

What Develops in L2 Writing? An Analysis through Genre-based Tasks

Reconsidering Task along a Developmental Axis

- Expanding ‘task’ to incorporate advanced forms of multilingual literacies
- Imagining ‘task’ in terms of registerially and generically diverse oral and written texts
- Embedding ‘task’ in principled, extended curricular proposals
- Relating ‘task’ to textual meaning-making and interpreting texts as instances of the language system

Genre-based Writing Tasks in Educational Settings

- How might writing tasks support language development within a curricular context?
- How can writing tasks and, through them, writing development foster overall language development?
- What fine-grained analyses of writing performance might be able to capture the dual dynamic of the ‘need to mean more’ and the ‘the ability to mean more’ within genre-oriented writing?
- How can findings inform curriculum and pedagogy in a learner-oriented way?
- How can writing tasks contribute to language learning and cultural content learning?

Central Issue

How can a learner move from engagement with a particular text, an instance of meaning-making, to acquiring the overall meaning potential of the language system she is learning?

Toward a Framework for Staging Language Development through Genre-based Writing-Tasks

Writing tasks as occasions for learning how to mean (content) textually with wording

Considering intersecting continua:

- The oral-written continuum
- The continuum from primary to secondary discourses
- The continuum of dialogicality
- The semiotic continuum

Extensive research within systemic-functional linguistics in L1 and, increasingly, in L2 education

Grammatical Metaphor

Linguistic resource for condensing and restructuring information through grammatically noncongruent language

(M.A.K. Halliday and other systemic functional linguists)

Congruent Language	←→	Incongruent Language
verbs <i>develop</i>	processes	nouns <i>development</i>
		adjectives <i>developing</i>
adjectives <i>stable</i>	qualities	nouns <i>stability</i>

If we act effectively, this most truly confirms that we know things accurately

The truest confirmation of the accuracy of our knowledge is the effectiveness of our actions

(Halliday & Matthiessen, 1999, p. 23)

Functional Aspects of Grammatical Metaphor → Toward Educational Knowledge

Metafunction	Key Aspects
<i>ideational</i> : how we construe reality around us <i>experiential</i> : expressed at clause level (intraclausal) <i>logical</i> : connections above clause level (interclausal)	participants, processes, circumstances, etc
<i>interpersonal</i> : how relationships are established; how roles enacted	features of appraisal, judgment, attitudes, & beliefs
<i>textual</i> : how information is structured; how textual wholes are created	summarizing functions; coherence & cohesion

Our study focuses on experiential in the quantitative data & highlights aspects of textual in the qualitative data

Grammatical Metaphor as a Marker of Advancedness

Three continua for exploring GM:

Mode Oral ↔ Written	Transition from oral, “informal” language to written, “formal” language, particularly through the increase in nominalization
Semiosis Congruent ↔ Noncongruent	Objectification and “thinginess” allow for quantifying, qualifying, and manipulating information
Development Emergent ↔ Fully Developed	Mimics L1 cognitive and linguistic development

Distinctive marker of academic discourse, resulting in language valued by academic and technical communities

Impact on Writing

- 1) condense clauses into phrases
- 2) enable reasoning within clauses
- 3) allow greater degree of elaboration, particularly of noun phrase
- 4) enable taxonomies of categories, generalizations that lead to reasoning and explanation
5. structure information in texts
6. realize coherence and cohesion

Research Focus

What developments in writing abilities and overall language development can be observed in the textual meaning-making capacities exhibited by L2 German writers over three consecutive curricular levels as they move from intermediate to advanced levels of performance?

(NOTE: Instructional time in 50-minute periods at the end of a curricular level: level 2: 170; level 3: 255; level 4: 310)

What functional capacities do 14 longitudinal learners of German acquire through GM? *Investigate syntactic manifestations of increased GM use in a longitudinal cohort and, on that basis, textual GM use in case study*

Nominalization as most prominent form of GM and key feature of movement from oral to written, academic language
 Qualities & processes → entities

Longitudinal Cohort Findings

Table 1. Longitudinal cohort: Frequency of metaphorical forms by level and grammatical metaphor type

	Process + Range		Fixed Phrases		Grammatical Metaphor		Totals	
	A→N	V→N	A→N	V→N	A→N	V→N	A→N	V→N
Level 2	13	17	13	17	37	97	63	131
Level 3	3	11	5	21	47	163	55	195
Level 4	19	22	7	57	190	486	216	565
Totals	35	50	25	95	274	746	334	891
								1225

