations, the observed teacher talk was found to include a high number of comprehension checks (e.g. “Does it make sense?”) that pursue a twofold goal, namely (a) checking the students’ understanding and (b) shifting the students’ attention back towards the teaching that had taken place before the vocabulary explanation was given. This explicit checking function following vocabulary explanations was not identified in Waring et al.’s (2013) study.

4. Conclusions

The research results show in which way vocabulary teaching in ESP lessons can be implemented. The four selected reading texts and their respective readability scores demonstrate in how far the vocabulary of the input material becomes more specified, i.e. more technical, in terms of both vocabulary (“real content”) and horticultural topics (“carrier content”, Dudley-Evans & St John, 1998, p. 11) over the course of a school year. While one reading text serves as an introduction to the language of gardening (“Worms at Work”), another text gives considerable exposure to specialist botanical and agricultural terms (“Plants of the Sequoia National Park”). This gradual path into the language of horticulture was accompanied by an explicit interactive approach to

vocabulary explanations, in which the learners were actively engaged and thus jointly discussed the meanings of words with the teacher. All in all, the results provide insights into both the selection of appropriate reading texts and the way of explaining technical vocabulary in the horticultural English classroom.

References

- Chung, T. M., & Nation, P. (2004). Identifying technical vocabulary. *System*, 32, 251-263.
- Cobb, T. (2016). *Web Vocabprofile*. Retrieved from <http://www.lex tutor.ca/vp/eng/>.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32(3), 221-233.
- Kincaid, P. J., Fishburne, R. P., Rogers, R. L., & Chissom, B. S. (1975). Derivation of new readability formulas (Automated readability index, Fog count and Flesch reading ease formula) for navy enlisted personnel. *Research Branch Report, 8-75*, 1-40.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waring, H. Z., Creider, S. C., & DiFelice Box, C. (2013). Explaining vocabulary in the second language classroom: A conversation analytic account. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2, 249-264.
- Xhaferi, B. (2010). Teaching and learning ESP vocabulary. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 16, 229-255.

Migration – Integration – Sprache

Eine Studie zu Fördermaßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an Innsbrucker Schulen

1. Forschungsanlass und Forschungsinteresse

Die Daten des Bildungsministeriums (bmbf 2016) sowie des aktuellen Integrationsberichts (ÖIF 2014) und die momentanen migrationspolitischen Entwicklungen zeigen die Brisanz der Thematik der Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen auf. Immer noch liegen zu wenige empirische Untersuchungen vor, auf deren Basis adäquate bildungspolitische Entscheidungen bezüglich der gezielten Förderung von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch getroffen werden können. Österreichweit zeigen aktuelle Schulstatistiken, dass abhängig vom Schultyp, an den Neuen Mittelschulen (NMS) im Schnitt 28,2% und an der Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) 17% der SchülerInnen einen mehrsprachigen Hintergrund aufweisen. Neben dem jeweiligen Schultyp hat aber auch der Schulstandort einen maßgeblichen Einfluss auf den Anteil der Kinder und Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, wie dies in Abbildung 1 ersichtlich wird.

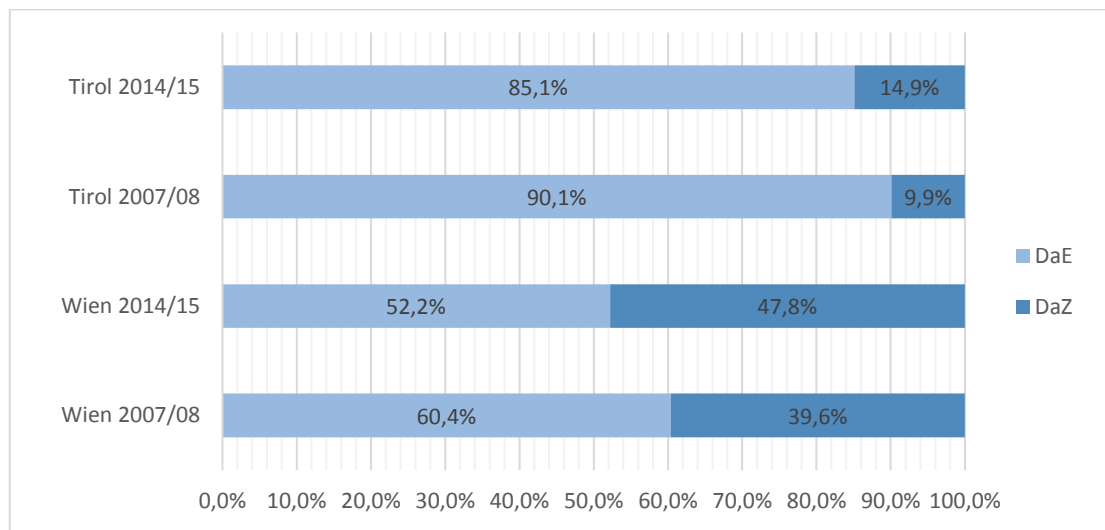


Abbildung 1: SchülerInnen mit Deutsch als Erst- (DaE) bzw. Zweitsprache (DaZ) im Bundesländervergleich Tirol und Wien in den Schuljahren 2007/08 und 2014/15 (BMBF, 2016, p. 24)

Die vorliegende Statistik liefert zugleich eine mögliche Erklärung für den bestehenden Forschungsschwerpunkt zu Fördermaßnahmen im ostösterreichischen Bereich respektive im Bundesland Wien. Es wurde daher eine qualitative Studie durchgeführt, um den Status Quo der

Fördersituation für SchülerInnen mit Migrationshintergrund und einer anderen Erstsprache als Deutsch auch bezogen auf Westösterreich am Beispiel von Innsbrucker Schulen des sekundären Bildungsbereichs (NMS und AHS) zu erheben. Einerseits war es das Ziel dieser Studie, eine Bestandsaufnahme der Fördersituation an den genannten Schultypen durchzuführen. Andererseits diente diese Studie dazu subjektive Darstellungen von beruflich Beteiligten zu Organisation, Durchführung, Entwicklungsperspektiven sowie Vor- und Nachteilen der untersuchten Fördermaßnahmen zu erheben, um eine Zukunftsorientierung für die Berücksichtigung von Migration und Mehrsprachigkeit im sprachlich vielfältigen und kulturell heterogenen Schulalltag zu diskutieren.

2. Forschungsstand und gesetzliche Grundlagen

Bezüglich der Fördersituation von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch werden unterschiedliche Modelle vorgeschlagen. So gehen Carré-Karlinger und Feyerer (2012) davon aus, dass ein Drei-Säulen-Modell genutzt werden soll, in dem die Förderung der Zweitsprache Deutsch, der jeweiligen Erstsprache im Kontext des muttersprachlichen Unterrichts sowie das Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens berücksichtigt werden (Carré-Karlinger & Feyerer, 2012). Eine umfassende und durchgängige sprachliche Förderung (Dannerer, Knappik, & Springsits, 2011) geht auf gesetzlicher Basis mit den Vorgaben der Integrationsvereinbarung einher, die nach zwei Jahren den Abschluss des ersten Moduls, also das Erreichen der Niveaustufe A2 nach GERS, vorschreibt (bmbf, 2014).

Aus der Perspektive der Spracherwerbsforschung zeigt sich kein einheitliches Bild bezüglich der Beeinflussung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung von SchülerInnen durch ihre Erstsprache auf weitere Sprachen. Cummins (2008) war einer der ersten, der darauf im Zuge seiner Ausführungen zur Interdependenzhypothese aufmerksam machte. Verschiedene Studien (Brizić, 2007; Peltzer-Karpf, 2011) relativieren Cummins Ausführungen und weisen die Erstsprache als maßgeblichen, jedoch nicht einzigen Bereich eines Faktorenkomplexes aus. Vorgeschlagen wird, insbesondere auf eine ausgewogene und an allen sprachlichen Fertigkeiten orientierte Vermittlung der Erstsprache zu achten. Darüber hinaus wird ein systematischer Sprachvergleich im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts als förderlich angesehen (de Cillia, 2011).

Grosso modo zeigt sich in der Forschung ein ambivalentes Bild bezüglich der Fördersituation von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, das sich zwischen einem chancen- und einem defizitorientierten Ansatz bewegt (Hummrich, 2009). Ergebnisse internationaler Studien wie PIRLS (Herzog-Punzenberger & Gapp, 2009) oder PISA (Hummrich, 2009) fokussieren dabei immer wieder letztere Perspektive und lassen Homogenisierungstendenzen des österreichischen Schulsystems und fehlende funktionierende Fördermechanismen außer Acht (vgl. Peltzer-Karpf, 2011). Zudem wird auch in der Initialausbildung zukünftiger Lehrpersonen die fehlende Thematisierung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit moniert (Dannerer et al., 2011).

3. Forschungsdesign

Im Rahmen der Studie wurden zehn Leitfadeninterviews mit InformantInnen aus dem Schulbetrieb durchgeführt, wobei sechs Lehrpersonen des Regelunterrichts, zwei Lehrpersonen des muttersprachlichen Unterrichts, sowie jeweils eine Person, die in einer Sprachlernklasse beziehungsweise in der Schulleitung tätig ist, befragt wurden. Die Interviews orientierten sich an den in Kapitel 1 genannten Schwerpunktthemen und wurden nach entsprechender Transkription anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) mithilfe des Analyseprogrammes atlas.ti ausgewertet. Die durchschnittliche Länge der Interviews betrug 28:05 Minuten.

4. Forschungsergebnisse

Die qualitative Studie zeigt, dass die gesetzlich vorgegebenen Maßnahmen, nämlich der DaZ-Unterricht im Rahmen des Besonderen Förderunterrichts (BFU) und der muttersprachliche Unterricht, am Schulstandort Innsbruck flächendeckend angeboten werden, wobei die Durchführung und das Ausmaß der Förderung deutlich vom Schulstandort und dem Engagement der Schulleitung respektive des Lehrpersonals abhängig sind. Dies zeigt sich auch anhand diverser schulinterner Förderprojekte. Dazu zählen Sprachenlernklassen, das integrierte Fach- und Sprachlernen als eigener Schulzweig bzw. ein bilinguales Projekt, das eine Migrationsprache für den Fachunterricht nutzt (Geographie und Wirtschaftskunde mit Türkisch), ein eigenes Unterrichtsfach „Interkulturelles Lernen“ sowie das Buddy-System (Hitzginger, 2014).

Basierend auf den subjektiven Darstellungen der InformantInnen zeigt sich, dass analog zum Forschungsstand die sprachliche Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance angesehen wird. Es werden dabei strukturelle Einschränkungen moniert, die insbesondere die Verleihung des außerordentlichen Status für neuankommende Kinder und Jugendliche sowie den Einsatz von Fördermaßnahmen betreffen. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem muttersprachlichen Unterricht zeigt, dass besonders die Organisation und Durchführung als Freigegegenstand beziehungsweise unverbindliche Übung am Nachmittag ein Hindernis darstellen und eine mehrsprachige Ausbildung der SchülerInnen unter besonderer Berücksichtigung ihrer Herkunftssprachen zu wenig unterstützt wird. Die Bestandsaufnahme und Darstellungen der InformantInnen unterstreichen die Bedeutung der Eigeninitiative, wenn es um die Implementierung von zusätzlichen Fördermaßnahmen geht, die als ertragreich beschrieben und deren positive Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung durchwegs hervorgehoben werden (Fliri, 2015; Hitzginger, 2014).

5. Konklusion

Eine Harmonisierung des schulübergreifenden Fördersystems und eine Sensibilisierung hinsichtlich einer mehrsprachigen LehrerInnenausbildung, die SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch berücksichtigt, wie auch die Leistungsbeurteilung und die Erstellung und Durchführung der Curricula selbst, sind Forschungsdesiderate, die sich aus den beiden

vorliegenden Studien (Fliri, 2015; Hitzginger, 2014) ergeben. Es wird dabei begründet, warum das Drei-Säulen-Modell sowie eine kontinuierliche Unterstützung von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von Bedeutung sind und welche Rolle die Fördermaßnahmen dabei im Kontext der Mehrsprachigkeit einnehmen. Hinsichtlich zukünftiger Forschungsarbeiten bietet die Studie eine Basis, um zum einen in Form von Longitudinalstudien Effekte der sprachlichen Förderung zu erforschen. Zum anderen kann den erwähnten Desiderata an die LehrerInnenausbildung und -fortbildung forschend nachgegangen werden, um eine Bewusstseinsförderung bezüglich einer Nutzung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit zu erreichen.

Literaturangaben

- bmbf (2014). *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch*. Abgerufen unter http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergruninfo/info1-14-15.pdf
- bmbf (2016). *SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch: Statistische Übersicht Schuljahre 2007/08 bis 2014/15*. Abgerufen unter pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=285
- Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Carré-Karlinger, C., & Feyerer, E. (2012). LehrerInnenbildung in Österreich: Spurensuche in Bezug auf sprachliche und kulturelle Vielfalt. In E. Rangosch-Schneck (Ed.), *Lehrer – Lernen – Migration. Außen- und Innenperspektiven einer „interkulturellen Lehrerbildung“* (pp. 67-82). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 71-83). New York: Springer.
- Dannerer, M., Knappik, M., & Springsits, B. (2011). *PädagogInnenbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft – Deutsch als Zweitsprache u. Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen u. KindergartenpädagogInnen in Österreich*. Abgerufen unter http://www.univie.ac.at/linguistics/verbal/fileadm/user_upload/Tagungen/T2011_KE_Dannerer_Knappik_Springsits_Entwurf.pdf
- De Cillia, R. (2011). Mehrsprachige Gesellschaft – zweisprachige Schulen? Anmerkungen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt an den Schulen. *PHScript*, 4, 48-56. Abgerufen unter http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Wallner/phscript04_web.pdf
- Fliri, B. (2015). *Jede Sprache ist reiner Profit. Eine Bestandsaufnahme der Fördermaßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch am Beispiel des muttersprachlichen Unterrichts an Innsbrucker Neuen Mittelschulen (NMS) und Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS)* (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Innsbruck, Innsbruck.
- Herzog-Punzenberger, B., & Gapp, P. (2009). Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon, & C. Schreiner (Eds.), *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht* (pp. 55-65). Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft.
- Hitzginger, M. (2014). *Sprache, Schule und Integration: Fördermaßnahmen zur Integration von SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch an Innsbrucks Neuen Mittelschulen (NMS) und Allgemeinbildenden Schulen (AHS)* (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Innsbruck, Innsbruck.
- Hummrich, M. (2009). Migration und Bildungsprozess. Zum ressourcenorientierten Umgang mit der Biographie. In V. King & H.-C. Koller (Eds.), *Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse*

Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund (pp. 103-120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Landesschulrat Tirol (2016). *Jede Sprache ist eine Chance! Muttersprachlicher Unterricht in sieben Sprachen*. Abgerufen unter

<http://www.lsr-t.gv.at/de/content/jede-sprache-ist-eine-chance-muttersprachlicher-unterricht-sieben-sprachen-0>

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.

