



Lernumgebungen auf dem Prüfstand

Zwischenergebnisse
aus den Forschungsprojekten

Kasseler Forschergruppe (Hg.)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar

ISBN 978-3-89958-394-6
URN urn:nbn:de:0002-3942

2008, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Bettina Brand Grafikdesign, München
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Textbasierte kooperative Lernumgebungen im Englischunterricht – das ADEQUA-Projekt

1. Lernumgebungen im Fremdsprachenunterricht

Der Begriff der „Lernumgebung“ findet in der Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenforschung in vielfältiger und zugleich nahezu beliebiger Form Verwendung. Es ist jedoch zu beobachten, dass in der entsprechenden Fachliteratur bzw. Fachdatenbanken (z. B. FIS Bildung) fast immer dann von „Lernumgebungen“ die Rede ist, wenn „innovative“ Unterrichtsformen, -materialien usw. vorgestellt oder untersucht werden sollen. So beschreiben fremdsprachendidaktische Publikationen der letzten Jahre u. a. offene Unterrichtsformen (z. B. Kieweg 2003, Legutke & Müller-Hartmann 2000), frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht (z. B. Bimmel 1997), bilingualen Sachfachunterricht (z. B. Otters 2000) und computergestütztes Fremdsprachenlernen (z. B. Richter 2000) als „Lernumgebungen“. Obwohl die genannten Konzepte wichtige Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik und -forschung darstellen und Kernbereiche des Fremdsprachenunterrichts tangieren, repräsentieren sie nur einen verhältnismäßig kleinen Ausschnitt der unterrichtspraktischen Realität. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, insbesondere auch eher traditionellen Fremdsprachenunterricht (d. h. jenseits und einschließlich der zuvor genannten „Sonderformen“) als eine Lernumgebung zu begreifen, die es zu gestalten und zu optimieren gilt.

Diese Überlegung wird im Rahmen des Forschungsprojekts ADEQUA aufgegriffen, das ein zentrales Handlungsfeld fremdsprachlichen Lernens und Lehrens fokussiert: die Arbeit mit fremdsprachigen Texten (Finkbeiner, Ludwig, Wilden & Knierim, im Erscheinen). Im Vordergrund steht hierbei die didaktische Motivation, das Lesen und Verstehen authentischer fremdsprachiger Texte (Finkbeiner 2005) in kooperative *Settings* einzubetten, die den Schülerinnen und Schülern ein möglichst selbständiges Erschließen kognitiv anspruchsvoller Texte ermöglichen sollen. Hierzu bedarf es der Entwicklung und Erprobung geeigneter Aufgabenformate, die – neben selbständigkeitserhaltenden Interventionen durch die Lehrkraft – das entscheidende Mittel zur Gestaltung der Lernumgebung „Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht“ darstellen.

Die auf diesem Weg erfolgte Verortung von ADEQUA in Konzepten aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens (*task-based language learning*) spiegelt aktuelle Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik und der Fremdsprachenforschung, insbesondere im angloamerikanischen Raum, wider (Ellis 2003, Leaver & Willis 2004, Nunan 2005). Diese Entwicklungen sind im deutschsprachigen Raum erst in jüngster Zeit und in bisher verhältnismäßig geringem Maße rezipiert worden (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2005), und der von Eckert (2003, S. 12) konstatierte Mangel an

empirischer, aufgabenbezogener Wirkungsforschung in der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung ist nach wie vor evident, so dass ADEQUA einen diesbezüglich wichtigen Beitrag leisten kann.

Im Folgenden werden zunächst die Kernfragen und das methodische Vorgehen des Forschungsprojekts ADEQUA vorgestellt, um im Anschluss daran auf die Entwicklung und Erprobung der Aufgabenformate einzugehen, die im Zentrum der ADEQUA-Lernumgebungen stehen.

2. ADEQUA – Lernstrategien in selbstständigkeitsorientierten, textbasierten Lernumgebungen im Englischunterricht

Das zentrale Interesse des Forschungsprojekts ADEQUA¹ gilt der Frage, wie selbständiges Lernen in textbasierten und kooperativen Lernumgebungen des Englischunterrichts möglichst effektiv unterstützt werden kann, insbesondere durch die Förderung des situationsadäquaten Einsatzes von Lernstrategien. Zu diesem Zweck wurden im Rahmen der Studie geeignete Lernumgebungen entwickelt, die in verschiedenen *Settings* mit und ohne Lehrerinterventionen erprobt werden (Finkbeiner, Ludwig, Wilden & Knierim, im Erscheinen, Finkbeiner 2006, Knierim, in Vorbereitung). Im Zentrum dieser Lernumgebungen stehen Aufgabenformate zur Erschließung authentischer englischsprachiger Texte, deren Erprobung in Abschnitt 3 im Einzelnen beschrieben werden soll.

Die ADEQUA-Studie umfasst zwei Hauptphasen:

- In der ersten Hauptphase wurde ein exploratives (nicht-intervenierendes) Untersuchungsdesign gewählt. Dabei wurde das (von den Forscherinnen und Forschern) unbeeinflusste Handeln der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Lernumgebung erfasst.
- In der zweiten Hauptphase wird eine Interventionsuntersuchung durchgeführt. Hierzu werden die Lehrkräfte nach einem zu entwickelnden Moderationsmodell für den Einsatz der ADEQUA-Aufgabenformate im Englischunterricht trainiert. Das Moderationshandeln der trainierten Lehrkräfte (Experimentalgruppe) wird hinsichtlich seiner Wirkung auf den situationsadäquaten Lernstrategieinsatz der Lernenden untersucht und mit dem Moderationshandeln nicht-instruierter Lehrkräfte (Kontrollgruppe) verglichen.²

¹ Der vollständige Titel des Forschungsprojekts lautet: „Förderung des situationsadäquaten Einsatzes von Lernstrategien in selbstständigkeitsorientierten, textbasierten Lernumgebungen im Englischunterricht“. Als Kurzform wird das Kennwort ADEQUA für „adequacy of learning strategy use“ verwendet. Das Projekt wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert (Geschäftszeichen: FI 684/13-1).

² Zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrags sind die Erhebungen der Hauptphase 1 abgeschlossen. Erste Auswertungen wurden vorgenommen, die jedoch an dieser Stelle noch nicht berücksichtigt werden können.

Im Einzelnen folgt die Untersuchung den folgenden Fragestellungen (Finkbeiner, Ludwig, Wilden & Knierim, im Erscheinen):

1. Mit welchen Lernstrategien gehen Schülerinnen und Schüler unter welchen Bedingungen vor, um den Text zu erschließen?
2. Sind diese Strategien angemessen?
3. Welche Unterstützungsmaßnahmen (Interventionen) werden von Lehrpersonen als notwendig diagnostiziert und angewendet?
4. Sind diese Lehr-Interventionen effektiv?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen werden autonome Lernerdyaden (Hauptphase 1) bzw. lehrer-moderierte Lernerdyaden (Hauptphase 2) während der Aufgabenbearbeitung videografiert. Der Aufgabenbearbeitung schließt sich eine Nachbefragung der Lernenden (Hauptphase 1 und 2) und Lehrkräfte (Hauptphase 2) im Sinne eines *Stimulated Recall* (Gass & Mackey 2000) an. Hinzu kommen

- schriftliche Vorbefragungen der Lernenden (u. a. zu wahrgenommener Selbstregulationskompetenz, Interessen im Englischunterricht, fachbezogenem Selbstkonzept),
- schriftliche Nachbefragungen der Lernenden (u. a. zu Interessantheit der Aufgabe, Motivation, Anstrengungsbereitschaft) und
- Leistungstests (Sprachstand Englisch, verbale Intelligenz Deutsch, aufgabenspezifische Leistungstests).

Mit Hilfe dieser methodischen Instrumentarien wird das Ziel verfolgt, die eingesetzten Lernstrategien aufgabenproximal aus emischer wie etischer Perspektive zu erfassen und – unter Berücksichtigung relevanter Lernervariablen – auf deren situationsadäquate und erfolgreiche Anwendung hin zu überprüfen.

Die Zielpopulation des ADEQUA-Forschungsprojekts sind – im Anschluss an PISA (u. a. Baumert et al. 2001, Schiefele, Artelt & Schneider 2004) und DESI (Klieme et al. 2006, Klieme & Beck 2007) – Schülerinnen und Schüler der 9. Klassenstufe aller Bildungsgänge (Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien). Die Stichprobe der Hauptphase 1 umfasst N = 352 Lernende, von denen N = 176 (davon 93 Mädchen und 83 Jungen) im Kontext der ADEQUA-Lernumgebungen videografiert wurden.

Im Folgenden soll – dem Schwerpunktthema dieses Bandes entsprechend – auf die Entwicklung und Erprobung der Aufgabenformate eingegangen werden, die für die ADEQUA-Lernumgebungen konstitutiv sind.

3. Die Entwicklung und Erprobung der ADEQUA-Lernumgebungen

Bei der Entwicklung der ADEQUA-Lernumgebungen lag das Ziel darin, solche Lernarrangements zu entwickeln, welche das selbständige kooperative Lernen (Finkbeiner 2004) im textbasierten Englischunterricht möglichst effektiv unterstützen (Finkbeiner, Ludwig, Wilden & Knierim, im Erscheinen). Die Entwicklung vollzog sich in zwei Schritten: (a) Auswahl geeigneter authentischer Lesetexte für den Englischunterricht, (b) Entwicklung von Aufgabenformaten nach folgenden maßgeblichen Anforderungen:

- *Fachlicher Bezug zum Fremdsprachenlernen*: Neben der Verwendung von authentischen englischsprachigen Texten (Finkbeiner 2005, S. 424 ff.) ist hier die Schaffung von *cooperative literacy events* von Bedeutung (Matthews & Kesner 2003).
- *Kognitiver Anspruch*: Es sollen sprachlich komplexe Texte ausgewählt werden, die für die Zielgruppe inhaltlich ansprechend sind; nach Möglichkeit sollen die Texte auch interkulturell bedingte Widersprüche bzw. „Sinnlücken“ enthalten, die über die Aktivierung entsprechenden Vorwissens geschlossen werden können (Finkbeiner 2005, S. 139 ff., Finkbeiner 2006).
- *Authentizität der Aufgabenstellung*: Die im Kontext der Lernumgebung gestellte (Leseverstehens-) Aufgabe soll einen lebensweltlichen Bezug enthalten und die Lernenden hierdurch auffordern, ihr Textverständnis situational angemessen anzuwenden.
- *Weitestgehende Beobachtbarkeit und Erfassbarkeit der angewendeten Lernstrategien*: Diese im Erkenntnisinteresse des Projekts begründete Prämisse soll insbesondere durch möglichst zwingend kooperative Aufgabenstellungen realisiert werden. Die kooperative Interaktion der Lernenden soll den Textverstehensprozess bzw. das gemeinsame Aushandeln von Bedeutungen den Forschenden über Beobachtung besser zugänglich machen als dies bei nicht-kooperativen Leseaufgaben der Fall wäre.
- *Offenheit der Aufgabenstellungen für selbständiges Lernen*: Gemessen am hohen kognitiven Anspruch der Texte (siehe oben) ist es notwendig, dass die Aufgaben den Lernenden ein Gerüst – im Sinne von *scaffolding* (Bruner & Sherwood 1975) – bieten, das die Erschließung des Textes vorstrukturiert. Gleichzeitig sollen Entscheidungsspielräume offen bleiben bzw. eröffnet werden (Caspari & Finkbeiner 1998); dies gilt insbesondere im Hinblick auf das strategische Handeln der Lernenden.
- *Kooperative Aufgabenbearbeitung*: Wie bereits erwähnt wurde, wird aus didaktisch-methodischen sowie forschungsmethodischen Gründen eine möglichst zwingend kooperative Aufgabenbearbeitung angestrebt. Diese soll für Lernerdyaden (Partnerarbeit) ausgelegt sein.