Note: A→N is an abbreviation for adjective → noun (i.e., quality expressed as noun)
V→N stands for verb → noun (i.e., process expressed as noun)

- Overall growth in grammatical metaphor use throughout the curriculum
- Low use of Process + Range constructions and fixed phrases (except Level 4)
- Greatest increase in both types between Levels 3 and 4

Table 2. Longitudinal cohort: Grammatical metaphor use across levels, adjusted by ratios

Level	Tokens	NN	GM	Clauses	MLC	GM/NN	GM/clause
2	643.14	113.14	13.93	113.43	5.71	0.13	0.12
3	746.43	148.07	17.86	100.29	7.47	0.12	0.18
4	1246.00	283.93	55.79	140.64	8.97	0.20	0.41

- Confirms dramatic GM growth per clause between Levels 3 and 4

Case Study Findings

Analyze functional features of GM, particularly in the textual environment

Rationale for case study (Lisa):

- Syntactic development generally followed longitudinal cohort
- Average performance at Level 2, followed by noteworthy growth between Levels 3 and 4
- Data exemplify diverse functions of grammatical metaphor

Table 3. Case study: Grammatical metaphor development compared with longitudinal cohort

	Level	Tokens	NN	GM	Clauses	MLC	GM/NN	GM/clause
Case	2	570.00	86.00	17.00	126.00	4.52	0.20	0.13
Cohort	2	643.14	113.14	13.93	113.43	5.71	0.13	0.12
Case	3	846.00	161.00	14.00	102.00	8.29	0.09	0.14
Cohort	3	746.43	148.07	17.86	100.29	7.47	0.12	0.18
Case	4	1268.00	298.00	87.00	133.00	9.53	0.29	0.65
Cohort	4	1246.00	283.93	55.79	140.64	8.97	0.20	0.41

Formal Features

Table 4. Case study: Frequency of metaphorical forms by type and level

	Process + Range		Fixed Phrases		Grammatical Metaphor		Totals	
	A→N	V→N	A→N	V→N	A→N	V→N	A→N	V→N
Level 2	1	2	1	1	2	10	4	13
Level 3	0	0	0	3	1	10	1	13
Level 4	2	0	0	5	34	46	36	51
Totals	3	2	1	9	37	66	41	77
								118

Formal and conceptual pressure of other nouns

...aber es gibt bestimmt einige Bereiche der lehrreichen **Vergleichbarkeit** zwischen den USA und der EU, die ich besprechen möchte, nämlich die Kultur, insbesondere Sprache und Geschichte, die Verfassungsdebatte, die Wirtschaft und der **Wunsch** nach **Einigung**.

...but there are certainly a few areas of instructive **comparability** between the US and the EU that I would like to discuss, namely, culture, particularly language and history, the constitution debate, the economy and the **desire** for **unification**.

Bundling of grammatical metaphor

als Symbol amerikanischer **Stärke** und **Einheit**
as a symbol of American **strength** and **unity**

Verbal Structures: How GM is situated in the text in terms of verbal structures

Level 2: Putting things into space (*haben, sein, geben*)
Initial use: emotions, personal experiences

Gefühle haben (to have feelings)
eine **Enthüllung haben** (to have a revelation)
eine **Verbindung machen** (to make a connection)

Level 3: From placeholder verbs to prepositional phrases and fixed phrases

unter äußerlichem Druck under external pressure
zu Beginn at the beginning
einer Abschiebung zuvorkommen to pre-empt **deportation**

Level 4: Continued high use of *sein, haben, and geben*

Es gibt einige Bereiche der lehrreichen **Vergleichbarkeit**.
There are a few areas of instructive **comparability**.