Österreichischer Integrationsfond (ÖIF) (2014). *Migration und Integration: Zahlen. Daten. Indikatoren 2014*. Abgerufen unter

https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2014/migration_integration2014-web.pdf

Peltzer-Karpf, A. (2011). *A kući sprečam Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: Bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Abgerufen unter

http://www.schulemehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/PDFs/20965.pdf

Combining EFL & CLIL in physical education

This paper reports on an interdisciplinary teaching project that combined the subjects English as a Foreign Language (EFL) and Physical Education (PE) and was carried out in a grade 7 class over a two-week period. The aim of this case study was to answer a research question about how students' foreign language competence can be improved through Content and Language Integrated Learning (CLIL) in PE and EFL at the lower secondary level in Austria. More precisely, the research project consisted of eight interdisciplinary lessons that dealt with the British team sports *football* [BrE] and *hockey*, respectively. The four EFL lessons took place in a classroom, while the two double CLIL lessons in PE were held in the gymnasium. The aims of the classes were to build up students' technical vocabulary and to increase students' communication in English. To achieve these aims, the EFL lessons attempted to prepare students linguistically for each upcoming CLIL session and the project solely focused on team sports due to their communicative quality. The special circumstances surrounding the teaching context were that the PE lessons were conducted coeducationally and it was a non-selective CLIL project, because all 23 students of the class participated regardless of their language abilities.

The data of this study comprises eight audio and video recorded lessons and ten group brainstorming sheets. In detail, all the lessons were recorded to be able to analyse particular foreign language learning opportunities, created during the implementation of the project, at a later stage. To capture the context of the teaching situations as best as possible, two cameras (one moveable and one fixed, wide-angle lens camera) and one digital voice recorder were used in both learning environments (classroom and gymnasium). Similar to Rottmann's video-based analysis (2006, pp. 133-134), the aim of the present study was to provide a micro perspective on teaching and learning processes in a specific CLIL setting. According to an established set of criteria, six significant input, output and interaction opportunities that show attempts to increase students' understanding of the content (criterion 1) and active participation in class (criterion 2) were selected from the audio-visual material. Subsequently, the study participants' speech and movements occurring in these learning opportunities were transcribed and described, respectively, to uncover various communicative strategies and scaffolding techniques. Although body movements and language cannot be truly disunited, Rottmann (2006, p. 138) states that this separation is necessary for an in-depth analysis of video footage. Moreover, a written brainstorming task was conducted in small groups after a five-week hiatus. The reason for conducting this activity in groups was to motivate students and to open up an opportunity for peer mediation (see Lantolf, 2000, pp. 84-86) based on Sociocultural Theory (SCT). To find out how many lexical items the students had retained from this particular project, each group was asked to write down all the words and phrases they remembered from the project. Then, all the lexical items of the group brainstorming were added up. If one group of students mentioned the

same word (even if misspelled) more than once, it only received one entry. As a next step, the single words and phrases were assigned to four different contexts, depending on where they had occurred most frequently: (1) *EFL*, (2) *CLIL in PE*, (3) a combination of *EFL & CLIL in PE* and (4) *other* (containing items obviously acquired outside the project).

The transcription, description and reflective interpretation of different language learning opportunities as well as the analysis of the brainstorming task provided valuable insights about the development of students' foreign language competence through an interdisciplinary CLIL project. Firstly, it was found that the teacher, who was mostly responsible for the foreign language input, used a wide range of verbal and non-verbal means to scaffold the interlocutors' comprehension. More precisely, effective scaffolding techniques employed in the present study seem to be clear stress, careful articulation, repetition, restatements, expansions, circumlocution, concomitant body movements, artefact mediation and indirect feedback. As can be seen from students' reaction in one analysed input scene, combining teacher monologue with physical demonstrations may open up good learning opportunities for CLIL in PE. Secondly, the analysed scenes revealed that the teacher's prime focus lay on meaning rather than form throughout this project, because she rarely prompted learners to produce coherent and grammatically correct utterances. In this way, the teacher missed the opportunity to push students "to go beyond safe territory" (Dalton-Puffer, 2005, p. 238). Thirdly, students' output was characterised by a significantly reduced speech rate, increased use of paraphrases, word coinage, circumlocution, language switch and body movements to overcome language difficulties. Also the examination of teacher-student interactions is in line with these findings. In interactions, the teacher frequently adopted an interrogative teaching style and tended to accept short noun phrases from the students. Furthermore, the analysis of the brainstorming indicated that a two-week project implemented in EFL and CLIL in PE does facilitate the retention of new lexical items. In total, the 22 pupils present that day recalled 203 words and phrases together, which were mostly encountered in both learning environments and/or in interdisciplinary homework tasks (i.e. (3) a combination of *EFL & CLIL in PE*). It is significant that in the EFL-part of the lessons [1] the students mainly remembered single terms, whereas in the CLIL setting [2] predominantly colloquial expressions, such as instructions and commands, were acquired. However, it needs to be said that the single terms outnumbered the colloquial expressions considerably.

To conclude, Physical Education seems to be highly suitable for CLIL instruction, even in lower grades, due to the fact that this school subject facilitates the immediate visualisation of difficult subject matters (see Kruschhausen, 2008, p. 81). As the brainstorming task revealed, CLIL in PE has the potential to expand students' vocabulary, which may then be transferred to other social contexts (see Wensen, 2007, p. 46). To develop students' foreign language competence, it proves necessary to deliberately integrate EFL- and PE-methodology into every single CLIL lesson.

References

Dalton-Puffer, C. (2005). *Immersion classrooms as language learning environments: Applied linguistic perspectives* (Habilitation dissertation). University of Vienna, Vienna.

- Kruschhausen, M. (2008). *Bilingualer Sachfachunterricht: Über die Möglichkeiten und Probleme bilingualen Sportunterrichts an Sekundarstufen*. Norderstedt: Grin Verlag.
- Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33(2), 79-96. Retrieved from http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444800015329
- Rottmann, B. (2006). *Sport auf Englisch: Lerngelegenheiten im bilingualen Sportunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wensen, E. (2006). Aerobics – in English, of course! In Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Ed.), *Realschule – Bildung in Baden-Württemberg: Bilingualer Unterricht*. Braunschweig: Westermann. Retrieved from <http://www.schulebw.de/schularten/realschule/publikationen/handreichungbil.pdf>

“Let the games begin” – Games vs. lists

A comparison of two EFL vocabulary practice methods

1. Research background

In deciding how students should practise newly taught vocabulary items, Austrian English teachers still rely heavily on the use of bilingual wordlists. Such decontextualised wordlists, however, do not provide students with an adequate way to practise vocabulary items actively and communicatively. The Communicative Approach (Richards, 2006) to language teaching, on which the Austrian curriculum (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2004) is based, favours activities that engage learners in interaction and meaningful communication. The present study is therefore devoted to an alternative teaching method, namely cooperative games. By comparing cooperative vocabulary games to traditional bilingual wordlists the researcher aims to determine which of these two teaching approaches is the more efficient way for vocabulary retention.

2. Hypothesis

Various research studies highlight the positive effects of game-based vocabulary learning; Shaptozhvili (2002) claims that “games facilitate initial practice and periodic revision of vocabulary in an enjoyable context, thus making classroom vocabulary study an amusing and satisfying experience for teacher and student alike” (p. 34). Based on such studies, it is hypothesized that students who practise vocabulary items through a cooperative vocabulary game will outperform their counterparts, who practise the same vocabulary items using traditional English-German bilingual wordlists, in vocabulary retention.

3. Research questions

This study seeks to investigate whether cooperative games help learners of English in memorizing vocabulary items. By comparing cooperative vocabulary games to traditional bilingual wordlists, this research aims to determine which of these two teaching approaches is the more effective way of practising vocabulary.

4. Participants

Altogether the data of 49 Austrian students from two different 4th grade lower secondary school classes of the 2013/2014 academic year were used in this study (see table 1 for exact numbers).

Participants' age ranged from 13 to 14. The students attended the English classes as part of the Austrian national school curriculum. They had studied English as a foreign language for six and a half years on average (English instruction generally starts in the third grade in Austrian schools). They all attended English lessons for three hours a week at the time of the experiment. With regard to the CEFR (Council of Europe, 2001), on which the Austrian curriculum is based, the students should range between the A2 and B1 level at the end of the 4th grade of lower secondary school.

	Experimental Group	Control Group	Total
Female	17	14	31
Male	8	10	18
Total	25	24	49

Table 1: Participants

5. Research design

This study used a post-test-only experimental design, in which two 4th grade classes received different types of vocabulary recycling instruction. The two classes were randomly assigned to the control group (using a bilingual word list) and the experimental group (playing the game 'Hot Seat'). The effect that these two different instructional forms had on the two groups was then measured by a post-test, which was the same for both groups.

6. Data collection

To measure the students' intake and memorization of the target items, a post-test in the form of a banked gap-fill exercise, consisting of nine items, was prepared and administered two days after the treatment since "the integration of a new lexical item into the mental lexicon begins to take place within 24 hours after exposure" (Schmitt, 2010, p. 156). In addition, the subjects were asked to complete a questionnaire at the end of the experiment, aiming at gathering data on the participants' demographic characteristics, as well as on their language learning background.

7. Results

The descriptive results of the vocabulary post-test for both groups are presented in Figure 2. It indicates that the mean score of the experimental group (M=7.04) was higher than that of the control group (M=5.88). That is to say, the experimental group, which practised the newly taught words through playing a cooperative game, performed better than the control group, which used the traditional bilingual wordlist method.

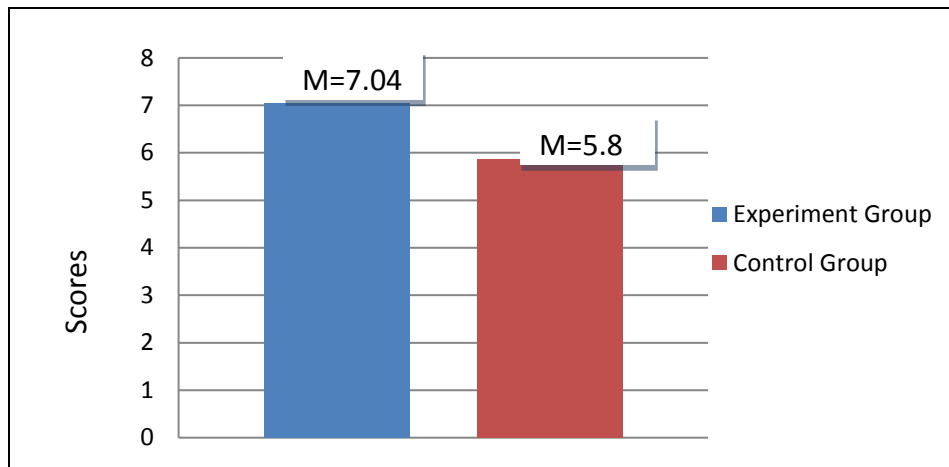


Figure 2: Post-test mean scores of the experimental group and the control group

The fact that the experimental group performed better in the vocabulary post-test becomes even more evident if one contrasts the test results (scores) of each individual subject of the experimental group (game) with that of the control group (wordlist), as is illustrated in Figure 3 below.

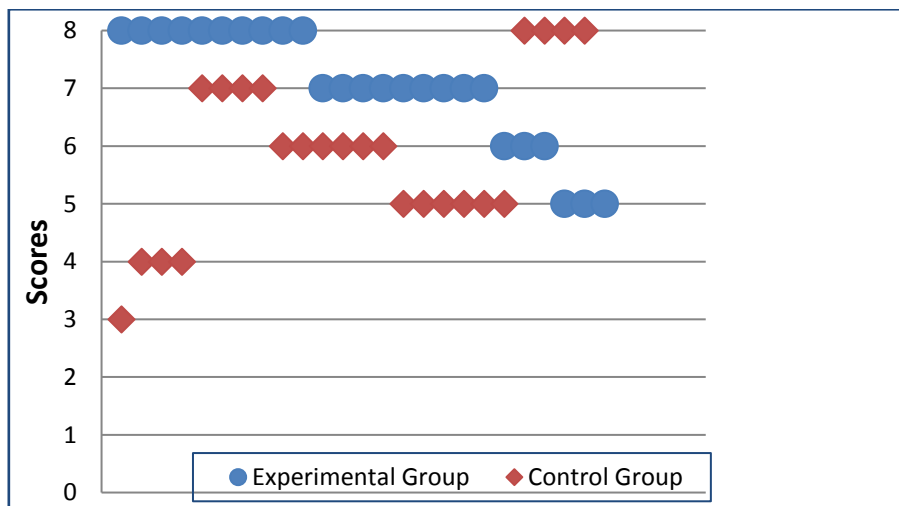


Figure 3: Test scores, ranking of individual values

It is apparent from Figure 3 that the scores of the experimental group ranged from 8 to 5 points, while the traditional group's results extended from a maximum of 8 to a minimum of 3, which was the lowest score of the whole sample. Moreover, the chart also illustrates that ten out of the 25 students of the experimental group achieved the maximum score (i.e. 8 points), while only three out of 24 students of the control group were able to get all the post-test's items correct.

8. Conclusion

The aim of the present research project was to find out whether cooperative games do really help Austrian 4th grade students of English in an academic secondary school in memorizing vocabulary compared to traditional bilingual wordlists.

The findings of the analysis supported the study's research hypothesis by showing that the students who practised vocabulary items through cooperative games performed significantly better in a vocabulary achievement test than their counterparts who practised vocabulary items using bilingual wordlists.

It can, therefore, be concluded that cooperative games are more effective in enhancing vocabulary retention of Austrian 4th grade students than bilingual wordlists. Cooperative games can thus be seen as an effective and useful way of practising and recycling vocabulary and have proven to be an invaluable teaching tool for revising vocabulary items by "making classroom vocabulary study an amusing and satisfying experience for teacher and student alike" (Shaptohvili, 2002, p. 34). However, in order for a game to improve a learner's vocabulary knowledge, it must be well designed, systematically planned, and carefully executed. Teachers must take factors such as the students' language proficiency level, the classroom setting, and the number of students into account when choosing a game.

In conclusion, the present study suggests that using cooperative games is an effective way of practising vocabulary items for Austrian 4th grade students of English in academic secondary schools.

References

- Bifie (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung) (2011). *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe: Bildungsstandards - für höchste Qualität an Österreichs Schulen*. Graz: Leykam.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2004). *Lehrplan Allgemeinbildende Höhere Schulen Oberstufe: Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)*. Wien: bmu. Retrieved from https://www.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html
- Chen, C. I. (2012). Using games to promote communicative skills in language learning. *The Internet TESL Journal*, 11(2). Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Chen-Games.html#>
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. New York: Palgrave Macmillan.
- Shaptohvili, S. (2002). Vocabulary practice games. *English Teaching Forum Magazine*, 40(2), 34-37.

Dealing with intercultural issues in L2 classes

Topic choice

Since 1989 the Czech educational system has been going through a long-term reformation process prompted by the necessity to address the demands of a modern society. The results of the reforms are represented by the new curricula called Framework Education Programme (FEP 2013). FEP introduces a new concept of Czech educational policy, stressing a multi-dimensional system of education. An important novelty is the introduction of so-called cross-curricular topics which must be included in all subjects across the curriculum.