3.1 Auswahl und Pilotierung von geeigneten Lesetexten

Als Grundlage für die zu entwickelnden Aufgabenformate wurden aus dem vor Projektbeginn zusammengestellten Korpus von englischen Lesetexten kriteriengeleitet zunächst vier Sachtexte und vier literarische Texte ausgewählt. Diese wurden in zwei Pilotstudien mit (a) einer Expertengruppe (Hauptseminarstudierende der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung; N = 33) und (b) Schülerinnen und Schülern der Zielpopulation (9. Klassenstufe aller Bildungsgänge) (N = 172) erprobt. In beiden Pilotstudien wurden die vier Sachtexte sowie die vier literarischen Texte von den Probandinnen und Probanden gelesen und anschließend mittels eines Polaritätsprofils (Finkbeiner 2005, S. 286 ff. und S. LXXVIII) hinsichtlich der Dimensionen ‚Stärke des Interesses am Text‘, ‚Qualität der emotionalen Beteiligung‘, ‚Einschätzung der Verständlichkeit‘ sowie ‚Vorwissen zum bzw. Vertrautheit mit dem Thema des Texts‘ bewertet.

Hierüber hinausgehend wurde die annähernde Vergleichbarkeit der Texte hinsichtlich ihrer Komplexität mittels Lesbarkeitsformeln (u. a. Flesch-Kincaid SMOG, Fog) sowie computer-gestützter Wortschatzabgleiche mit gängigen Lehrwerken sichergestellt (Finkbeiner 2005, S. 292 ff.).

Auf der Grundlage der Einschätzungen durch die Expertinnen und Experten und Schülerinnen und Schüler sowie der Bestimmung der Textschwierigkeitsindizes konnten die Texte sowohl aufgrund von subjektiv erhobenen Lesermerkmalen als auch von objektiv erhobenen Textmerkmalen ausgewählt werden (Finkbeiner 2005, S. 289 ff.). Für die erste Haupterhebung des ADEQUA-Projekts waren dies der Sachtext ‚Tornado! Storm Chasers‘ und der literarische Text ‚Snow‘³ (Finkbeiner 2005).

3.2 Entwicklung und Pilotierung von Aufgaben

Unter Maßgabe der o. g. Kriterien wurden fünf Aufgabenformate entwickelt und mit Schülerinnen und Schülern der Zielpopulation (N = 120) in Laborsitzungen mit Lernerdyaden erprobt. Die Pilotierung beinhaltete neben dem Einsatz eines Polaritätsprofils (Finkbeiner 2005, S. 286 ff.) vor allem die Videografie der Aufgabenbearbeitung inkl. eines sich anschließenden *Stimulated Recall* (Videografiegesamtzeit pro Dyade ca. 75 Minuten). Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über die fünf entwickelten Aufgabenformate sowie den Umfang des Videografiematerials pro Format in der Pilotierung.

³ Der Lesetext ‚Snow‘ wurde in einer leicht erweiterten Fassung bereits in Finkbeiner (2005) bei Lernenden der 9. Klassen eingesetzt und hat sich dort bewährt. Der Text ist auf den Arbeitsblättern im Anhang dieses Beitrags abgedruckt.

Aufgabenformat	N	Umfang Videografiematerial
<i>Information Gap</i>	24	ca. 30,0 Stunden
<i>Click & Clunk</i>	24	ca. 30,0 Stunden
<i>Ping-Pong Shared</i>	22	ca. 27,5 Stunden
<i>Ping-Pong Split</i>	28	ca. 35,0 Stunden
<i>Focused Translation</i>	22	ca. 27,5 Stunden

Tabelle 1: Pilotierte ADEQUA-Aufgabenformate

3.3 Die ADEQUA-Aufgabenformate

Im Zentrum der ADEQUA-Lernumgebungen stehen Aufgabenformate, die für den Englischunterricht – insbesondere für die Arbeit mit Texten – neuartig sind (Finkbeiner, Ludwig, Wilden & Knierim, im Erscheinen). Diese Aufgabenformate sollen den Schülerinnen und Schülern die selbständige Erarbeitung und Erschließung authentischer fremdsprachiger Texte ermöglichen. Dabei arbeiten die Lernenden in einer zwingend kooperativ angelegten Partnerarbeit (*cooperative literacy event*). Während der Bearbeitung der Aufgaben stehen den Schülerinnen und Schülern einsprachige und zweisprachige Wörterbücher, Notizpapier sowie Stifte und Textmarker zur Verfügung.

Für die ADEQUA-Lernumgebung wurden in der Pilotierung insgesamt fünf Aufgabenformate entwickelt und erprobt, die im Folgenden erläutert werden. Für die beiden Formate ‚Click & Clunk‘ und ‚Ping-Pong Split‘, die in der ersten Haupterhebungsphase der Studie zum Einsatz gekommen sind, sind exemplarische Arbeitsblätter im Anhang dieses Beitrags eingefügt. Alle Aufgabenformate schließen mit einer Reduktionsaufgabe ab (siehe Anhang 4), die jeweils speziell für den jeweiligen Text entwickelt wurde. Demzufolge ist die Reduktionsaufgabe text- und nicht formatspezifisch.

Format 1: Click & Clunk

Die Bezeichnung dieses Aufgabenformats ist aus der Comic-Sprache entliehen und betont die Auseinandersetzung mit für die Lernenden problematischen Textstellen (‚Clunks‘ oder ‚Stolpersteine‘), die durch die Zusammenarbeit mit dem Lernpartner idealerweise gelöst werden (d. h. die ‚Clunks‘ werden zu ‚Clicks‘). Die Lernenden (a) lesen den Text (siehe Anhang 1) abschnittsweise, (b) notieren ihre Stolpersteine (siehe Anhang 2), (c) versuchen gemeinsam mit dem Partner diese schwierigen Stellen zu lösen (siehe Anhang 2) und (d) schreiben gemeinsam mit dem Partner die wichtigsten Inhalte des Abschnitts auf (siehe Anhang 3). Zur angemessenen Bearbeitung der abschließenden Reduktionsaufgabe (siehe Anhang 4) muss der Inhalt des gesamten Texts erschlossen und auf das in der Reduktionsaufgabe

dargestellte Szenario bezogen werden. Das Aufgabenformat Click & Clunk lehnt sich an das von Klingner & Vaughn (1999) entwickelte Verfahren des *Collaborative Strategic Reading* an.