Development: expressive verbs and further expansion of fixed phrases

eine Meinung haben → Meinung teilen	to <u>have</u> an opinion → to <u>share</u> an opinion
Angst haben → Angst verdeutlichen	to <u>have</u> fear → to <u>make</u> fear clear ; to <u>bring</u> fear to <u>light</u>
Gefühle haben → Gefühle wecken	to <u>have</u> feelings → to <u>rouse</u> feelings

Modification

Increased use of nominalization allows for pre- and post-modifications
 Functional aspect: increased information density at clause level

Level 2: Some premodification with adjectives

ein <u>seltsames</u> Gefühl (an <u>unusual</u> feeling)
ein <u>ächzendes</u> Stöhnen (a <u>moaning</u> groan /a <u>groaning</u> moan)
<u>gute</u> Verbindungen (good connections)

Level 3: Similar premodification with adjectives

erste Kontakt (<u>first</u> contact)
<u>äußerlicher</u> Druck (<u>external</u> pressure)
<u>offizielle</u> Angaben (<u>official</u> statements)

Level 4: Adjectives, prepositional phrases, relative clauses, genitive constructions
 Considerable increase in breadth and variety of modification
 Nominalizations allow extensions that verbal system does not

Aus diesem Grund und durch die <u>verfassungsmässigen</u> Wahlen des Staates, <u>die im Verlauf der Zeit demokratischer wurden</u> , bekam und bekommt Amerika eine Legitimität von dem Volk, die die Union sehr stark macht.
--

For this reason and through the <u>constitutional</u> election/creation of the state, <u>that became more democratic with the passage of time</u> , America received and continues to receive a legitimacy from the people that makes the union very strong.

Information Structuring

GM as a retrospective and prospective text structuring resource

Level 2: Incipient summative use to conclude text

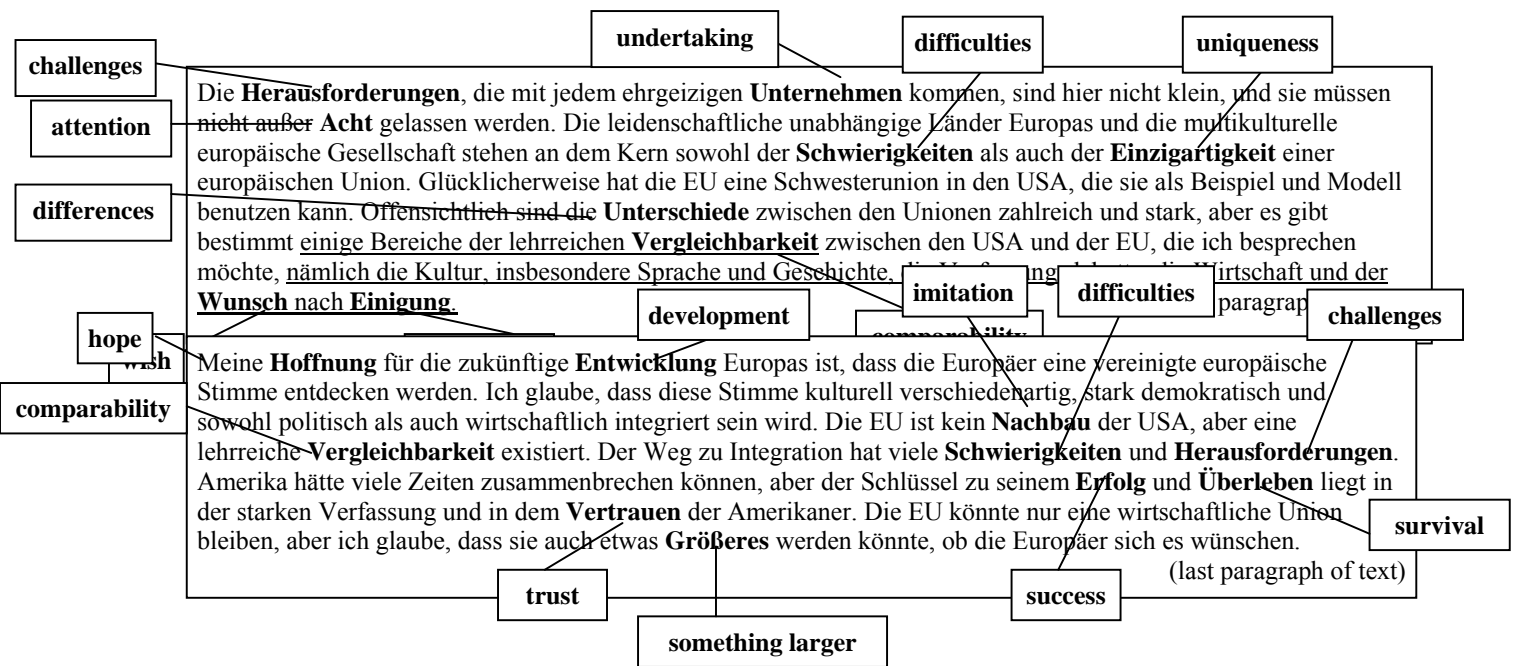
Er fand endlich sein Frieden , ich denke, nicht mit seinem Tod oder Spaziergänge aber mit seinem Leben – sein Leben mit gutem Atem und besser Freunde.
He finally found his peace . I think, not with his death or walks but with his life – his life with good