Unfortunately, there is currently no strategy for further education of teachers who are expected to implement the new curricula. So, paradoxically, while the teachers are supposed to address the aims set in the curricula in their teaching practice, they have not been trained to introduce the changes nor have they been motivated to actively seek information on how to work with the new curricula. One of the many problems, encountered on a daily basis, is the implementation of cross-curricular topics, one of which is intercultural education (ICE).

As a university lecturer with a specialisation in ELT methodology, I am convinced I can be instrumental in bringing about a change in the current unfortunate situation in ICE implementation in English classes. This is where the idea and motivation for my dissertation comes from. Being realistic, I do not hope to change the situation among in-service teachers. However, I do believe that I can be of use to future teachers, teacher trainees at the university, as I strongly believe that a long-term change in the current ICE situation in secondary-school L2 classes can only occur when ICE is included in teacher-training programmes.

Dissertation aim

Based on the reasons mentioned above, the aim of my dissertation will be to design, run and analyse a course preparing teacher trainees to work with ICE. I would also like to encourage the students to share their lesson plans created in the course with other ELT teachers.

Research methodology

As a research tool, I have chosen action research as it “refers to teacher-conducted classroom research that seeks to clarify and resolve practical teaching issues and problems” (Richards & Farrel, 2005).

Research questions

Will the students' understanding of ICE importance improve?

Will the participation in the course help the teacher trainees in their future teaching practice with respect to implementation of ICE in ELT classes?

Will the students be able to find or create ICE activities for an ELT class after the course?

Project description

Step one of my dissertation project will be a preparation period. I will set my aims and refine research questions. I shall study the methodology of action research, the tool of my research project, and study the national and European documents on ICE (Czech White Papers, FEP, Common European Framework of Reference for Languages, European Language Portfolio, Autobiography of Intercultural Encounters and The Images of Others etc.). I will also look into the trends in ELT methodology in implementing culture in ELT (see Byram & Morgan, 1994, Hinkel, 2005; Hofstede, Pedersen, & Hofstede, 2002; Kramsch, 2001; Stern, 1992; Tomalin & Stempleski, 1993).

Step two of my dissertation project will be the design, distribution and analysis of a questionnaire among in-service teachers to monitor the current situation at secondary schools and to verify my assumption that with the enormous working load and appalling financial support there is no motivation for them to actively create or seek ICE materials. The questionnaire should also verify my assumption that in-service teachers, if they happen to implement ICE in their classes, would probably limit ICE to presentation of historical or geographical facts on foreign countries or to class discussions on minority and migrant issues. The questionnaire design will be inspired by Burgess (Burgess, 2001).

Step three will consist in designing a course for my students in accordance with state-of-the-art culture-and-language teaching perspectives and in line with the specific needs of Czech in-service ELT teachers, in this case in English and with respect to the needs implied in the questionnaire for in-service teachers. The course will be divided into four interconnected sections: theory (terms, documents, tools offered by the Council of Europe), methodology (the lecturer tries ICE activities on students), practice (students try ICE activities on other students) and dissemination (students post their lesson plans on an Internet site for teachers).

Step four will be a realisation of at least two runs of the course and subsequent analysis/evaluation. Tools to be used for the analysis are: the subject syllabus, lesson plans, the teacher's diary, students' diaries, video records of selected seminars, a questionnaire for students, course evaluation using the system run by the university, the students' reflective essays for the teacher, and the teacher's reflective essay for the students.

Step five will be the creation of an update of the course, reflecting on the needs arising from the two previous course runs.

Step six will be validation of the project. I will create, administer and analyse a questionnaire for former students, now active teachers.

Step seven will be publication of the results in form of dissertation and conference papers and further dissemination of my findings.

This dissertation project will, hopefully, have two very important side effects: Firstly, by publishing and disseminating my work I shall provide other university lecturers involved in L2 teacher training with the methodology for running similar courses, and so create more possibilities for teacher trainees to become familiar with the topic.

Secondly, by publishing students' lesson plans on the most authoritative website for Czech EFL teachers Metodický Portal RVP CZ I shall inspire in-service teachers and provide them with free ready-made materials for culture-and-language teaching in L2 classes at secondary schools.

References

- Burgess, T. (2001). *A general introduction to the design of questionnaires for survey research*. Leeds: University of Leeds.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching and learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2014). *Autography of intercultural encounters*. Retrieved from http://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/AutobiographyTool_en.asp
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Retrieved from www.coe.int/lang-CEFR
- Council of Europe. *European language portfolio*. Retrieved from <http://www.coe.int/en/web/portfolio>
- Council of Europe. (2013). *Images of others*. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIEVM_en/AIEVM_autobiography_en.pdf
- Hinkel, E. (2005). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. J., Pedersen, P. B., & Hofstede, G. (2002). *Exploring culture, exercises, stories and synthetic cultures*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Kramsch, C. (2001). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Ministry of Education, Youth and Sport. (2013). *Rámcový vzdělávací program* [Framework Education Programme]. Retrieved from <http://www.msmt.cz/file/29397/download/>
- Ministry of Education, Youth and Sport (2002). *Bílá kniha: Národní program vzdělávání v České republice* [White Paper]. Retrieved from http://www.msmt.cz/file/35405_1_1/
- National Institute for Education (2012). *Metodický portál RVP.CZ*. Retrieved from <http://rvp.cz/>
- Richards, J. C., & Farrel, T. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.

Von A bis Z: Schriftmetaphorik in der Gegenwartssprache und im Deutschunterricht

1. Einleitung

Im Grazer WortSchätze-Projekt (<http://wortschaetze.uni-graz.at>) werden seit dem Jahr 2000 Metaphern der Gegenwartssprache untersucht. Seit dem Studienjahr 2005/06 trägt das Projekt die Forschungsergebnisse in Schulen, wobei Workshops zu den diversen erforschten Bildspendebereichen (u.a. Wehrkultur, Sport, Spiel) angeboten werden. Dieses Angebot entstand auf Wunsch einiger Lehrkräfte, die häufiger werdenden Fehlern der Schüler/innen bei der Verwendung bildhafter Ausdrücke bzw. allgemeiner dem Nicht-Verstehen oder Nicht-Erkennen von Sprachbildern entgegenwirken wollten (Hofmeister, Moser-Pacher, & Gamweger, 2009, S. 4). Die im Folgenden vorgestellte Studie entstand im Rahmen des WortSchätze-Projekts und befasst sich mit dem Bildspendebereich ‚Schrift‘.

2. Eigene Studie

2.1. Sammlung der Belege

In meiner Studie (Holanik, 2016) stand die möglichst umfassende Sammlung und Analyse schriftbezogener Metaphern und Phraseologismen in der deutschen Gegenwartssprache im Mittelpunkt. Die Recherche in diversen Nachschlagwerken und Korpora führte zur Dokumentation von insgesamt 198 Belegen.

2.2. Analyse

Die einzelnen Belege wurden mithilfe des im WortSchätze-Projekt entwickelten Rasters (Hofmeister, 2003) analysiert. Der Raster umfasst insgesamt 17 Rubriken, darunter u.a. die Sachgruppe (z.B. Schriftelement, Schreibgeräte, ...), die Umschreibung der Bedeutung, die Analyse der Bedeutungsübertragung sowie authentische aktuelle und historische Verwendungsbelege.

Sachgruppe	Beispiel
Schriftelement	i-Tüpfel-Reiter
Schriftmedien	kein unbeschriebenes Blatt sein
Schreibgeräte	dem Rotstift zum Opfer fallen
Schriftproduktion	etwas in den Schornstein schreiben
Schriftprodukte/ideell	ein dunkles Kapitel
Schriftprodukte/materiell	reden wie ein Buch
Lesen	jemandem etwas von den Augen ablesen

Tabelle 1: Einteilung der gesammelten Belege in Sachgruppen

Nach der Klassifikation eines Belegs in eine Sachgruppe (siehe Tabelle oben) und einen Ordnungsbegriff (z.B. „Buchstabe i“ für den „i-Tüpfel-Reiter“) folgte die Umschreibung der Bedeutung. Diese wurde mithilfe gängiger Nachschlagewerke (u.a. Dudenredaktion, 1997; Dudenredaktion, 2002; Friederich, 1976; Kluge & Seebold, 2011; Küpper, 2000; Röhrich, 2000) formuliert bzw. fallweise ergänzt, wenn sich bisher unberücksichtigte Bedeutungsnuancen zeigten. In der Rubrik „Analyse der Bedeutung“ wurde die Bedeutungsübertragung aus dem Schriftbereich in andere Lebensbereiche aufgrund kulturell konstruierter Analogien nachvollzogen, wobei spezielle technische oder kulturhistorische Hintergründe in einer eigenen Rubrik (‚Realienkundliches‘) festgehalten wurden. Nach einer Angabe zur Entstehungszeit, wo dies aufgrund von Informationen in den Nachschlagewerken gesichert möglich war, folgten Beispiele aus aktuellen und historischen Korpora. Für aktuelle Belege wurden die Kernkorpora der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (<http://dwds.de/ressourcen/korpora/>) ebenso herangezogen wie Online-Artikel von Tages- und Wochenzeitungen (u.a. *Kleine Zeitung*, *der standard* und *Die Zeit*)¹ sowie die Pressemeldungen der Austria Presse Agentur (<http://www.ots.at/>) der vergangenen drei Jahre. Die historischen Beispiele stammen aus dem Deutschen Textarchiv der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (<http://www.deutschestextarchiv.de/>) und fallweise aus dem Grimm’schen Wörterbuch (<http://woerterbuchnetz.de/DWB/>). Es folgten Angaben zur Diastratik und Diatopik, zu semantischen Prozessen (z.B. Phraseologisierung) und eine Auflistung ‚interlingual kompatibler‘ Wendungen aus diversen Fremdsprachen, basierend auf Funden in Übersetzungswörterbüchern (u.a. <http://www.dict.cc/>).

2.3. Ergebnisse

Die Zusammenschau der 198 Einträge zeigte, dass Schriftmetaphorik häufig zur Bezeichnung von Genauigkeit oder Vollständigkeit herangezogen wird oder auf Gliederung und Planung verweist. Daneben findet sich auch Kritik an Behörden oder vermeintlich realitätsfernen ‚Schrift-Personen‘. Die Angaben zur Diastratik ließen einen starken Überhang von als ‚umgangssprachlich‘ markierten Belegen erkennen, wodurch angenommen werden kann, dass Schrift – trotz ihrer ‚elitären‘ Herkunft als Arkanum für Wenige – heute im Leben aller Sprecher/innen eine Rolle spielt. Dieser Befund wird auch durch den hohen Anteil an Phraseologismen (rund 79% aller Belege) gestützt. Die Analyse der Entstehungszeit zeigte den Höhepunkt in der ‚Produktivität‘ des Bildspendebereichs im 19. Jahrhundert, gefolgt von einem Abstieg im 20. und 21. Jahrhundert, der vermutlich auf die zunehmende Konkurrenz audiovisueller Medien zurückzuführen ist. Nicht zuletzt deshalb kann eine Behandlung des Themas im Deutschunterricht reizvoll sein.

¹ Ein Einzelnachweis aller als Belege herangezogenen Zeitungsartikel (inkl. Autorangabe und Direktlink) findet sich in einer Microsoft-Access-Datenbank, die der Diplomarbeit (Holanik, 2016) auf CD-ROM beigelegt wurde.

3. Anwendbarkeit

In der rezenten Literatur zur Behandlung von Metaphern und Phraseologismen im Unterricht wird in erster Linie die Reduktion der Metapher auf ihre Funktion als Stil- und Gestaltungsmittel im Literaturunterricht (Köpcke & Spieß, 2013, S. 271) sowie die Einschränkung der Phraseologismen auf Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten (Kühn, 2007) beklagt. Stattdessen wird gefordert, die gesamte Bandbreite an Phraseologismen in den Unterricht einzubeziehen (Kühn, 2007) und das Metaphernphänomen mit Blick auf die Alltagssprache und die kognitive Funktion der Metapher, im speziellen der Konzeptmetapher, zu behandeln (Katthage, 2006; Köpcke & Spieß, 2013). Dafür soll in erster Linie authentisches Textmaterial herangezogen werden, um die Verwendung von Sprache im tatsächlichen Kontext aufzeigen zu können (Köpcke & Spieß, 2013; Kühn, 2007). Die im WortSchätze-Projekt entwickelten Materialien versuchen diesen Anforderungen gerecht zu werden, indem die Beispieltexthe aus Printmedien und der Literatur stammen und damit keine eigens zu didaktischen Zwecken konstruierten Texte darstellen. Dadurch ermöglichen sie zudem eine Behandlung der gesamten Bandbreite des Phänomens.

Im Anschluss an die bisher im Projekt entwickelten und erprobten didaktischen Konzepte für die Sekundarstufe (Ehrenmüller, 2012; Hofmeister et al., 2009) soll ein kurzer Einblick in mögliche Umsetzungen gegeben werden:

3.1. Bildung eines Phraseologiebegriffs

Phraseologismen zeichnen sich nach Harald Burger (2010, S. 14) durch Polylexikalität, (relative) Festigkeit und Idiomatizität aus. Zum Erkennen der Festigkeit eignet sich das ‚Durchschütteln‘ von Redewendungen (d.h. das Ersetzen zentraler Einheiten des Phraseologismus durch andere Einheiten aus dem Bildspendebereich: z.B. „über diese Sache könnte ich Lexika schreiben“) oder die kompetitive Umsetzung in Form der bekannten Fernsehsendung „Millionenshow“, wobei mit den Schüler/innen anschließend reflektiert werden sollte, warum genau eine Antwort als richtig gelten kann.

Der Faktor Idiomatizität erfordert m.E. eine kurze Einführung in Begrifflichkeiten zur Metapher, v.a. Bildspender und -empfänger sollten bekannt sein. Danach sollen die Schüler/innen anhand einzelner, wenig opaker Redewendungen (z.B. „etwas steht jemandem auf die Stirn geschrieben“) versuchen, die Bedeutungsverschiebung nachzuvollziehen.

3.2. Konzeptmetaphern

Zur Diskussion von Konzeptmetaphern werden Textbeispiele zusammengestellt, aus denen die Schüler/innen Rückschlüsse auf die Wahrnehmung des Bildspendebereichs in der Sprache ziehen können. So wird z.B. die Konzeptmetapher SCHRIFT IST PLANUNG u.a. anhand der Wendungen „ein anderes Kapitel sein“, „nicht in jemandes Konzept passen“, „etwas Punkt für Punkt besprechen“ oder „jemanden aus dem Text bringen“ untersucht. Den Schüler/innen werden die Wendungen in authentischen Texten präsentiert. Sie erstellen danach eine Umschreibung der Bedeutung und vergleichen diese mit den Textbeispielen. In einer Diskussionsphase versuchen sie herauszufinden, wie (und warum) die Schrift in diesen Wendungen als Ausdruck von Planung und Gliederung herangezogen wird. Neben Einblicke in sich in der Sprache manifestierende

Einstellungen der Sprecher/innen zur Schrift gewinnen sie dadurch auch Einsichten in die Konstruktion und Wahrnehmung der Welt durch Sprache.