Format 2: Ping-Pong Split

Dieses Aufgabenformat beruht auf dem wechselseitigen Lesen und Erzählen während der Aufgabenbearbeitung, die im Idealfall dem Pingpongspielen ähnelt. Für die einzelnen Lernenden sind immer nur unterschiedliche Textabschnitte individuell „lesbar“ (siehe Anhang 5), der Teil des Partners oder der Partnerin ist verschlüsselt, d. h. der Text ist zwischen den Lernpartnern aufgesplittet. Die Lernenden lesen den Text abschnittsweise und berichten einander den Inhalt der einzelnen Abschnitte. Zur Bearbeitung der abschließenden Reduktionsaufgabe müssen sie den Inhalt des gesamten Texts kooperativ erschließen, da eine angemessene Antwort die Berücksichtigung *aller* Textteile zwingend notwendig macht. Die Bedeutung ergibt sich dabei nicht nur aus dem bloßen Aneinanderreihen der einzelnen Teile als vielmehr aus dem gemeinsam sachlogisch konstruierten komplexeren Aufbau und Ineinanderweben einzelner Teile im Sinne einer kooperativen Wissenskonstruktion. Dieses Aufgabenformat stellt eine spezielle Variante des Aufgabenformats *Information Gap* (siehe Format 4) dar.

Format 3: Ping-Pong Shared

Dieses Aufgabenformat entspricht dem Format Ping-Pong Split mit dem Unterschied, dass alle Textabschnitte für beide Lernenden „lesbar“ sind; d. h. die Lernpartner verfügen über dieselben Informationen („shared information“). Beide Lernenden lesen abschnittsweise den Text. Für jeden Textabschnitt ist eine oder einer der beiden Lernenden hauptverantwortlich. Diese Schülerin oder dieser Schüler berichtet dann dem Partner den Inhalt des Textabschnitts, wobei der (nicht hauptverantwortliche) Partner unterstützend oder auch durch Nachfragen zum Verständnis eingreifen kann. Die Aufgabenbearbeitung schließt mit der Reduktionsaufgabe ab.

Format 4: Information Gap

Dieses Aufgabenformat wurde in Anlehnung an die in der Fremdsprachendidaktik verbreiteten *information gap activities* entwickelt, die zumeist jedoch zur Übung mündlicher Fertigkeiten in der Fremdsprache eingesetzt werden (z. B. Klippel 1984). Im ADEQUA-Format *Information Gap* liegen den Lernenden jeweils unterschiedliche Passagen eines Textes vor. In der Regel verfügt jedoch jede(r) einzelne Schüler(in) über den einleitenden Textabschnitt sowie über den Schlussabschnitt des Originaltexts, so dass ein grundlegendes Maß an Textkohärenz erhalten bleibt. Beide Lernpartner lesen ihre Text-„Versionen“ und tauschen sich dann über die ihnen vorliegenden Informationen aus, um die Aufgabe zu lösen. Die Aufgabenbearbeitung schließt auch bei diesem Aufgabenformat mit der Reduktionsaufgabe ab, für die der gesamte Text erschlossen werden muss.

Format 5: Focused Translation

Dieses Format ist an die Übersetzung von Texten in eine andere Sprache angelehnt. Im Gegensatz zu einer vollständigen Textübersetzung befassen sich die Lernenden bei diesem Format jedoch mit einzelnen, vorher ausgewählten Begriffen bzw. Phrasen aus dem Text. Dazu wurden solche Begriffe und Phrasen ausgewählt, die besonders knifflig und kognitiv herausfordernd sind (z. B. im Text ‚Snow‘ das Wort ‚mushroom‘ oder die Phrase ‚dolls in mourning‘). Die Schülerinnen und Schüler sollen den Text lesen und für die ausgewählten Begriffe „Fußnoten“ erstellen, indem sie gemeinsam mit dem Partner die Bedeutung der Begriffe im Textzusammenhang klären. Die Aufgabenbearbeitung endet mit der Reduktionsaufgabe, für die der gesamte Text erschlossen werden muss.

3.4 Ergebnisse der Erprobung der ADEQUA-Aufgabenformate

Ausgehend von den zuvor formulierten Kriterien für die Aufgabenentwicklung konzentrierte sich die Analyse der durch die Pilotierung der Aufgabenformate gewonnenen Daten im Wesentlichen auf die folgenden Fragestellungen:

- (1) Inwiefern fördert das jeweilige Aufgabenformat qualitativ hochwertige Kooperation zwischen den Lernpartnern? Als qualitativ hochwertig werden solche Kooperationssequenzen angesehen, die (a) zu einem genuinen, möglichst umfassenden Informations- und Wissensaustausch zwischen den Lernenden beitragen und (b) zu einer Verbesserung des Textverstehens auf wörtlicher, propositionaler und situationaler Ebene durch ko-konstruiertes Wissen führen (Finkbeiner 2005, S. 160 ff., van Dijk & Kintsch 1983).
- (2) Inwiefern wird im jeweiligen Aufgabenformat der Leseprozess einer Beobachtung zugänglich gemacht (Finkbeiner 2005, S. 188)? In welchem Ausmaß wird insbesondere der Einsatz von Lernstrategien sichtbar bzw. elizitiert?
- (3) Inwieweit stützt das jeweilige Aufgabenformat den Leseprozess und den Einsatz von Lernstrategien, ohne die Schülerinnen und Schüler – im Sinne einer Selbständigkeit erhaltenden Lernumgebung – in ihrem Handeln zu eng zu führen?

Anhand dieser Leitfragen sollen die Ergebnisse aus der Pilotierung der Aufgabenformate im Folgenden summarisch dargestellt werden.