Level 3: Retrospective use at the end of passages

Simple processes translated into nominalizations

Tran hilft ihre Mutter oft bei der Kinderarbeit, und sie <u>geht noch zum Klavierunterricht</u> . Sie will <u>studieren</u> und später auch <u>ein Praktikum machen</u> . Sicher sind Bildung und Ausbildung sehr wichtig für die Integration.
Tran helps her mother often with the “childwork,” and she still <u>goes to piano lessons</u> . She wants to <u>study</u> and later <u>do an internship</u> . Certainly education and training are very important for integration. (last paragraph of text)

Level 4: Prospective use: Outline areas of talk with nominalization



Coherence and Cohesion

How text as a whole is created; includes theme-rheme, demonstratives, topicalization, and semantic fields

Level 2: No use of GM to create coherence/cohesion

Level 3: Limited use of GM in theme-rheme

„Ich bin hier noch nicht diskriminiert worden.“ **Diskriminierung** und Rassismus sind nicht neue Themen in der Immigrantendiskussion.
 “I am not yet discriminated against here.” **Discrimination** and racism are not new themes in the immigration discussion.

Beginning presence of topicalized prepositional phrases

nach dem Verständnis Hanois	in Hanoi's understanding
nach offiziellen Angaben	according to official estimates

No use of demonstratives or semantic fields

Level 4: Increased use of GM in theme-rheme

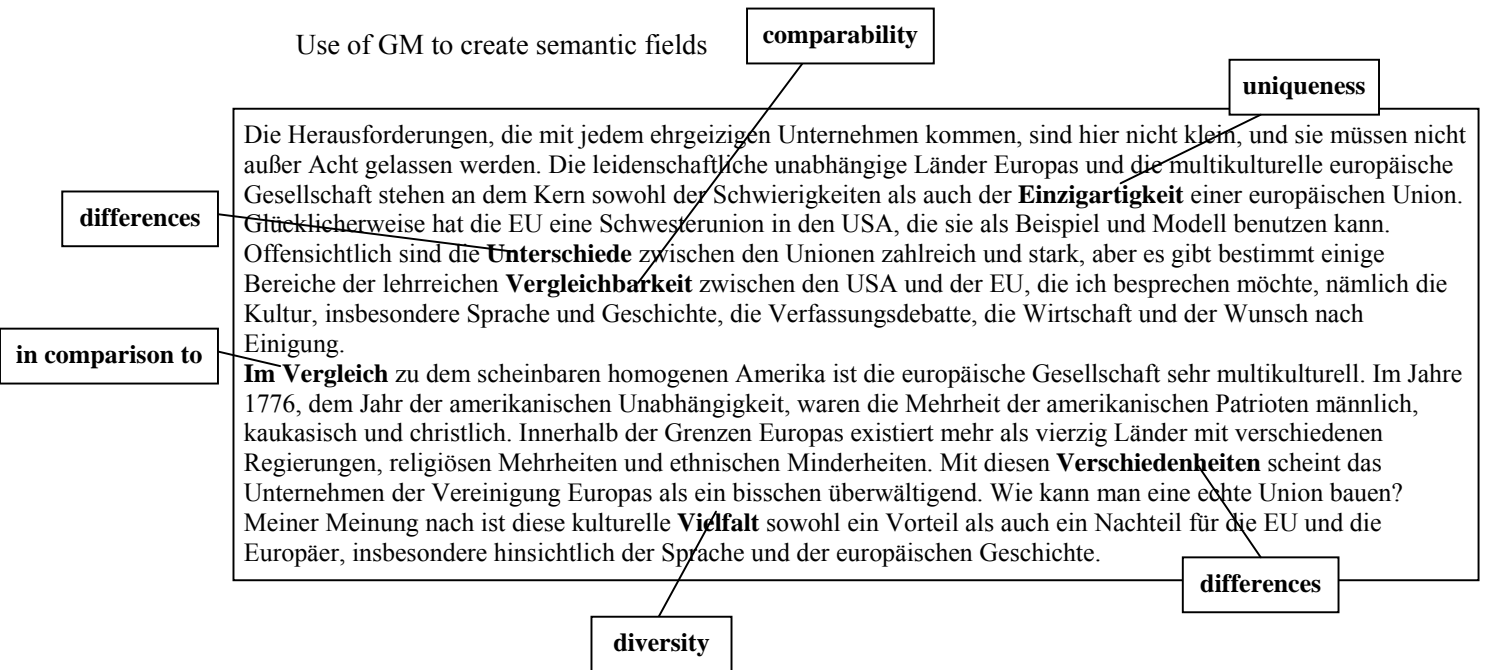
Beide Seiten des Atlantiks sollten sie nicht zu schnell bezweifeln. Erinnern Sie sich bitte an den grossen **Zweifel** über den **Erfolg** und das **Überleben** der Vereinigten Staaten von Amerika am **Anfang**.
 Both sides of the Atlantic shouldn't doubt them so quickly. Please remember the great **doubt** about the **success** and **survival** of the United States of America in the **beginning**.