3.3 Kulturhistorische Annäherung

Die kulturhistorische Auseinandersetzung mit den Redewendungen kann beispielsweise erfolgen, indem man Schüler/innen drei potentielle Erläuterungen vorgibt, von denen lediglich eine stimmt. Sie müssen dann diese richtige Erklärung finden und ihre Wahl begründen. Umgekehrt können sich aus der Aufforderung, mögliche Erläuterungen für einzelne Redewendungen zu erfinden, reizvolle Schreibaufgaben ergeben.

3.4. Kreatives

Die kreative Auseinandersetzung mit den Sprachbildern sollte nicht vergessen werden, so kann man diese beispielsweise malen lassen und eine Galerie im Klassenzimmer gestalten. Daneben bietet sich auch ein Memory-Spiel mit den allen WortSchätze-Arbeiten beigegebenen Illustrationen an.

Literaturangaben

- Burger, H. (2010). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Grundlagen der Germanistik*, 36. (4., neu bearb. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Dudenredaktion. (1997). *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. (3., völlig neu bearb. u. erw. Aufl.). Mannheim: Bibliographisches Institut. [CD-ROM-Ausgabe].
- Dudenredaktion. (2002). *Duden Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. (2., neu bearb. u. aktual. Aufl.). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Ehrenmüller, J. (2012). *Spielerische WortSchätze. Von Karten, Würfeln, Spieler/innen und unserer Sprache*. Abgerufen unter https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/0/08/523_Langfassung_Ehrenm%C3%BCller.pdf
- Friederich, W. (1976). *Moderne deutsche Idiomatik. Alphabetisches Wörterbuch mit Definitionen und Beispielen* (2., neu bearb. Aufl.). München: Hueber.
- Hofmeister, W. (2003). *Abschlussbericht zu dem vom Land Steiermark geförderten Projekt „WortSchätze in Schloss und Burg“ bzw. Wehrhafte WortSchätze*. Graz: Eigenverlag Institut für Germanistik.
- Hofmeister, W., Moser-Pacher, A. & Gamweger, A. (2009). *Schüler/innen erforschen ihre Sprache. Deutsche WortSchätze und die Schulung der Sprachaufmerksamkeit*. Abgerufen unter https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/7/79/1524_Langfassung_Hofmeister.pdf
- Holanik, W. (2016). *Schrift-WortSchätze. Onomasiologische, projektorientierte Analyse eines prägenden Bildspendebereichs der deutschen Gegenwartssprache* (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Karl-Franzens-Universität, Graz.
- Katthage, G. (2006). *Mit Metaphern lernen. Gedichte lesen – Sprache reflektieren – Vorstellungen bilden*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kluge, F., & Seebold, E. (2011). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. (25., aktual. u. erw. Aufl.). Berlin & New York: de Gruyter.
- Köpcke, K.-M., & Spieß, C. (2013). Metaphern als Gelenkstück eines integrativen Sprach- und Literaturunterrichts. In A. Ziegler & K.-M. Köpcke (Hrsg.), *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel* (S. 253-285). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Kühn, P. (2007). Phraseme im Muttersprachenunterricht. In H. Burger et al. (Hrsg.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. HSK, 28.2* (S. 881-893). Berlin, New York: de Gruyter.

- Küpper, H. (2000). *Wörterbuch der deutschen Umgangssprache*. Berlin: Directmedia. [CD-ROM-Ausgabe].
- Röhrich, L. (2000). *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Berlin: Directmedia. [CD-ROM-Ausgabe].

...das Tor einen Spalt breit öffnen...

Slawische Erstsprachen als Potenzial für den Russischunterricht im Kontext von Mehrsprachigkeitsdidaktik

1. Einleitung

Vielfältigkeit macht sich in vielen Aspekten des Menschen bemerkbar, einer davon ist die Sprache. Die Diplomarbeit will den Blick auf Mehrsprachigkeit in der Schule und insbesondere darauf lenken, dass die sprachliche Heterogenität der Schüler und Schülerinnen ein großes Potenzial darstellt, von dem alle Beteiligten, Lernende wie auch Lehrende, profitieren können. Der Schwerpunkt wird auf slawische Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen gelegt, welche den Russischunterricht besuchen.

2. Ziel und Forschungsfragen

Ziel der Diplomarbeit ist eine Analyse der Potenziale von Lernenden mit slawischer Erstsprache, die sie in den Russischunterricht mitbringen können. Unter anderem soll die Möglichkeit des ‚Mitlernens‘ anderer slawischer Sprachen im Russischunterricht untersucht werden. Dazu wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

- Welche didaktischen Zugänge zur Mehrsprachigkeit in der Schule werden im aktuellen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs thematisiert?
- Inwieweit wird das Phänomen Mehrsprachigkeit im Unterricht in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen berücksichtigt, und welche Fertigkeiten und Kenntnisse braucht die Lehrperson, um Mehrsprachigkeit sinnvoll in den Unterricht integrieren zu können?
- Inwiefern kann das Potenzial von Lernenden mit slawischer Erstsprache im Russischunterricht genutzt werden?
- Wie können der Russischunterricht und das Lernverhalten aller Lernenden einer Gruppe von Mehrsprachigkeit profitieren und wie kann die Lehrperson das sprachliche Repertoire der Lernenden unterstützen?

Um auf diese Fragen Antworten zu finden, werden folgende Diskurse berücksichtigt und in einem theoretischen Teil der Arbeit auf Basis aktueller Literatur behandelt:

- Lernen in mehrsprachigen Klassen (Heterogenität und Diversität)
- Vernetzter Spracherwerb
- Differenzierung im Unterricht
- Qualifikation und Professionalisierung angehender Lehrpersonen
- Interkomprehension im schulischen Unterricht

Ergänzend zum theoretischen Teil wurden Unterrichtsbeispiele erstellt und *Experteninterviews* durchgeführt.

3. Vorgangsweise

Zunächst erfolgt eine Beschäftigung mit allgemeinen Theorien zur Mehrsprachigkeit (z. B. Allgäuer-Hackl & Jessner, 2014; Haller, 2013; Schader, 2012), da es bisher nur wenige Erkenntnisse in Bezug auf den konkreten Russischunterricht gibt. Um die Aktualität der Fragestellung zu zeigen, wurde eine Übersicht zum Ist-Stand der Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen mit einem Schwerpunkt auf slawischen Erstsprachen zusammengestellt (bmbf, 2013/14). Daran anschließend werden Projekte und Institutionen auf österreichischer und europäischer Ebene vorgestellt, welche sich mit Mehrsprachigkeit an Schulen auseinandersetzen.

In Anschluss daran erfolgt eine Beschäftigung mit der derzeitigen Ausbildungssituation von zukünftigen Lehrpersonen und mit den bisherigen Ansätzen, das Thema Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in die Ausbildung zu implementieren. Hierbei wird beispielsweise das Rahmenmodell Sprachliche Bildung für alle Lehrenden vorgestellt. (Haller & Wojnesitz, 2014; ÖSZ, 2014).

Der theoretische Teil der Arbeit richtet den Blick weiters auf die Umsetzung im Unterricht, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf das Konzept der Interkomprehension gelegt wird. Dabei wird insbesondere auf die praktische Umsetzung in Mag. Wolfgang Steinhausers (2014) Unterricht eingegangen. Er arbeitet bewusst mit Sprachenvergleichen verschiedener Slavinen und der Zielsprache Russisch.

Neben dieser theoretischen Beschäftigung und Aufarbeitung wurden in einem weiteren Schritt *Experteninterviews* durchgeführt. Hierzu wurden Unterrichtsvorschläge zusammengestellt und erarbeitet, mit dem Ziel, am Beispiel dieser Unterrichtsvorschläge die Umsetzbarkeit und Sinnhaftigkeit von Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsunterricht im Russischunterricht zu diskutieren. Die *Experteninterviews* werden in der Arbeit zusammengefasst und in einer abschließenden qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt.

4. Die wichtigsten Ergebnisse

Das Potenzial von Lernenden mit slawischer Erstsprache kann im Russischunterricht auf verschiedene Art und Weise genutzt werden. Viele Sprecher und Sprecherinnen, die mehrsprachig aufgewachsen sind, haben bereits einige Vorteile beim Erlernen einer neuen Sprache, da sie auf Sprachlernerfahrungen zurückgreifen können (Allgäuer-Hackl & Jessner, 2014, p. 133f.). Diese Erfahrungen können im Unterricht bewusst gemacht und mit den anderen Schülern und Schülerinnen geteilt werden.

Außerdem kann im Zuge von Interkomprehensionsunterricht ein Sprachenvergleich zwischen der Zielsprache Russisch sowie einer oder mehrerer Slavinen erfolgen. Dabei können Lernende mit slawischen Erstsprachen aktiv miteinbezogen werden und so wichtige Bezugspunkte für die ganze Lerngruppe darstellen (Interview Steinhauser, 2015). Durch diese Sprachenvergleiche, welche

beispielsweise bei Steinhauser rein in der Zielsprache kommuniziert werden, haben die Lernenden die Möglichkeit, neben der Stärkung der russischen Sprache auch rezeptive Kompetenzen in einer weiteren Slavine zu erwerben. Jene Schüler und Schülerinnen mit slawischen Erstsprachen können in einer begleitenden Art und Weise als Experten und Expertinnen ihrer Erstsprache(n) in den Unterricht integriert werden. Dabei wird deren Selbstmotivation unterstützt, sowie eine positive und wertschätzende Einstellung gegenüber ihren Erstsprachen gefördert. Dies kann zugleich ein Ansporn für die gesamte Lerngruppe sein, die Zielsprache Russisch zu lernen, um Kenntnisse in anderen Slavinen leichter zu erwerben (Interview anonym, 2015).

Neben der grundsätzlich positiven Einstellung zu sprachlicher Heterogenität und zu den Unterrichtsvorschlägen wurden in den *Experteninterviews* auch einige Bedenken geäußert. Der am häufigsten genannte Einwand bezog sich auf den Zeitaspekt. Es wird bezweifelt, ob die Unterrichtsvorschläge in der zur Verfügung stehenden Zeit umsetzbar sind. Oft sei der Zeitmangel ein Grund dafür, zusätzliche Aspekte des Sprachenlernens, zu dem etwa auch Interkomprehensionsunterricht zu zählen wäre, unberücksichtigt zu lassen.

5. Bewertung der Ergebnisse und Forschungsperspektiven

Im Zuge dieser Arbeit wird deutlich, dass einige Experten und Expertinnen (z. B. Steinhauser, 2014; Schader, 2012) die Annahme einer Kompetenzerweiterung auf sprachlicher und interkultureller Ebene bei der Einbeziehung des Sprachenpotenzials von Schülern und Schülerinnen mit einer slawischen Erstsprache im Russischunterricht bestärken. Es zeigt sich aber auch, dass es weiterhin einen großen Forschungsbedarf im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik (besonders auch für den Russischunterricht) gibt. Slawische Sprachen sind ein wichtiger Bestandteil des heutigen Schulalltags in Österreich – der Russischunterricht könnte an diese anknüpfen und einen Bezugspunkt darstellen.

Ein in Zukunft wichtiges Beobachtungsfeld wird außerdem durch die Frage definiert werden, wieviel Raum der Interkomprehensionsdidaktik im Unterricht zugesprochen wird. Laut Steinhauser (2014, p. 122f. sowie 2015) gibt es diesbezüglich durch die Standardisierungen im Zuge der Zentralmatura große Änderungen (z. B. Wegfall der Spezialgebiete). Es bleibt die Frage offen, inwieweit Konzepte wie jenes von Steinhauser zukünftig unter den neuen Bedingungen umsetzbar sind.

Ob sich diese Gegebenheiten wieder ändern werden und Interkomprehensionsdidaktik Eingang in den Russischunterricht finden wird, hängt außerdem sehr stark von der Ausbildung der Lehrpersonen ab. Nur wenn dort Mehrsprachigkeitsdidaktik einen entsprechenden Stellenwert bekommt, kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen diese Themen in den Unterricht auch tatsächlich einbringen. Es bleibt zu hoffen, dass sich die Mehrsprachigkeitsforschung in der Didaktik sowie der Aus- und Weiterbildung niederschlägt und so allen Interessierten eine breite Basis für neue Zugänge eröffnet.

Literaturangaben

- Allgäuer-Hackl, E., & Jessner, U. (2014). ‚Und was sagt die Mehrsprachigkeitsforschung dazu?‘ Neue Perspektiven in der Mehrsprachigkeitsforschung und deren Relevanz für Unterricht und LehrerInnenbildung. In A. Wegner & E. Vetter (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (pp. 125-145). Opladen u.a.: Budrich UniPress Ltd.
- Anonym, weiblich, persönliches Interview, 21.09.2015.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (bmbf) (2013/14). *Bildungsdokumentation. SchülerInnen nach Sprachen im Schuljahr 2013/14*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Haller, M. (2013). Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. Herausforderung und Chance. In E. Gesslbauer, U. Großruck, & P. Siegele (Eds.), *Schule grenzenlos. Erfahrungen und Herausforderungen im 21. Jahrhundert* (pp. 83-91). Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- Haller, M., & Wojnesitz, A. (2014). Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer - die Herausforderung und eine Antwort: Das Rahmenmodell Basiswissen sprachliche Bildung für alle Lehrenden. In A. Wegner & E. Vetter (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (pp. 173-191). Opladen u.a.: Budrich UniPress Ltd.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (2014). *Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden. Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweit-sprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innenbildung*. Graz: ÖSZ. Aberufen unter http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf
- Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance: Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen* (Nachdruck der Ausgabe 2004). Zürich: Orell Füssli.
- Steinhauser, W. (2014). Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer: Mehr als ein Erfahrungsbericht? In A. Wegner & E. Vetter (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (pp. 115-124). Opladen u.a.: Budrich UniPress Ltd.
- Steinhauser, W., telefonisches Interview, 07.09.2015.

LanguagING among refugees and local Austrians

ELF availability, monolingual norms and multilingual realities

1. Background

In 2015, during the time of ongoing wars in the Middle East, the need to communicate in culturally and linguistically diverse settings has become a daily reality for many local Austrians and refugees in Vienna. Refugee-local encounters as they have been evolving since summer 2015 challenge speakers to readjust received notions of 'language' and 'proficiency'. Considering the dominance of English as a lingua franca (ELF) in international communication (Seidlhofer, 2011a, p. 136), some researchers in the field laid particular focus on the conceptual notions of 'English'.

As regards the use of ELF in immigration domains, Guido (2008, p. 21) showed that immigrant speakers are often measured against traditionally Western-oriented norms of the use of English, which can lead to miscontextualisations with potentially far-reaching consequences for the immigrants. Bush (2013, p. 31) emphasises, however, that it is not only the language regimes we encounter at present, but also emotions, memories and discursive connotations resulting from past experiences, which exert an influence on the availability of linguistic resources in concrete interaction.