Format 1: Click & Clunk

Dieses Format elizitiert ein hohes Maß an Interaktion zwischen den Lernpartnern und macht auf diese Weise den Textverstehensprozess bzw. dessen kommunikative Aushandlung relativ gut zugänglich. Die Form der Kooperation ist durch die Instruktionen und Arbeitsblätter (siehe Anhang 2 und 3) zwar eher stark vorstrukturiert; es hat sich jedoch gezeigt, dass den Lernenden genügend Freiräume im Hinblick auf ihr lernstrategisches Handeln erhalten bleiben. So ist es z. B. die Entscheidung der Lernenden,

zunächst identifizierte ‚Stolpersteine‘ (Schritt A auf Arbeitsblatt 1; siehe Anhang 2) im weiteren Verlauf (Schritt B auf Arbeitsblatt 1; siehe Anhang 2) zu ‚ignorieren‘ bzw. zu entscheiden, ob diese für das weitere Verständnis des Textes relevant sind. Erhebliche Spielräume für ein selbständiges Erschließen der ‚Stolpersteine‘ bestehen zudem in der Wahl der Strategie(n), mittels derer eine Lösung herbeigeführt werden soll. In Bezug auf die Qualität des Textverstehens konnte beobachtet werden, dass dieses durch die Stufung des Leseprozesses (wörtliche Ebene: Arbeitsblatt 1; propositionale Ebene: Arbeitsblatt 2) sinnvoll unterstützt wird.

Zusammenfassend kann für das Aufgabenformat Click & Clunk festgehalten werden, dass alle drei Kernkriterien in gutem Maße erfüllt werden (siehe Tabelle 2). Lediglich die im Vergleich zu den anderen Aufgabenformaten größere Bearbeitungszeit, die zwischen ca. 25 und 45 Minuten lag, ist in den weiteren Untersuchungsphasen als möglicherweise limitierender Faktor zu berücksichtigen. Weiterhin ist zu überlegen, inwieweit die Vorstrukturierung des Bearbeitungsprozesses – die sich ja insgesamt als sehr vorteilhaft erwiesen hat – vorsichtig gelockert werden kann, um den Lernenden zusätzliche Entscheidungsspielräume zu eröffnen.

Format 2: Ping-Pong Split

In diesem Aufgabenformat ist der Kooperationsprozess zwischen den Lernpartnern weniger stark vorstrukturiert als bei Click & Clunk. Insbesondere ist es den Lernenden selbst überlassen, „Ankerpunkte“ für gemeinsame Aushandlungsprozesse zu finden (zumal dem einzelnen Lernenden nur ein Teiltext vorlag, siehe oben), während diese bei Click & Clunk durch das gemeinsame Besprechen der „Stolpersteine“ im Format angelegt sind. Dieser Umstand erschwert gerade leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern bei Ping-Pong Split eine qualitativ höherwertige Kooperation. Die fehlenden „Ankerpunkte“ beeinflussen ebenfalls die Beobachtbarkeit des Leseprozesses und der eingesetzten Lernstrategien, die im Vergleich zu Click & Clunk etwas weniger stark gegeben ist. Dennoch hat die Pilotierung ergeben, dass unter Verwendung dieses Aufgabenformats das Textverstehen auf wörtlicher und propositionaler Ebene in ausreichend gutem Maße unterstützt wird.

Im Unterschied zu Click & Clunk ist das Aufgabenformat Ping-Pong Split offener für selbständiges Lernen und somit – in der bestehenden Form, ohne zusätzliches Scaffolding oder Lehrkraftinterventionen – besser für Schülerinnen und Schüler geeignet, die in der Bearbeitung authentischer englischsprachiger Texte bereits mehr geübt sind.

Format 3: Ping-Pong Shared

Die Pilotierung dieses Aufgabenformats führte zu einer mit Ping-Pong Split vergleichbaren Einschätzung. Bemerkenswert ist hierbei jedoch Folgendes: Beiden Lernenden einer Dyade lag zum einen – im Unterschied zu Ping-Pong Split – der vollständige Text vor, was das Finden von „Ankerpunkten“

zur gegenseitigen Hilfestellung erleichterte. Andererseits hatte die in der Aufgabe vorgesehene Zuweisung von Zuständigkeiten für die einzelnen Textabschnitte (siehe oben) nicht den gewünschten Effekt: Anstatt ein zwischen den Partnern gleichberechtigtes Hin-und-Her (Ping-Pong) bei der Texterschließung zu evozieren, traten häufig zwei Phänomene zutage: (1) Lernende lasen nur die Textabschnitte, für die sie hauptverantwortlich waren; de facto arbeiteten solche Dyaden somit nach dem Prinzip Ping-Pong Split (anstatt Shared!). (2) Lernende nahmen es als „unnatürlich“ wahr, ihrem Lernpartner den Inhalt eines Textabschnitts zu berichten, den er/sie ebenfalls gelesen hatte. Insgesamt hemmten diese beiden Phänomene die Kooperation der Lernpartner und neutralisierten den „Vorteil“ der gemeinsamen Textgrundlage, so dass gerade die Beobachtbarkeit der eingesetzten Lernstrategien weniger gegeben war als bei Ping-Pong Split.

Format 4: Information Gap

Bei diesem Aufgabenformat stehen Lernende ebenfalls vor der Herausforderung, „Ankerpunkte“ für den kooperativen Verstehensprozess selbständig bestimmen zu müssen. Im Vergleich zu Ping-Pong Split, das im Grunde einen stärker strukturierten Typus von Information Gap-Aufgabe darstellt, konnte in der Pilotierung beobachtet werden, dass sich die Lernenden relativ häufig „orientierungslos“ über den Text austauschten und teilweise die eigentliche Informationslücke zwischen den beiden Textversionen nicht identifizieren konnten.