2. Aims and research questions

This diploma thesis analyses the linguistic repertoires and communicative strategies employed in daily encounters between refugees and local Austrians in Vienna. As a typical linguistic resource evolving in communicative settings without a "common linguacultural ground" (Seidlhofer, 2011b, p. 4), ELF constitutes the focus of this ethnographic study. The research questions investigate which factors influence the availability of specific linguistic resources and the speaker's rationales of language choice. Furthermore, the study emphasises speakers' agency by acknowledging their power to strategic employment of linguistic resources in both submission *and* resistance to established language regimes in encounters characterised by asymmetrical power-relations.

3. Participants

For data collection, three refugees and three locals taking part in a civil organisation were asked to participate in the study. Sampling was related to the researcher's participation in the civil organisation and the rapport she could build with the participants. The refugees involved were

from Iraq and Syria. Two of the local Viennese were raised in Vienna, while one of them has a migration background herself.

4. Method

In order to develop an appropriate theoretical and methodological approach to the specific research field, data collection was pre-dated by the researcher's participation in the activities provided by the civil organisation since autumn 2015. During the preparatory stages, it became evident that an understanding of 'language' as social action (i.e. languagING) is elemental to theoretically and practically acknowledge language users as constructors of the form and function of language. The Mediated Discourse Analysis (MDA) approach (Scollon, 2001) provides for this understanding and sees language practices as carriers of meaning, specific to certain social actions and spaces. Following the insights gained from participation, language-diary-based interviews (Jonsson, 2013) were regarded as an effective method of data collection to better understand the interplay between individual-biographical and situational factors influencing the availability of linguistic resources. This method allowed for the inclusion of the participants' "own *emic* perspectives on the literacies in their lives [original emphasis]" (Martin-Jones et al., 2009, p. 50).

5. Results and discussion

The qualitative analysis of the data collected points to complex patterns of individual-biographical, social and spatial factors that influence the availability of linguistic resources in the concrete encounters. These patterns complement Busch's (2014, p. 35) understanding of the linguistic repertoire as "a complex space of resonance encompassing different voices, codes and discourses which are related to different biographically relevant spaces and periods of time". As the abstracted factors manifest themselves differently in the individual participant's life, the thesis offers relevant interview-excerpts for re-contextualisation.

The data analysis showed that the refugees interviewed perceive language regimes in institutional settings (e.g. the municipal office) as more restrictive than in encounters in other public places and services, such as ordering food at the supermarket. At the same time, however, they also report on interactions in legal institutions where the interlocutors allowed for some flexibility of the institutionalised standards, through which additional linguistic resources could be exploited. These contradicting experiences support Plutzer's (2009) analysis of the communication between state officials and refugees. Her findings suggest that these speakers find themselves in an interactional field that is characterised by the tension between official commandments and actual requirements on-site (Plutzer, 2009, p. 109).

Furthermore, the data indicates that, on the conceptual level, the participants tend to construct 'language' according to monolingual norms, while, in actual practice, their language use is often characterised by translanguaging. Particularly in communicative spaces with developing frameworks of language practice (e.g. the civil organisation), the speakers report on drawing upon a range of linguistic resources and the relevance of collaboration for meaning negotiation. The

reported practices are characterised by the speakers' crossing of conceptually clear-cut language boundaries and a considerable potential for linguistic innovation. In some cases, however, the interlocutors, or the participants themselves, preferred to keep languages separate in practice. In the interviews, this preference is often expressed with a negative attitude towards language 'mixing', which is regarded as an indicator for weak language skills.

A gap between language concepts and actual language use was also reflected in some of the participants' narratives on their English language learning experiences, in which they described a remoteness of the English learnt at school from the English used outside the classroom. Complementing critical evaluations of English Language Teaching (ELT) pointing to its lack of reaction to the widespread use of 'English' as lingua franca (Kirkpatrick, 2006; Seidlhofer, 2011b), as well as the criticism levelled against its orientation towards native speaker norms (Widdowson, 1994; 1998a), the data, once more, carries strong implications for the need of ELT to acknowledge and take over responsibility of its influential role as a disseminator of (English) language concepts.

6. Relevance

The paper emphasises that ELT has a responsibility of equipping students with communicative skills required in a world of global mobility. Following Gogolin (2008, p. 20) it is criticised that, due to the dominant monolingual habitus in education, students are left to their own devices with the challenge of closing the gap between monolingual concept and the multilingual realities.

The relevance of this study with regard to ELT, however, is constituted not only in pointing to existing shortcomings as regards the acknowledgment of ELF and linguistic diversity. Moreover, as the data suggest, speakers in multilingual environments may have already developed efficient communication strategies for encounters lacking "common linguacultural ground" (Seidlhofer, 2011b, p. 4), which could serve as a valuable basis for language teaching. With acknowledgement of the learners individual-biographical repertoire of strategies and a sensitive approach to further developing and building awareness of the meaningfulness of these language practices, ELT could better assist future users of 'the' language to navigate through the different communicative challenges they encounter in a world of linguistic (super)diversity.

References

- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2nd edition). Münster: Waxmann.
- Guido, M. G. (2008). *English as a lingua franca in cross-cultural immigration domains*. Bern, New York: Peter Lang.
- Jones, K., Martin-Jones, M., & Bhatt, A. (2000). Constructing a critical, dialogic approach to research on multilingual literacies: Participant diaries and diary interviews. In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies. Reading and writing different worlds* (pp. 319-352). Amsterdam: John Benjamins.
- Jonsson, C. (2013). Translanguaging and multilingual literacies: Diary-based case studies of adolescents in an international school. *International Journal of the Sociology of Language*, 224, 85-117.

- Kirkpatrick, A. (2006). Which model of English: Native speaker, nativized or lingua franca? In R. Rubdy & M. Saraceni (Eds.), *English in the world. Global rules, global roles* (pp. 71-83). London: Continuum.
- Plutzar, V. (2009). *Zwischen „Angst“ und „Zeit“ – zur Kommunikationssituation und Informationsweitergabe im Asylverfahren. Eine empirische Studie in der Erstaufnahmestelle Ost des Bundesasylamts* (Doctoral Dissertation). University of Vienna, Vienna.
- Scollon, R. (2001). Action and text: Towards an integrated understanding of the place of text in social (inter)action, mediated discourse analysis and the problem of social action. In M. Meyer & R. Wodak (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 139-183). London: SAGE.
- Seidlhofer, B. (2011a). Conceptualizing ‘English’ for a multilingual Europe. In A. de Houwer & A. Wilton (Eds.), *English in Europe today. Sociocultural and educational perspectives* (pp. 133-146). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Seidlhofer, B. (2011b). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377-389.
- Widdowson, H. G. (1998a). Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705–716.

Gender-Perspektiven im Russischunterricht

Welchen Einfluss hat Gender auf den Russischunterricht und wie wird in Lehrwerken damit umgegangen? Diese Forschungsfrage soll meine Diplomarbeit mit dem Titel „Gender-Perspektiven im Russischunterricht“ anhand eines Theorie- und eines Praxisteils untersuchen. Um den theoretischen Teil meiner Fragestellung zu beantworten, habe ich mit deutsch-, englisch- und russischsprachiger Literatur zu Gender im Fremdsprachenunterricht und Gender in der russischen Sprache bzw. Kultur gearbeitet und im Praxisteil eine quantitative und qualitative Analyse des Lehrwerks *Dialog 2* (Behr & Wapenhans, 2009) durchgeführt.

1. Grundlagen und Methode

Das Thema Gender wird in der fachdidaktischen Literatur selten behandelt und die Literatur bezieht sich zu einem großen Teil auf die Fremdsprache Englisch. Russisch wird vergleichsweise wenig Bedeutung beigemessen. Deshalb habe ich im Theorieteil versucht Gender im Fremdsprachenunterricht und Gender in Russisch miteinander in Beziehung zu setzen. Für die Lehrwerksanalyse dienten mir die bewährten Modelle von Brugeilles und Cromer (2009) für die quantitative Analyse und von Michel (1986) für die qualitative Analyse als Grundlage.

2. Ergebnisse

2.1. Gender im Fremdsprachenunterricht

Gender als das soziale Geschlecht ist eine Konstruktion, die in einem sozialen Raum durch Interaktion gebildet wird – ein solcher Raum ist auch die Schule. Das Ziel eines geschlechtergerechten Unterrichts ist es, die Gender-Kompetenz zu fördern, indem Sensibilisierung und Reflexionsfähigkeit für dieses Thema erreicht werden (Faulstich-Wieland, Feltz, Freese, Läzer, Willems, 2008). Vor allem im Fremdsprachenunterricht spielt Gender-Kompetenz eine wichtige Rolle, angefangen beim Aufbrechen des Stereotyps, dass Fremdsprachen gemeinhin als weibliche Domäne gelten, während Naturwissenschaften den Jungen zugeschrieben werden, bis hin zu der besonderen Chance im Fremdsprachenunterricht von Beginn an einen nicht-sexistischen und soziokulturell angemessenen Sprachgebrauch vermitteln zu können (Linke, 2012).

In fachdidaktischen Referenzwerken wird Gender kaum beachtet, beispielsweise gibt es im „Handbuch Fremdsprachenunterricht“ (Bausch, Christ, Krumm, 2003) keinen Eintrag zu Gender im Sachregister und in den Fachdidaktiken der Fremdsprachen Englisch (Haß, 2006), Spanisch (Grünewald & Küster, 2009) und Russisch (Bergmann, 2014) wird Gender keine Bedeutung zugemessen. Im „Handbuch Fremdsprachendidaktik“ (Hallet & Königs, 2010) jedoch gibt es einen Beitrag zu Gender von Barbara Schmenk. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für

Sprachen (GERS) (Trim et al., 2001) wird das Geschlecht erwähnt, aber lediglich als Teil der soziolinguistischen Kompetenz in Bezug auf „Normen, die die Beziehungen zwischen den Generationen, Geschlechtern, sozialen Schichten und Gruppen regeln“ (Trim et al., 2001, S. 25) und des soziokulturellen Wissens als Einflussfaktor interpersonaler Beziehungen (Trim et al., 2001, S. 104). Von Bedeutung ist Gender-Kompetenz auch als Teil interkultureller Kompetenz, die sowohl in Referenzwerken als auch im GERS eine wichtige Rolle spielt, weil geschlechtstypisches Verhalten von kulturellen Hintergründen beeinflusst wird (Kirilina, 2004). Eine Voraussetzung für interkulturelle Kommunikation ist unter anderem ein sensibler Umgang mit Gender.

2.2. Gender im Russischen

Kirilina (2004) verweist darauf, dass in Russland Gender-Studies eine relativ junge Wissenschaft sind, weshalb es im Russischen nur wenig Forschung zu Gender in der Schule gibt. Die russische Sprache ist gekennzeichnet durch einen Androzentrismus und eine Asymmetrie zugunsten der Männer (Kirilina, 2004, S. 91), beispielsweise werden im Russischen immer maskuline Formen bevorzugt, wenn beide Geschlechter gemeint sind – auch in offiziellen Kontexten. Dadurch werden sowohl das Verwenden einer geschlechtergerechten Sprache für Schüler, Schülerinnen und Lehrpersonen als auch die Vermittlung von Gender-Kompetenz im Unterricht erschwert.

Besonders stark zeigt sich die Dominanz des Männlichen bei Personenbezeichnungen. Bei der Namensgebung lässt sich beispielsweise die patriarchalische Struktur des Russischen erkennen: Namen sind sexusmarkiert, sowohl Vatersname als auch Nachname werden vom Vater übernommen, die Mutter ist dabei bedeutungslos (Tafel, 1997).

Feminine Berufsbezeichnungen werden im Russischen meist durch Suffigierung gebildet (z.B. Lehrer – „учитель“, Lehrerin – „учительница“). Zwar gibt es damit Bezeichnungen beider Genera, doch ist dann die feminine Form oft negativ konnotiert (z.B. Sekretär – „секретарь“, Sekretärin (abwertend) „секретарша“) (Kirilina, 2005). Als neutrale Form in offiziellen Kontexten gilt deshalb meist auch für Frauen die maskuline Bezeichnung. Doch für prestigeträchtige Berufe und Führungsrollen gibt es vor allem in offiziellen Kontexten häufig keine femininen Bezeichnungen (z.B. Präsident – „президент“, Physiker – „физик“, Geologe – „геолог“), hingegen für Berufe mit niederem Status wird häufig die feminine Form bevorzugt (z.B. Putzfrau – „техничка“, das maskuline Äquivalent „техник“ bedeutet Techniker/Technikerin).

Daneben gibt es im Russischen unspezifizierte Personenbezeichnungen, beispielsweise die Kurzform von Vornamen kann in einigen Fällen für beide Geschlechter verwendet werden (z.B. Saša für Aleksandr und Aleksandra).

Das generische Maskulin ist im Russischen auch im Plural sehr stark vertreten, wodurch Männer immer miteingeschlossen werden, Frauen aber nicht („ученики“ – die Schüler für Schüler und Schülerinnen).

Durch diese Dominanz des Männlichen ist eine geschlechtergerechte Sprachverwendung im Russischunterricht unmöglich. Deshalb ist es umso wichtiger eine Sensibilisierung und Reflexionsfähigkeit aufzubauen.

2.3. Lehrwerksanalyse

In der Analyse des Lehrwerks *Dialog 2* (Behr & Wapenhans, 2009) hat sich ein quantitativ größtenteils ausgewogenes Geschlechterverhältnis gezeigt. In Bild und Text gibt es eine sehr kleine weibliche Mehrheit (Text: 37,5% männlich, 38,8% weiblich, 23,7% un spezifiziert oder Plural; Bild mit vier oder weniger Personen: 45,9% männlich, 46,9% weiblich, 7,2% un spezifiziert; Bild mit fünf oder mehr Personen (nur 28 Bilder): 17,9% männlich dominiert, 32,1% weiblich dominiert, 50% kein Geschlecht dominiert oder es ist nicht genau erkennbar).

Durch eine detailliertere Analyse hat sich gezeigt, dass das Lehrwerk in wenigen Fällen mit Stereotypen arbeitet, diese aber meist nicht explizit behandelt, sondern als Tatsachen dargestellt werden. Solche Stereotype wären beispielsweise, dass die Mutter sich beim Vater über die Hausarbeit beschwert, dass Jungen sich eher für Sport und vor allem für Fußball interessieren, wogegen Mädchen Mode zugeschrieben wird.

Im Vokabelverzeichnis hingegen zeigt sich eine starke männliche Dominanz (63% der Personenbezeichnungen sind nur maskulin, 17,4% nur feminin, 10,9% geben beide Genera an und 8,7% sind geschlechtsneutrale Pluralbezeichnungen). Neben möglicherweise fehlenden Bemühungen der Autorinnen um ein Geschlechtergleichgewicht (häufig wäre die Angabe beider Formen möglich gewesen), ist der Hauptgrund für dieses unausgewogene Geschlechterverhältnis die bereits besprochene Dominanz des Männlichen.

3. Diskussion

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Russischunterricht sowohl auf struktureller als auch – parallel dazu und in Verbindung damit – auf inhaltlicher Ebene eine Gendersensibilisierung angestrebt werden kann, wenn das Potenzial von Stereotypen zur „Problematisierung, Bewusstmachung und Korrektur genutzt wird“ (Linke, 2012, S. 163). Im Russischunterricht ist eine Sensibilisierung für Gender aufgrund der Dominanz des Männlichen besonders wichtig, gleichzeitig bieten sich aber auch Möglichkeiten ein größeres Verständnis für Genderfragen bei den Schülern und Schülerinnen zu erreichen. Eine Anknüpfung an meine Arbeit wäre an vielen Punkten möglich, beispielsweise könnten noch weitere Lehrwerke aus Gender-Perspektive analysiert werden, um eine umfassendere Aussage über die Repräsentation der Geschlechter in Russischlehrwerken treffen zu können.

Literaturangaben

- Bausch, K. R., Christ, H., & Krumm, H. J. (Eds.). (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A Francke Verlag.
- Behr, U., & Wapenhans, H. (Eds.). (2009). *Dialog 2*. Berlin: Cornelsen.
- Bergmann, A. (Ed.). (2014). *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Bugeilles, C., & Cromer, S. (2009). *Analysing gender representations in school textbooks*. Paris: Ceped Editions.

- Faulstich-Wieland, H., Feltz, N., Freese, U., Läzer, K. L., & Willems, K. (2008). *Genus – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grünewald, A., & Küster, L. (Eds.). (2009). *Fachdidaktik Spanisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Hallet, W., & Königs, F.G. (Eds.). (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Haß, F. (Ed.). (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Kirilina, A. V. (2004). *Gendernye issledovanija v lingvistike i teorii kommunikacii*. Moskau: ROSSPĖN.
- Kirilina, A. V. (2005). *Gender i jazyk*. Moskau: Jazyki Slavjanskoj Kul'tury.
- Linke, G. (2012). Geschlechterforschung und Fachdidaktik: Sprachdidaktik Englisch. In M. Kampshoff & C. Wiepke (Eds.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 155–167). Wiesbaden: Springer VS.
- Michel, A. (1986). *Down with stereotypes! Eliminating sexism from children's literature and school textbooks*. Paris: UNESCO.
- Schmenk, B. (2002). *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechertypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Narr.
- Tafel, K. (1997). *Die Frau im Spiegel der russischen Sprache*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Vokabellernen mit Hand und Fuß

Eine quasi-experimentelle Studie zur Effizienz der Wortschatzvermittlung durch Gestik im Italienisch-Unterricht der Sekundarstufe II

1. Theoretische Grundlagen zum multimodalen Vokabellernen

Die Vermittlung lexikalischer Kompetenz im gesteuerten Fremdsprachenunterricht erfolgt nach wie vor meist anhand klassischer Lese- und Hörübungen sowie zweisprachiger Vokabellisten (De Florio-Hansen, 2004, S. 85). Aktuelle Erkenntnisse der Neurowissenschaften zum Erwerb lexikalischer Elemente finden trotz des mehrfach in empirischen Untersuchungen nachgewiesenen positiven Einflusses multimodalen Lernens auf den Wortschatzerwerb, allen voran durch Gestik (Macedonia et al., 2011; Macedonia & Klimesch, 2014; Mayer et al., 2015), nur in geringem Maße Berücksichtigung. Vokabellernen steht damit in Widerspruch mit der in bildgebenden Verfahren wie Elektroenzephalografie (EEG) und funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRI) belegten Speicherung von Wörtern mit extralinguistischen – visuellen, auditiven, olfaktorischen und taktilen – Informationen (Barrós-Loscertales et al., 2012; González et al., 2006; Pulvermüller & Fadiga, 2010). So aktivieren «Zimt» oder «Zitrone» beispielsweise olfaktorische Gehirnregionen, Aktionswörter wie «stoßen» oder «aufheben» den motorischen und prämotorischen Kortex und damit jene Bereiche des Gehirns, die auch an der Bewegung von Körperteilen beteiligt sind.

Hinsichtlich des Lernens von Informationen, hier Vokabeln, resultieren daraus einige interessante Aspekte, die bereits in den 1980er Jahren in der Gedächtnisforschung beschrieben wurden. Engelkamp & Krumnacker (1980, S. 511ff.) definierten etwa den sogenannten *enactment effect*, demzufolge durch die Ausführung von Bewegungen signifikant bessere Ergebnisse in der Speicherung und Abrufbarkeit von verbalem Material im Vergleich zur bloßen Vorstellung oder Beobachtung der Handlungen erzielt werden können. Klimesch (1994, S. 128) entwickelte die Konnektivitätstheorie, nach welcher sensorische, motorische und emotionale Informationen vernetzt im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden. Ein rein akustisch gelerntes Wort wird demnach im Gehirn über eine rein akustische Repräsentation und damit über ein weit weniger komplexes Netzwerk dargestellt als ein mithilfe verschiedener sensorischer Modalitäten gespeichertes Wort, das beispielsweise auch eine motorische Gedächtnisspur hinterlässt (Macedonia & Klimesch, 2014, S. 83).

2. Studie zum Vokabellernen mit Gestik im Italienischunterricht

Mit wenigen Ausnahmen wurden die genannten Studien im ungesteuerten Fremdsprachenunterricht unter Laborbedingungen, teilweise mit Kunstsprachen durchgeführt und zielten ausschließlich auf zwei Altersgruppen ab: erwachsene LernerInnen und Kinder. Das Ziel der hier vorliegenden, im Rahmen einer Diplomarbeit (Schmiderer, 2015) durchgeführten, quasi-experimentellen Studie liegt hingegen in der Überprüfung der Effizienz des Semantisierungsverfahrens Gestik im Vergleich zu Bildern für die kurz- und mittelfristige Behaltensleistung und die Abrufbarkeit neu gelernter Wörter (*active recall* [Laufer & Goldstein, 2004]) bei durchschnittlich 16-jährigen SchülerInnen im 2. Lernjahr im schulischen Italienischunterricht der Sekundarstufe II. Im Folgenden wird die Untersuchungsanordnung skizziert, die wesentlichen Ergebnisse der Studie werden knapp vorgestellt und diskutiert.

2.1. Forschungsdesign und ProbandInnen

60 SchülerInnen (61% männlich, 39% weiblich) mehrheitlich deutscher Muttersprache (79%) aus drei Klassen einer Berufsbildenden Höheren Schule lernten in zwei Vokabelsets à 6 Wörter (insgesamt 12 Wörter¹) aus zwei authentischen Texten, die auf Basis des vom Lehrplan vorgegebenen GERS-Niveaus A2, ihres Vorkommens im Lehrwerk *Con piacere* (Zoran et al., 2010) sowie ihrer Frequenz ausgewählt wurden. Dank eines eine Woche vor dem Experiment durchgeführten Pre-Tests (mit paralleler schriftlicher ProbandInnenbefragung) im Format einer adaptierten *Vocabulary Knowledge Scale* (Paribakht & Wesche, 1996) konnten mögliche, bereits bekannte Items aus dem Zielwortschatz ausgeschlossen werden.

Für die Untersuchung wurde ein experimentelles Forschungsdesign gewählt, das die systematische Kontrolle von Auswirkungen der beiden gewählten Vokabellernstrategien erlaubte. Da eine willkürliche Zuordnung der ProbandInnen zu den verschiedenen Versuchsbedingungen nicht möglich bzw. im schulischen Kontext allgemein schwierig zu realisieren ist, wurden die vorgefertigten Klassen und Untergruppen den Versuchsbedingungen zugewiesen, weshalb die Studie als quasi-experimentelle Studie charakterisiert wird. Um alle ProbandInnen allen Versuchsbedingungen auszusetzen und so Störfaktoren auszuschließen, wurde ein Lateinisches Quadrat (Vogel & Zendler, 2009, S. 4) angewandt. Nach einer impliziten, kontextualisierten, schriftlichen Präsentation des Wortschatzes im Rahmen der Textsorte E-Mail, wurden die relevanten Items in der Reihenfolge des Textes mithilfe der entsprechenden Strategie eingeführt, in der Folge im Plenum durch chorisches Sprechen dreimal wiederholt und schließlich in Paarbeit weitere sechsmal geübt. Unmittelbar nach der Wortschatzeinheit wurde der erste Post-Test im klassischen Testformat einer Übersetzung der isolierten Wörter in die Fremdsprache zur Überprüfung der kurzfristigen Fähigkeit zum *active recall* (Laufer & Goldstein, 2004) durchgeführt. Post-Test 2 fand aus

¹ Diese Wortanzahl wird im Fachdiskurs als passend für erfahrene SprachlernerInnen eingestuft (vgl. Gairns & Redman 1986).

schulorganisatorischen Gründen drei Wochen später statt und unterschied sich in der Reihenfolge der Anordnung der Items von Post-Test 1.

2.2. Ergebnisse der Studie

Die Ergebnisse der beiden eingesetzten Lernstrategien verweisen in Post-Test 1 auf eine deutlich bessere Behaltensleistung durch Visualisierung: So konnten von den ProbandInnen durchschnittlich 4,43 der 6 mit Bildern erlernten Wörter kurzfristig gespeichert werden, während mithilfe von Gestik nur 3,15 Wörter behalten wurden. Zu betonen ist jedoch, dass die Minimal- (0 Wörter) und Maximalwerte (6 Wörter) für beide Lernstrategien ident waren. In Post-Test 2 erzielten mit Visualisierung gelernte Wörter durchschnittlich ein Ergebnis von 1,15 behaltene Vokabeln, während der erreichte Behaltenswert im Falle der mit Gestik gelernten Wörter 0,89 Vokabeln betrug. Aus den auf Basis eines nicht-parametrischen *Mann-Whitney-U-Tests* erhobenen inferenzstatistischen Ergebnissen ($\alpha = 0,05$) ergibt sich für das Vokabelset 1 in beiden Post-Tests ein signifikanter Unterschied in der Behaltensleistung zugunsten der Strategie Visualisierung ($p = 0,000$). Aus dem Vergleich der Strategien für das Vokabelset 2 in Post-Test 1 geht kein signifikanter Unterschied zwischen der Strategie Visualisierung und der Strategie Gestik hervor ($p = 0,281$). Im Falle des Vokabelsets 2 in Post-Test 2 besteht ein signifikanter Unterschied, in diesem Fall jedoch zugunsten der Gestik als Lernstrategie ($p = 0,025$).

2.3. Diskussion der Ergebnisse

In Hinblick auf andere Studien (z.B. Kelly et al., 2009; Macedonia et al., 2011; Quinn-Allen, 1995; Tellier, 2008) zum multimodalen Vokabellernen überraschen die kurzfristigen Ergebnisse. Ein möglicher Erklärungsversuch dafür liegt in der Zielgruppe der Studie. In bisher durchgeführten Studien wurde fast ausschließlich die Behaltensleistung von Erwachsenen sowie Kindern gemessen, wohingegen die aktuelle Studie auf die Performanzen 15- bis 18-jähriger SchülerInnen im Kontext der Sekundarstufe II abzielte. In dieser Altersgruppe könnten LernerInnen Bewegung als Element des Unterrichts anfänglich als kindisch empfinden und möglicherweise Unsicherheit und Schamgefühle vor den MitschülerInnen entwickeln (z.B. Sambanis, 2013, S. 92; Schiffler, 2012, S. 47).

Während die kurzfristigen Ergebnisse der vorliegenden Studie keine höhere Effizienz der Gestik als Lernstrategie für die untersuchte Zielgruppe nachweisen konnten, entsprach die mittelfristig festgestellte Tendenz den Ergebnissen bisher durchgeführter Studien (z.B. Macedonia & Klimesch, 2014; Macedonia et al., 2011; Mayer et al., 2015) und bestätigte damit auch für die hier untersuchte Altersgruppe die Vermutung einer langfristig höheren Effizienz des Gestikeinsatzes im Vergleich zur Visualisierung.

Aus den Ergebnissen lassen sich mehrere Forschungsdesiderate ableiten, so die Untersuchung einer möglichen Korrelation zwischen dem emotiven Gehalt der einzelnen Items und der Behaltensleistung der SchülerInnen, zwischen dem allgemeinen Vokabellernverhalten der SchülerInnen und den erzielten Ergebnissen sowie zwischen den Lerntypen und den erzielten Ergebnissen. Außerdem kann der Frage nachgegangen werden, ob von den ProbandInnen selbstständig entwickelte Gesten und Bilder bessere Ergebnisse erzielen können. Von Interesse

schiene ebenfalls die Frage, ob geschlechterspezifische Unterschiede bei Vokabellernstrategien vorliegen. Insgesamt ist festzuhalten, dass die Erforschung der Behaltensleistung von Wortschatz je nach Semantisierungsverfahren für die hier untersuchte Zielgruppe von jugendlichen LernerInnen im schulischen Kontext auch für Fragen der mentalen Sprachverarbeitung von Interesse ist und stärker ins Forschungsinteresse rücken sollte.

Literaturangaben

- Barrós-Loscertales, A., González, J., Pulvermüller, F., Ventura-Campos, N., Bustamante, J., Costumero, V., Parcet, M., & Ávila, C. (2012). Reading salt activates gustatory brain regions: fMRI evidence for semantic grounding in a novel sensory modality. *Cerebral Cortex*, 22, 2554-2563.
- Engelkamp, J., & Krumnacker, H. (1980). Imaginale und motorische Prozesse beim Behalten verbalen Materials. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 27 (4), 511-533.
- González, J., Barros-Loscertales, A., Pulvermüller, F., Meseguer, V., Sanjuán, A., Belloch, V., & Ávila, C. (2006). Reading cinnamon activates olfactory brain regions. *NeuroImage*, 32, 906-912.
- Kelly, S., McDevitt, T., & Esch, M. (2009). Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in a foreign language. *Language and Cognitive Processes*, 24, 313-334.
- Klimesch, W. (1994). *The structure of long-term memory: A connectivity model of semantic processing*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum.
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54 (3), 399-436.
- Macedonia, M., & Klimesch, W. (2014). Long-term effects of gestures on memory for foreign language words trained in the classroom. *Mind, Brain and Education*, 8 (2), 74-88.
- Macedonia, M. (2004). *Fremdsprachen lernen und Gedächtnis. Sensomotorisches Encodieren durch Voice Movement Icons*. Linz: Trauner.
- Macedonia, M., Müller, K., & Friederici, A. (2011). The impact of iconic gestures on foreign language word learning and its neural substrate. *Human Brain Mapping*, 32, 982-998.
- Mayer, K., Yildiz, I., Macedonia, M., & von Kriegstein, K. (2015). Visual and motor cortices differentially support the translation of foreign language words. *Current Biology*, 25, 530-535.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 13-40.
- Pulvermüller, F., & Fadiga, L. (2010). Active perception: Sensorimotor circuits as a cortical basis for language. *Nature Reviews Neuroscience*, 11, 351-360.
- Quinn-Allen, L. (1995). The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions. *Modern Language Journal*, 79, 521-529.
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr.
- Schmiderer, K. (2015). *Mettiamo mano all'apprendimento del vocabolario: Uno studio quasi-sperimentale sull'efficacia dei gesti nell'insegnamento del vocabolario italiano nella scuola superiore* (Diplomarbeit). Universität Innsbruck, Innsbruck.
- Vogel, M., & Zender, A. (2009). Lateinische Quadrate und parameterfreie Auswertungsverfahren für die experimentelle Unterrichtsforschung. *Notes on Educational Informatics – Section A: Concepts and Techniques*, 5(1), 1-12.
- Zoran, L., Bruzzone, B., Merklingshaus, R., Donzelli, S., Finzi, A., & Nuti, N. (2014). *Con piacere A2. Lehr- und Arbeitsbuch Italienisch mit 2 Audio-CDs*. Stuttgart: Klett.