Diese Schwierigkeit liegt zum einen darin begründet, dass sich nicht jeder Text gleich gut zur Konstruktion einer solchen *information gap* eignet; zum anderen ist sie als Indiz dafür zu werten, dass die von den Lernenden nur unklar wahrgenommene Informationslücke zu einer zusätzlichen Erhöhung des kognitiven Anspruchsniveaus beiträgt. In Verbindung mit den an sich bereits komplexen Texten stellte dies in der Pilotierung für viele Schülerinnen und Schüler offenbar eine Überforderung dar.

Der entscheidende Unterschied zwischen den Information Gap- und Ping-Pong Split-Aufgaben ist somit in der stärkeren Strukturierung letzterer zu sehen. Insgesamt wirken sich diese „unscharfen“ Informationslücken tendenziell ungünstig auf die Qualität der kooperativen Texterschließung aus, da von vielen Lernenden zu viel Zeit und Motivation für die Suche nach der Informationslücke verwendet werden muss. Auch die Beobachtbarkeit der eigentlichen Verstehensprozesse werden von dieser Problematik überlagert.

Format 5: Focused Translation

Ebenso wie bei Aufgaben im Format Ping-Pong Shared wurden in der Pilotierung die Focused Translation-Aufgaben von vielen Schülerinnen und Schülern in eine nicht erwünschte Richtung „uminterpretiert“. Anstatt zunächst den vollständigen Text zu lesen, um dann im Anschluss – unter Kenntnis des gesamten Textzusammenhangs – die „Fußnoten“ zu erstellen, tendierte eine große Zahl der Lernenden dazu, die „Fußnoten“ isoliert vom

4. Zusammenfassung

Die umfassende Pilotierung der zu Projektbeginn entwickelten Aufgabenformate, die das Kernstück der ADEQUA-Lernumgebungen darstellen, hat wichtige Erkenntnisse für die Konzipierung von Aufgaben zur selbständigkeitsorientierten, kooperativen Textarbeit im Englischunterricht geliefert. Von besonderer Bedeutung sind hierbei die gewonnenen Erfahrungen in Bezug auf das Widerspiel zwischen weniger strukturierten versus stärker strukturierten Aufgaben.

Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass der hohe kognitive Anspruch der authentischen englischsprachigen Texte eine stärkere Strukturierung des Verstehensprozesses und der Aufgabenbearbeitung erfordert, um eine qualitativ hochwertige Kooperation der Lernenden mit dem Ziel eines umfassenden Textverstehens auf wörtlicher, propositionaler und situationaler Ebene zu ermöglichen (Finkbeiner 2005, S. 160 ff., van Dijk & Kintsch 1983). Es hat sich deutlich gezeigt, dass fast alle der hier erprobten Aufgabenformate den Lernenden genügend Handlungs- und Entscheidungsspielräume lassen und somit selbständigkeitsoffene Lernumgebungen darstellen. Dies gilt insbesondere für die Bandbreite der eingesetzten bzw. beobachteten Lernstrategien.

Es wird deutlich, dass „Selbständigkeitsoffenheit“ als graduelles, kontext- und lernerspezifisches Konzept zu verstehen ist, das sich im Spannungsfeld zwischen der Leistungsfähigkeit/Kompetenz der Lernenden einerseits und der Gesamtheit der durch die Aufgabe gestellten kognitiven Anforderungen andererseits entfaltet. Dieser Überlegung folgend könnte z. B. argumentiert werden, dass – für eine bestimmte Lernergruppe – die hier beschriebenen Aufgabenformate weniger selbständigkeitsoffen wären für das Lesen muttersprachiger Texte als sie für das Lesen fremdsprachiger Texte sind.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die im Verlauf der Pilotierung gesammelten Erfahrungen – einschließlich der Rückmeldungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer – erkennen lassen, dass die im Rahmen des Forschungsprojekts ADEQUA entwickelten Aufgaben nicht nur den unmittelbaren Zielen des Projekts zuträglich sind, sondern auch den Englischunterricht bereichernde Lernumgebungen schaffen können. Darüber hinaus finden die in diesem Zusammenhang gewonnenen Forschungsergebnisse ihre Nachhaltigkeit durch ihre direkte Implementierung der in diesem Zusammenhang gewonnenen Forschungsergebnisse in die universitäre Fremdsprachenlehrausbildung.

Literatur

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Bimmel, P. (1997): Sprüchlein, Sprüchlein an der Wand. Wie wir uns eine attraktive Lernumwelt vorstellen. *Primar*, 6 (16), S. 44-45.
- Bruner, J.S. & Sherwood, V. (1975): Peekabo and the learning of rule structures. In: J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.): *Play: Its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin Books, pp. 277-285.
- Caspari, D. & Finkbeiner, C. (1998): Editorial. Themenheft ‚Offenere Formen im Fremdsprachenunterricht‘. *Fremdsprachenunterricht*, 42/51 (4), S. 248.
- Ellis, R. (2003): *Task-based language teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Finkbeiner, C. (2004): Cooperation and Collaboration in a Foreign Language Teacher Training Program: The LMR Plus Model. In: E. Cohen, C. Brody & M. Sapon-Shevin (Eds.): *Learning to Teach with Cooperative Learning: Challenges in Teacher Education*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 111-127.
- Finkbeiner, C. (2005): Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen. Tübingen: Narr.
- Finkbeiner, C. (2006): EFL and ESL knowledgeable reading: A critical element for viable membership in global communities. *Babylonia*, 3, pp. 45-50.
- Finkbeiner, C., Ludwig, P.H., Wilden, E. & Knierim, M. (im Erscheinen): ADEQUA – Bericht über ein DFG-Forschungsprojekt zur Förderung von Lernstrategien im Englischunterricht. Erscheint in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*.
- Gass, S.M. & Mackey, A. (2000): *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kieweg, W. (2003): Die Lernwerkstatt. *Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 37 (66), S. 48-52.
- Klieme, E. & Beck, B. (2007): *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International)*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R.H., Nold, G., Rolff, H.-G., Schröder, K., Thomé, G. & Willenberg, H. (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Online verfügbar unter http://www.dipf.de/desi/DESI_Zentrale_Befunde.pdf (11.12.2006).
- Klingner, J.K. & Vaughn, S. (1999): Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through Collaborative Strategic Reading (CSR). *Reading Teacher*, 52 (7), pp. 738-747.
- Klippel, F. (1984): *Keep talking. Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knierim, M. (in Vorbereitung): *Zur adäquaten Sequenzierung von Lernstrategien beim Lesen englischsprachiger Texte in kooperativen Lernumgebungen*. Dissertation, Universität Kassel.
- Lantolf, J.P. (2000): Introducing sociocultural theory. In: J.P. Lantolf (Ed.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1-26.
- Leaver, B.L. & Willis, J.R. (Hrsg.) (2004): *Task-based instruction in foreign language education*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Legutke, M. & Müller-Hartmann, A. (2000): *Lernwelt Klassenzimmer – and beyond. Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 34 (45), S. 4-10.
- Matthews, M.W. & Kesner, J. (2003): Children learning with peers: The confluence of peer status and literacy competence within small-group literacy events. *Reading Research Quarterly*, 38 (2), pp. 208-234.
- Nunan, D. (2005): *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Otters, B. (2000): Für eine neue Authentizität im Fremdsprachenunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 47 (2), S. 193-195.