Beyond the walls

Vocabulary learning from extramural English

Nowadays learners of English are exposed to a considerable amount of L2 input during their leisure time (e.g. Berns, Bot, & Hasebrink, 2007) due to the position of English as a global lingua franca and its use in youth culture even in traditional EFL countries such as Austria. However, little is known about how and to what extent Austrian adolescents engage with *Extramural English* (EE, Sundqvist, 2009) and how, if at all, it affects their language development.

Research on the impact of informal out-of-school learning on language development is still relatively scarce, but recent studies suggest that EE can have positive effects on language skills, and especially on vocabulary knowledge (e.g. Sockett, 2014; Sundqvist, 2009; Verspoor, Bot, & Rein, 2011). Most of these studies have, however, been conducted in countries such as Sweden, Finland or the Netherlands, in which English-language TV provides a substantial amount of input. Hence the question is whether learners can also benefit from informal learning in linguistic environments without this prominent source of English input. A case in point is Austria, where English-language TV programmes are generally dubbed into German.

This applied linguistic PhD study therefore aims to map the Extramural English landscape of Vienna, Austria by collecting data on the amount as well as the type of exposure of Viennese teenagers to English outside their school context. In addition, the project will also explore the potential impact of EE on language learning, focusing on vocabulary acquisition. By administering measures of vocabulary to the adolescents taking part in the study the relationship between EE input and vocabulary size can be analysed for both receptive and productive lexical knowledge (cf. Milton, 2009; Read, 2000; Schmitt, 2010).

Extramural English refers to any contact with English outside the walls of educational institutions. In terms of language learning, engagement with EE may be intentional or unintentional depending on the goals of the learner¹, but typically it is voluntary and informal (cf. Sundqvist, 2009, pp. 25-26). The research area of Extramural English in Austria can further be characterized using Benson's (2011) framework of language learning beyond the classroom. It consists of four interrelated dimensions (see figure 1), which can be used to characterize any given learning situation. The dimension of *location* simply refers to the physical setting of learning, while *formality* is related to established institutions, assessment and qualifications. *Pedagogy* concerns the amount of instruction and *locus of control* indicates who holds control over decisions for learning (Benson, 2011, pp. 8-12).

¹ Instead of language learning the goal could, for instance, also be entertainment or relaxation.

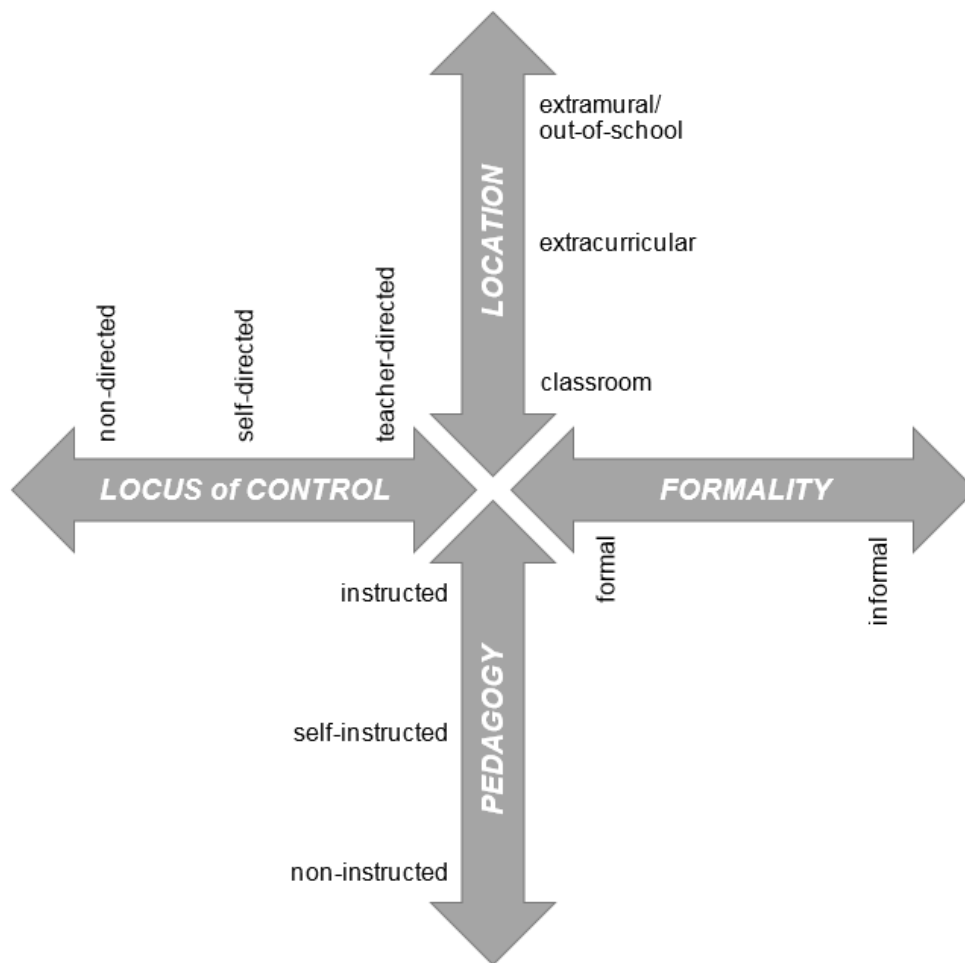


Figure 1: Author's visualization based on Benson's (2011) framework of language learning beyond the classroom

The learning situations to be investigated in this study are defined primarily through their extramural location; extracurricular afternoon activities at school are therefore excluded. Similarly, any formal learning directly connected to school, such as homework assignments or tutoring lessons, is also excluded. The learning opportunities of interest take place during teenagers' leisure time and are thus typically informal. It is the learners who hold control over their learning, which means locus of control can range from non-direction to self-direction, and depending on the learners' intentions, pedagogy varies between naturalistic and self-instructed learning. In sum, the focus of this project is on learning opportunities created through the voluntary engagement with English in informal activities in out-of-school settings, in which language learning usually is not the primary goal.

The following research questions will be addressed in the study:

RQ 1: What kinds of extramural contacts do Viennese students report having with English?

RQ 2: How much time do Viennese students report spending in contact with Extramural English?

RQ 3: What is Viennese students' perception of Extramural English?

RQ 4: What is the relationship between Extramural English and the receptive English vocabulary knowledge of Viennese students?

RQ 5: What is the relationship between Extramural English and the productive English vocabulary knowledge of Viennese students?

To answer these questions a study with a cross-sectional research design that combines quantitative and qualitative elements in a mixed methods approach will be conducted. In order to provide rich descriptions of Viennese adolescents' out-of-school English input, two quantitative self-report instruments will be used in combination with follow-up focus group interviews: the Extramural English questionnaire (EEQ), which also elicits relevant background information, and the EE language diary, a short online questionnaire that students are asked to fill in every day over the course of one week. Drawing on previously used research instruments (S. Bajor, personal communication, November 23, 2015; Berns et al., 2007; Leppänen et al., 2011; Sundqvist, 2009; L. K. Sylvén, personal communication, October 7, 2014), both the EEQ and the EE online language diary have been developed specifically to fit the Austrian research context. In addition, information about students' lexical profiles will be collected with the help of two tests of written receptive vocabulary size: the Vocabulary Size Test (Nation & Beglar, 2007) and V_yesno (Meara, 2015). Learners' productive vocabulary knowledge will be measured with Lex30 (Meara & Fitzpatrick, 2000), a more exploratory test using a word association format, which can be used to rank participants in terms of the range of vocabulary they are able to produce.

The main study is going to take place in Vienna in the school year 2016/17 and aims at including 200 students in 10th grade from six upper secondary schools located in several Viennese districts. Preparations are currently ongoing, but first results from two pilot studies are already available. Dataset A only consists of data collected with the Extramural English questionnaire in three school classes (two 10th grade classes and one 9th grade class). Popular EE activities that more than half of these learners (N = 62) engaged in almost every day included listening to English language music (89%,) and singing along to it (60%), watching online video clips (61%) and reading messages or status updates on social media (58%).

In addition, one of the 10th grade classes (N = 20) also trialled the EE language diary and all three vocabulary measures. Unfortunately, only 10 students completed all parts of the study; thus, dataset B only includes 10 cases. Analysis this dataset points to a strong positive correlation between all three vocabulary tests and time spent with EE as reported in the language diary. Spearman rank order correlations were calculated for the Vocabulary Size Test ($r_s = .743, p = .035$), V_yesno ($r_s = .952, p = .000$) and Lex30 ($r_s = .905, p = .002$). Naturally, these preliminary findings have to be treated with great caution due to the extremely small sample size, but they indicate that this avenue of research may produce highly interesting results.

References

- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 6–16). Houndsmill, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Berns, M., Bot, K. de, & Hasebrink, U. (Eds.). (2007). *In the presence of English: Media and European youth*. New York: Springer.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., & Jousmäki, H. (2011). *National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes*. Retrieved from <http://www.helsinki.fi/varieng/journal/volumes/05>
- Meara, P. (2015). V_YesNo: a Yes/No vocabulary test for English (v1.01). Retrieved from http://www.lognostics.co.uk/tools/V_YesNo/V_YesNo.htm
- Meara, P., & Fitzpatrick, T. (2000). Lex30: An improved method of assessing productive vocabulary in an L2. *System*, 28(1), 19-30.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nation, P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9-13.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters. Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary* (Unpublished doctoral dissertation). Karlstads Universitet, Karlstad.
- Verspoor, M. H., Bot, K. de, & Rein, E. van. (2011). English as a foreign language: The role of out-of-school language input. In A. de Houwer & A. Wilton (Eds.), *English in Europe today. Sociocultural and educational perspectives* (pp. 147-166). Amsterdam: John Benjamins.

The acquisition of temporal and aspectual distinctions in Italian as a third language

The present study aims to investigate the development of temporal and aspectual distinctions in third language (L3) acquisition of Italian. The conceptualisation of tense-aspect distinctions is seen as a component of the L3 grammatical competence, defined as “knowledge of, and ability to use, the grammatical resources of a language” (Council of Europe, 2001, p. 112).

Although competence is not directly observable, researchers may attempt to “infer competence from some kind of performance” (Ellis & Barkhuizen, 2005, p. 6). The present investigation is therefore based on the analysis of a learner corpus designed for studying the use of verbal morphology by plurilingual learners of Italian.

The questions being looked into are how the tense-aspect system develops in the interlanguage and how the acquisition process is shaped by factors such as the lexical aspectual value of the predicates and discourse grounding.

1. Temporal and aspectual distinctions in learner’s interlanguage

Although tense-aspect phenomena require a multilevel definition, several studies (e.g. Andersen, 1991; Comajoan, 2006; McManus, 2013; Rosi, 2008) on the development of the tense-aspect system in second language (L2) Romance languages emphasise the level of semantics as an explanatory factor and claim that semantically congruent combinations of lexical aspect and verbal morphology, i.e. prototypical combinations, emerge before non-prototypical combinations. This assumption is referred to as Lexical Aspect Hypothesis (LAH) (Andersen & Shirai, 1996).

Other studies emphasise the effect of discourse grounding and claim that “learners use emerging verbal morphology to distinguish foreground from background in narratives” (Bardovi-Harlig, 1994, p. 43). This assumption is referred to as Discourse Hypothesis (DH). However, in Romance languages grounding is accomplished by means of verbal morphology, it is therefore quite hard to “tease out effects of discourse grounding on morphology and vice versa” (Comajoan, 2005, p. 257). The predictions of LAH and DH overlap, because the criteria used to distinguish foreground from background overlap with those used to determine the lexical aspectual class of the predicates (Salaberry, 2011, pp. 189-190). Thus the effects of lexical aspect and discourse grounding can be seen as “two manifestations of a single construct: a continuum of aspectual meanings” as concluded by Salaberry (p. 188).

2. Research question

The present study aims to examine the interlanguage development of students learning Italian at the Institute of Romance Languages of the University of Vienna. This research context provides the opportunity to investigate the acquisition of Italian as a third language, i.e. “a non-native language which is currently being used or acquired in a situation where the person already has knowledge of one or more L2s [second languages] in addition to one or more L1s [first languages]” (Hammarberg, 2010, p. 97). Thus the study is concerned with the following main question:

How does the tense-aspect system develop in the interlanguage of learners who acquire Italian as a third language?

In order to answer this question, the interlanguage development will be examined in two steps: the first step is to identify acquisitional stages, the second step is to investigate the linguistic resources used to express temporal and aspectual information in the different stages.

3. Participants

The study is based on analyses conducted on a corpus composed of 101 narratives collected from 101 participants. English was taught as the first foreign language in the case of 94 out of 101 students in the present sample; while 7 students, whose L1 is not German, claimed to have learned German before they started learning English. Furthermore, every second student claimed to be learning another Romance language in addition to Italian (69% French, 21% Spanish, 10% another Romance language).

4. Methodology

In the present study, elicited written narratives proved to be a fruitful method for the collection of focused samples of learner language. Narratives provide learners with a prompt for communication of contents, while they induce learners to the use of different tenses, in order to locate events on the time axis and establish temporal relations between them.

The texts have been analysed by means of obligatory occasion analysis (OOA) and frequency analysis (FEA), in order to divide learners into proficiency groups according to their use of verbal morphology (Ellis & Barkhuizen, 2005). Subsequently, the verbal predicates were coded for lexical aspect, in order to examine the effect of lexical aspect on the use of verbal morphology in different acquisition stages (Shirai, 2013). Although the research focuses on verbal morphology, our approach is function-driven rather than form-driven, in the sense that the analyses are based on the discourse function of the utterances, thus the occurrence of a particular linguistic form is linked to the function it serves in the discourse (Callies, 2015, pp. 53-54).

5. First results and discussion

The first results indicate that the acquisition of the Italian tense-aspect system follows (at least partially) the pattern predicted by the three-stage model proposed by Ayoun and Salaberry (2005), which integrates the claims of the hypotheses presented above, by treating them as complementary rather than exclusionary. This model was elaborated on the basis of data collected from L1 English learners acquiring a Romance language and predicts that during the first acquisition stage, interlanguage verbal morphology is used to mark tense but not aspect. As learners gain more experience with the target language, they develop a conceptual framework of tense-aspect distinctions and start using prototypical pairing of lexical aspect and verbal morphology. During the third stage, learners become able to incorporate pragmatic and discursive criteria into their interlanguage verbal system, and select verbal morphology by taking into account the principles of discourse grounding (Ayoun & Salaberry, 2005, pp. 267-269).