- Richter, R. (2000): Selbst gesteuerter Ausspracheerwerb via Multimedia. Lerntheoretische und fertigungsbezogene Anforderungen an multimediale Lernumgebungen. *Deutsch als Fremdsprache*, 37 (2), S. 73-81.
- Schiefele, U., Artelt, C. & Schneider, W. (2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. London: Academic Press.

Anhang 1: Lesetext „Snow“ im Aufgabenformat Click & Clunk

Der nachstehende Text wurde in dieser Form im Aufgabenformat Click & Clunk eingesetzt und enthält die Text hervorhebungen eines Schülers.

Snow

Julia Alvarez

- 1 Our first year in New York we rented a small apartment with a Catholic school nearby, taught by the Sisters of Charity, big and strong women in long black dresses and bonnets, that made them look peculiar; they looked like dolls in mourning. I liked them a lot, especially my grandmotherly fourth grade teacher, Sister Zoe. As the only immigrant in my class, I was put in a special seat in the first row by the windows, apart from the other children so that Sister Zoe could help me without disturbing them. Slowly, she pronounced the new words I was to repeat: washing machine, cornflakes, subway, snow.
- 2 Soon I picked up enough English to understand great danger was in the air. Sister Zoe explained to the children what was happening in Cuba, where Russian weapons were put together and directed towards New York City. President Kennedy explained we might have war. At school, we had air-raid drills. A bell would go off and we'd file into the hall, fall to the floor, cover our heads with our coats, and imagine our hair falling out, the bones in our arms going soft.
- 3 I heard new vocabulary: nuclear bomb, radioactive fallout. Sister Zoe explained how it would happen. She drew a picture of a mushroom on the blackboard and put round dots with a piece of chalk around for the dusty radioactive material that would kill us.
- 4 The month grew cold, November, December. One morning as I sat at my desk daydreaming out of the windows, I saw dots in the air like the ones Sister Zoe had drawn – only some at first and then lots and lots. I shouted “Bomb! Bomb!” Sister Zoe ran quickly towards me. A few girls began to cry.
- 5 But then Sister's Zoe shocked look disappeared slowly. “Why, Yolanda dear, that's snow!” She laughed. “Snow.”

Anhang 2: Aufgabenformat Click & Clunk, Arbeitsblatt 1

Im Aufgabenformat Click & Clunk notiert jede(r) Lernende einer Lernerdyade seine/ihre „Stolpersteine“ bzw. Clunks (auf dem Arbeitsblatt in Spalte A) und die „aus dem Weg geräumten Stolpersteine“ bzw. Clicks (auf dem Arbeitsblatt in Spalte B).

1. Lies den ersten Abschnitt des Textes, bearbeite dann die Schritte A, B und C für diesen Abschnitt. B und C bearbeitest du gemeinsam mit deinem Partner!
2. Danach liest du den zweiten Abschnitt des Textes und bearbeitest wieder die Schritte A, B und C.
3. Dasselbe machst du für alle weiteren Abschnitte!
4. Wenn ihr fertig seid, bekommt ihr ein neues Arbeitsblatt mit einer Aufgabe zur Zusammenfassung des Texts. Bearbeitet es gemeinsam!

Abchnitt Nr.	A	B
1	 <p>Lies den Abschnitt. Schreibe dann auf, was <u>du</u> in diesem Abschnitt <u>nicht sofort richtig</u> verstanden hast („Stolpersteine“)</p> <p>bonnets, peculiar, row</p>	 <p>Sprich mit deinem Partner über deine „Stolpersteine“ und versucht <u>gemeinsam</u>, sie zu verstehen! Schreibe deine gelösten „Stolpersteine“ hier auf.</p> <p>Haube, regentüm, eich, Reihe</p>
2	<p>air-raid drills, file, bones</p>	<p>Luftangriff, feilen, gelehrt, Knochen</p>
3	<p>nuclear, fallout, mushroom, blackboard, dusty</p>	<p>Kern, Ausfall, Pilz, Tafel, staubig</p>
4	<p>✓</p>	<p>✓</p>
5	<p>disappeared</p>	<p>verschwinden</p>

Anhang 3: Aufgabenformat Click & Clunk, Arbeitsblatt 2

Auf diesem Arbeitsblatt notieren die Lernenden einer Dyade gemeinsam die Kernaussage der einzelnen Textabschnitte.

Abschnitt	 <p>Besprecht gemeinsam und schreibt in Stichworten auf: Was ist die wichtigste Aussage in diesem Abschnitt?</p>
1	<p>C</p> <p>A Das Jahr in New York haben sie sich ein Apartment in der Nähe einer katholischen Kirche gemietet * Sie mochte die Schwester, die unterrichteten sehr * Als einziger Einwanderer in ihrer Klasse wurde sie in die 1. Reihe neben dem Fenster gesetzt * Sie konnte genug Englisch um zu wissen, dass Grefar in der Luft war * Schwester Zoe erzählte, dass Cuba und Russland sich gegen New York zusammenschlossen haben * Präsident Kennedy erklärte, dass wahr sein würde</p> <p>↳ Sie lernte viele Englisch Wörter</p>
2	<p>Sie lernte neue Vokabeln, wie Kernbombe * Schwester Zoe erklärte ihr, was passieren würde * Sie zeichnete ein Bild von Riesen an die Tafel und zeichnete Punkte herum, die aussahen wie Stauengebiet * Sie lernte neue Vokabeln, wie Kernbombe</p> <p>↳ wie Stauengebiet, radioaktives Material, das was umbringen sollen genannt.</p>
3	<p>Wie Schwester Zoe erklärte ihr, was passieren würde * Sie zeichnete ein Bild von Riesen an die Tafel und zeichnete Punkte herum, die aussahen wie Stauengebiet * Sie lernte neue Vokabeln, wie Kernbombe</p>
4	<p>Wie Schwester Zoe erklärte ihr, was passieren würde * Sie zeichnete ein Bild von Riesen an die Tafel und zeichnete Punkte herum, die aussahen wie Stauengebiet * Sie lernte neue Vokabeln, wie Kernbombe</p>
5	<p>Aber Schwester Zoe's geschockter Blick verschwand langsam und sie lachte, denn es war nur Schnee</p>

Anhang 4: Reduktionsaufgabe

Die jeweils textspezifische Reduktionsaufgabe ist Bestandteil aller Aufgabenformate und verlangt die Reduzierung des Textverständnisses auf die im dargestellten Szenario notwendigen Informationen, auch unter Berücksichtigung der geforderten Textsorte (hier: fiktiver Dialog aus der Ich-Perspektive mit Freundinnen oder Freunden).

Anmerkung: Aus forschungsmethodischen Gründen verfassen die Schülerinnen und Schüler ihre Antwort in deutscher Sprache. Würde dies in der Fremdsprache geschehen, so wäre eine Konfundierung zwischen Textverstehen und Sprachproduktion zu erwarten.

Stellt euch vor, ihr seid Mitschüler von Yolanda. Ihr trefft euch nach der Schule mit euren Freundinnen und Freunden und ihr erzählt ihnen, was heute in der Schule passiert ist.

Besprecht gemeinsam, was ihr schreiben wollt. Schreibt zwei bis drei Sätze (auf Deutsch).

Eine neue Schülerin, sie ist eine Einwanderin, aus unserer Klasse hörte heute zum 1. Mal etwas von Bomben und Krieg.
Ka Schwester Zoe zeichnete einen Pilz an die Tafel mit Punkten herum, die ~~bedeuten~~ staubiges radioaktives Material bedeuten sollten, welches uns umbringt.
Eines Morgens im Dezember saß Yolanda am Fenster und sah diese Punkte und schrie: „Bombe? Bombe?“
Alle bekamen Angst, doch es war nur Schnee.

Anhang 5: Lesetext „Snow“ im Aufgabenformat Ping-Pong Split

In diesem Aufgabenformat sind für jede(n) Lernende(n) einer Dyade nur Teile des Textes lesbar; die übrigen Teile sind zwar erkennbar, aber in einer nicht lesbaren Schriftart dargestellt. Für den Lernpartner bzw. die Lernpartnerin wären genau die Textteile lesbar, die im hier abgedruckten Beispiel nicht lesbar sind.

Snow

Julia Alvarez

- 1 Our first year in New York we rented a small apartment with a Catholic school nearby, taught by the Sisters of Charity, big and strong women in long black dresses and bonnets, that made them look peculiar; they looked like dolls in mourning. I liked them a lot, especially my grandmotherly fourth grade teacher, Sister Zoe. As the only immigrant in my class, I was put in a special seat in the first row by the windows, apart from the other children so that Sister Zoe could help me without disturbing them. Slowly, she pronounced the new words I was to repeat: washing machine, cornflakes, subway, snow.

Σοον Ι πιχκεδ υπ ενουγη Ενγλιση το υνδερσιανδ γρεατ δανγερ ωασ ιν της αιρ. Σιστερ Ζοε εξπλαινεδ το της χηιλδρεν ωηατ ωασ ηαππενινγ ιν Χυβα, ωηερε Ρυσσιαν ωεαπονσ ωερε πυτ τογεται ερ ανδ διρεχτεδ τοωαρδσ Νεω Ψορκ Χιτυ. Πρεσιδεντ Κεννεδυ εξπλαινεδ ωε μιγητ ηαπε ωαρ. Ατ σχηοολ, ωε ηαδ αιρ-ραιδ δριλλσ. Α βελλ ωουλδ γο οφφ ανδ ωε φιλε ιντο της ηαλλ, φαλλ το της φλοορ, χοπερ ουρ ηεαδσ ωιτη ουρ χοατσ, ανδ ιμαγινε ουρ ηαιρ φαλλινγ ουτ, της βονεσ ιν ουρ αρμσ γοινγ σοφτ.

- 2 I heard new vocabulary: nuclear bomb, radioactive fallout. Sister Zoe explained how it would happen. She drew a picture of a mushroom on the blackboard and put round dots with a piece of chalk around for the dusty radioactive material that would kill us.

Τηε μοντη γρεω χολδ. Νοπεμβερ, Δεχεμβερ. Ονε μορνινγ ασ Ι σατ ατ μυ δεσκ δαψδρεαμινγ ουτ οφ της ωινδωσ, Ι σαω δοτσ ιν της αιρ λικε της ονεσ Σιστερ Ζοε ηαδ δραων ονλγ σομε ατ φερστ ανδ την λοτσ ανδ λοτσ. Ι σηουτεδ □Βομβ! Βομβ! □ Σιστερ Ζοε ραν θυιχκλψ τοωαρδσ με. Α φεω γιρλσ βεγαν το χρψ.

- 3* But then Sister's Zoe shocked look disappeared slowly. "Why, Yolanda dear, that's snow!" She laughed. "Snow."