The data presented in this study, collected from predominantly L1 German learners acquiring L3 Italian, confirms several predictions of the three-stage model. The use of verbal morphology in the lowest proficiency group (N = 12) does not display an aspectual pattern, in the sense that learners use a default tense across lexical aspectual classes. Thus we can assume that at this stage, past tense morphology is used for past tense marking, rather than aspect marking.

In the intermediate proficiency group (N = 54), learners include aspect marking in their interlanguage verbal system. Their use of verbal morphology displays an aspectual pattern, in the sense that perfective morphology is applied to telic predicates, while imperfective morphology is associated with a limited number of high frequency stative verbs such as the verbs “essere” (to be), “avere” (to have), “dovere” (to have to), “potere” (to be able to). There is a slight tendency to overextend imperfective morphology to perfective contexts.

In the highest proficiency group (N = 35), learners start incorporating principles of discourse grounding into their interlanguage, therefore the tendency to overextend the forms of the verbal paradigm is no longer present. However, the correlation between lexical aspect and past tense morphology remains significant and learners avoid using non-prototypical combinations of lexical aspect and verbal morphology.

References

- Andersen, R. W. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. In Th. Huebner & Ch. A. Ferguson (Eds.), *Cross currents in second language acquisition and linguistic theories* (pp. 305-324). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. In W. C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 527-570). San Diego, CA: Academic Press.
- Ayoun, D., & Salaberry, R. (Eds.). (2005). *Tense and aspect in romance languages. Theoretical and applied perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

- Ayoun, D., & Salaberry, R. (2005). Towards a comprehensive model of the acquisition of L2 tense-aspect in the Romance languages. In D. Ayoun & R. Salaberry (Eds.), *Tense and aspect in the romance languages: Theoretical and applied perspectives* (pp. 253-281). Amsterdam: John Benjamins.
- Bardovi-Harlig, K. (1994). Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect. In E. Tarone, S. Gass, & A. Cohen (Eds.), *Research methodology In second-language acquisition* (pp. 41–60). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Callies, M. (2015). Learner corpus methodology. In S. Granger, F. Meunier, & G. Gilquin (Eds.), *Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (pp. 35-55). Cambridge: Cambridge University Press.
- Comajoan, L. (2005). The acquisition of perfective and imperfective morphology and the marking of discourse grounding in Catalan. In D. Ayoun & R. Salaberry (Eds.), *Tense and aspect in the romance languages. Theoretical and applied perspectives* (pp. 35-77). Amsterdam: John Benjamins.
- Comajoan, L. (2006). The aspect hypothesis: Development of morphology and appropriateness of use. *Language Learning*, 56(2), 201-268.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. P. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48, 91-104.
- McManus, K. (2013). Prototypical influence in second language acquisition: What now for the aspect hypothesis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51, 299-322.
- Rosi, F. (2008). L'acquisizione della morfologia aspettuale fra valori lessicali e funzioni discorsive. In G. Bernini, L. Spreafico, & A. Valentini (Eds.), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde* (pp. 383-404). Perugia: Guerra Edizioni.
- Salaberry, M. R. (2011). Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(2), 184-202.
- Salaberry, M. R., & Comajoan, L. (Eds.). (2013). *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect*. Boston: Walter de Gruyter.
- Shirai, Y. (2013). Defining and coding data: Lexical aspect in L2 studies. In M. R. Salaberry & L. Comajoan (Eds.), *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect* (pp. 271-308). Boston: Walter de Gruyter.

CLIL in Austrian technical colleges (HTLs) – a case study of teachers' beliefs

Content and language integrated learning (CLIL) is an approach to teaching widely used throughout Europe and beyond. Within this approach, content lessons are taught through a foreign language, with a range of implementation types subsumed under CLIL as an “umbrella term” (Dalton-Puffer, Nikula, & Smit, 2010, p. 2). Various different implementation types can be found under its name, most of them voluntary in terms of both student and teacher recruitment. Since 2011, this approach is obligatory for teachers of secondary technical colleges (HTLs) in Austria (Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten: Zusatz IId) and it is argued that this obligation influences the success of CLIL as an approach. As teachers' beliefs are essential for every teaching and learning situation and are an especially influential factor in implementing new approaches (Barcelos & Kalaja, 2013), the beliefs of HTL-teachers towards CLIL are examined. A similar project was conducted in the 2008 CLIL HTL report by Dalton-Puffer, Hüttner, Jexenflicker, Schindlegger and Smit.

Semi-structured interviews with eight teachers – a mix of both language teachers and subject teachers – of a secondary technical college in Lower Austria were conducted in order to study their beliefs about CLIL. These interviews were then transcribed and analysed via qualitative content analysis. It was observed that the beliefs of the teachers are complex and highly diverse. However, some important issues could be identified, concerning the advantages and disadvantages of CLIL and suggestions for improvement.

One major problem concerns teachers' language competence. While the actual language competence of the teachers was not evaluated in this study, numerous teachers expressed doubt regarding their own competence. This aspect was identified as a main disadvantage of CLIL by the teachers and is linked to a range of other issues. For example, the increased workload teachers associate with CLIL could be reduced if the teachers had a better command of the language. This could be achieved if only teachers who are proficient in English conduct CLIL lessons. Moreover, several of the insecurities expressed during the interviews might disappear if the teachers were more confident of their own language competence. Additionally, the fear of appearing ridiculous, which was expressed by some teachers, is clearly linked to doubts concerning one's language competence.

Another problematic area is the obligatory implementation of CLIL, since numerous issues are linked to it, such as motivation, language competence or the atmosphere of CLIL lessons. The aspect of teachers' language competence discussed above would not be problematic if teachers could decide whether they wanted to teach CLIL or not. Moreover, other issues, such as motivation and the atmosphere of CLIL lessons, appear to be influenced by this obligation. While

studies report a higher motivation in CLIL-students (Çekrezi, 2011, p. 3822; Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 11; Dale & Tanner, 2012, p. 11; Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008, p. 21; Pladevall-Ballester, 2015, p. 56), this could not be observed by the teachers of this school. Thus, it can be argued that the obligation hinders an increase in motivation.

Numerous disadvantages named by the teachers are linked to or caused by external factors, such as lacking school support, the non-existent acknowledgement for a higher workload, only minimal financial rewards as well as a lack of materials. These factors could be changed relatively easily, and this would lead to an increase in the motivation to teach CLIL and make the whole approach more viable in the long term.

On the other hand, also various advantages of CLIL were mentioned by the participants of this study. For example, a reduction of language anxiety on side of the students and an improvement of the language competence for both students and teachers was reported. In addition, numerous teachers consider it helpful that students have more input as well as output in the foreign language.

The teachers suggested two different kinds of improvement: on the one hand, ideas were suggested to replace CLIL with language courses abroad or more English lessons in smaller groups in the interest of increasing proficiency in English. On the other hand, some teachers argued for the improvement of specific aspects of CLIL itself. For example, a reduced teaching load as well as more financial support was suggested, and one teacher proposed that the students should be informed better about the aims of CLIL by experts.

It has to be acknowledged that the small sample size of this study does not allow for generalization, and further research in this field is suggested. It is recommended to identify more issues concerning the obligation of CLIL, with a focus on learners' and teachers' beliefs.

In conclusion, CLIL appears to be a promising approach, which nevertheless also entails numerous problems and issues to be considered. The results of this study show that CLIL teachers would consider it particularly helpful if some of the external factors were altered, since they would regret if such an interesting and innovative approach was jeopardized due to external structural and organizational reasons.

References

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL activities: a resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., Jexenflicker, S., Schindlegger, V., & Smit, U. (2008). *CLIL an österreichischen HTLs: Endbericht des Forschungsprojekts*. Wien: bmukk.
- Gierlinger, E. (2007). Modular CLIL in lower secondary education: Some insights from a research project in Austria. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (Eds.), *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse* (pp. 79-118). Frankfurt am Main: Peter Lang.

WOLF

Mehisto, P. (2007). What a school needs to consider before launching a CLIL programme: The Estonian experience. In D. Marhs & D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts – Converging goals: CLIL in Europe* (pp. 61-78). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: Students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45-59.

Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten (Lehrplan 2011). Retrieved from <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007451>

You must choose, but choose wisely

An investigation of the impact of partner choice on paired speaking ratings

Over the last few decades, the oral part of the Austrian national exit-level examination, the *Matura*, was effectively held in the form of teacher-led interviews. In 2012, the Austrian National Assembly passed a bill reforming the nature of the exam and splitting it in two parts, a presentational monologue and a paired discussion task. The latter task type had previously been implemented in a number of international high-stakes tests and usually describes a test format, where “two learners or non-native peers interact together to perform a task, while usually two examiners observe and rate their performance” (Luoma, 2004).

Language testing experts have cited various reasons for the popularity of paired discussion formats. Firstly, paired discussions are efficient in terms of cost, time and resources, as two test-takers can be assessed at a time and no interview training is required (Berry, 2007; Ockey, 2009). This task type started to replace singleton interviews following the introduction of communicatively oriented teaching methodology and a growing emphasis on the ability to use language in communication (Philp, Adams, & Iwashita, 2014). Paired speaking tasks were seen as a more authentic representation of real target-language communication than the predominant interview (Bachman & Palmer, 1996; Ducasse & Brown, 2009). Secondly, paired assessment formats were taken to be closer to classroom practices and to result in a positive washback effect by encouraging teachers to employ communicative activities (Ockey, 2009; Saville & Hargreaves, 1999; Taylor, 2000). Thirdly, paired assessment formats allow test-takers to demonstrate a wider range of language functions and roles (Galaczi, 2008; Skehan, 2001) as the interaction between test-takers proved to be more symmetrical in terms of features such as dominance, contingency and goal orientation (Davis, 2009; Galaczi, 2008; Philp, Adams, & Iwashita, 2014). Finally, test-takers seem to prefer discussion over interview formats. The paired format was generally perceived to be less intimidating and to allow students to be more relaxed in the testing situation and perform at their best (Együd & Glover, 2001).

Despite the positive sides of the paired format, it has also been subject to criticism. In particular the potential threat of the interlocutor’s influence on test reliability has been questioned and investigated. Philp et al. (2014) employ the metaphorical image of a kaleidoscope to describe how the factors involved in performance testing act upon a candidate’s performance. They state: “it [i.e. the nature of peer interaction] changes with the shifting combinations of those involved, how they relate to one another, the activity in which they are engaged, their purposes and means, and so on.” (p.10). This critique holds true for all interactive test methods, but even more so for the

paired task. Its unscripted nature can increase the impact exerted by the interlocutor on the speakers' performance (O'Sullivan, 2002) and creates potentially unfair variance. Anecdotal evidence, gathered from test-takers, language teachers and testers, suggests that a mismatch of test-takers in an interactional activity might potentially have detrimental effects on performance and ratings.

Studies on such interlocutor effects have to date predominately focused on three facets: proficiency (high-ability vs. low-ability interlocutors), personality (extroverted vs. introverted interlocutors) and physical or physiological characteristics (age, gender, etc.). As Luoma (2004) outlines, different studies on the effects of these characteristics have provided mixed results, showing minor to no effects on test-takers' scores. In order to allow test-takers to perform at their best, two ways of pairing students have been suggested: firstly, to pair students with a similar partner (Heaton, 1995) or let students themselves choose their partner (Együd and Glover, 2001; Weir, 1993). However, these claims have yet to be investigated empirically.

The present study attempted to fill this research void and directly impact future decisions made about the paired speaking format by investigating the following central hypothesis:

In a language test involving paired interaction, candidates will achieve significantly higher ratings ($\alpha < .05$) when working with a partner they have chosen themselves, compared to randomly assigned partners.

To investigate the central hypothesis, video-taped performances from 80 students were collected during class time, together with pre- and post-test questionnaires targeting the basis of students' partner choice and their attitude towards paired speaking formats. The students were in their final year of secondary education and came from four different Austrian schools. 40 of the students were allowed to select their partner, whereas the other 40 were randomly assigned a partner. All students performed two different dialogic tasks. The collected performances were then rated by a group of eight raters, who had undergone a short training phase, on an analytic rating scale, produced specifically for the Austrian context of the Matura (bmbf & UIBK, 2012). The scale contains four criteria of ten levels each, with a rating of zero being the lowest. Eventually, the ratings were statistically analysed using SPSS 23 and FACETS (Linacre, 2016).

The scores showed only marginal, non-significant differences between the two groups (Median_{Assigned} 7.25; Median_{Chosen} 7.375; n.s.) and thus the null hypothesis (there is no significant difference between the scores of test-takers paired with a partner of their choice and the scores of assigned pairings) has to be retained. The findings of the present study could not support anecdotal claims questioning the reliability of paired speaking formats. Quite the contrary, they suggest that pairing students randomly, as has been previously done due to practical and organisational constraints of the Matura, would have no negative effect on their grade. Analysis of the questionnaire responses revealed that the paired speaking format was viewed as generally positive and students reported a clear preference for peers over teachers acting as interlocutors, therefore corroborating previous results. These results strengthen the argument that peer

discussion formats should be included in high-stakes tests such as the Matura, due to their face validity, alongside the advantages mentioned above.

References

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Berry, V. (2007). *Personality differences and oral test performance*. *Language testing and evaluation: v. 7*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- bmbf, & UIBK. (2012). *Analytic scale – B2*. In bmbf (Ed.), *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung lebende Fremdsprachen – Unterlagen zur Beurteilung*. Retrieved from https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lflfpub_24029.pdf?5i84gy
- Davis, L. (2009). The influence of interlocutor proficiency in a paired oral assessment. *Language Testing*, 26(3), 367-396.
- Ducasse, A. M., & Brown, A. (2009). Assessing paired orals: Raters' orientation to interaction. *Language Testing*, 26(3), 423-443.
- Együd, G., & Glover, P. (2001). Oral testing in pairs: A secondary school perspective. *ELT Journal*, 55(1), 70-76.
- Galaczi, E. D. (2008). Peer-Peer Interaction in a speaking test: The case of the first certificate in English examination. *Language Assessment Quarterly*, 5(2), 89-119.
- Linacre, J.M. (2016). Winsteps® (Version 3.92.0) [Computer software]. Beaverton, Oregon: Winsteps.com.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. *Cambridge language assessment series*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ockey, G. J. (2009). The effects of group members' personalities on a test taker's L2 group oral discussion test scores. *Language Testing*, 26(2), 161-186.
- O'Sullivan, B. (2002). Learner acquaintanceship and oral proficiency test pair-task performance. *Language Testing*, 19(3), 277-295.
- Philp, J., Adams, R. J., & Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning*. *Second language acquisition research series*. New York: Routledge.
- Saville, N. & Hargreaves, P. (1999). Assessing speaking in the revised FCE. *ELT Journal*, 53(1), 42-51.
- Skehan, P. (2001). Tasks and language performance assessment. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Applied linguistics and language study. Researching pedagogic tasks*. *Second language learning, teaching, and testing* (pp. 70-88). Harlow: Longman.
- Taylor, L. (2000). Investigating the paired speaking format. *University of Cambridge Local Examinations Syndicate Research Notes*, 2, 14–15.
Retrieved from http://www.cambridge-efl.org/rs_notes/0002/rn2.pdf
- Weir, C. J. (1993). *Understanding and developing language tests*. New York: Phoenix.