Reference with demonstratives

Die Mehrheit der Ungarn fühlen sich ambivalent über den „folgerichtigen“ EU-Beitritt (Krupa). Mit diesen **Gefühle** wird die EU nie eine echte Union werden.
 The majority of Hungarians feel ambivalent about the “inevitable” entry into the EU. With these **feelings**, the EU will never become a true union.

Topicalization & fronting of various entities (including clauses, prepositional phrases)

Obwohl es viele gegensätzliche Meinungen gibt...	Although there were many opposing opinions ...
Mit diesen Verschiedenheiten ...	With these similarities ...



Concluding Considerations

- For writing tasks to be a suitable environment for tracing language development they must be embedded in a principled curricular sequence
- Learning to write and writing to learn: writing tasks as linking languaging and knowing
- SFL can provide conceptual and analytical tools for fine-grained analyses of development, e.g., grammatical metaphor
- GM as an environment within composing tasks for tracing the “hand-off” between the opportunity to mean and the capacity for meaning-making
- Writing tasks as instantiating valued educational goals in many educational contexts

Appendix A. Writing Tasks

Table 1. Genre-based writing tasks, Levels 2-4

Level	Thematic focus	Textual focus
2	Imaginative treatment of personal relationships Alternative ending to Patrick Süskind’s novel <i>The story of Herr Sommer</i>	Placing narration about personal lives into the context of a literary work, literary conventions
3	Multicultural lives in contemporary German Journalistic treatment <i>At home in Germany? A portrait of a Vietnamese family</i>	Placing personal experiences into a broader social context
4	Germany’s role in the EU; issues pertaining to the creation of the EU constitution Speech before a Germany Rotary Club audience <i>The constitution of the European Union and the United States: comparisons and lessons</i>	Making an argument about social, political, economic developments in societies through comparisons, contrast, and recommendations

Appendix B. Case Study Texts

Level 2: Alternatives Ende zum Roman "Die Geschichte von Herrn Sommer"

Ich hielt mein Fahrrad an, und ich sieht zu, als Herr Sommer weiter und weiter in den See hineinwandert. Ich wusste, dass ich allein war, aber ich wusste nicht, was Herr Sommer macht oder was ich machen soll! Ich stand bewegungslos eine tausende Jahre lang, oder es scheint. Ich weiss nicht warum, aber endlich dachte ich, dass ich entweder ihn zu halten oder mit ihm zu sprechen probieren soll. Es war vielleicht, weil es Nacht war, oder vielleicht war es, weil ich ein seltsames Gefühl hatte. Ich rief laut: "Herr Sommer! Hallo!" Wenn ich mehr Zeit gehabt hätte, hätte ich etwas mehr originell gesagt. Überraschend hielt er an und starrte mich an. Er stand bewegungslos jetzt und warte, weil er mich von dem Sturm vielleicht wieder kannte. Ich rief noch einmal: "Bitte kann ich mit Ihnen sprechen? Warten Sie!"

Ich stellte mein Fahrrad schnell neben der Straße und lief zu das Ufer. Ich warte, aber Herr Sommer schwieg weiterhin. Ich sagte: "Entschuldigung! Was machten Sie, Herr Sommer? Ich dachte, dass Sie Hilfe vielleicht brauchten. Sind Sie OK?" Ich wusste nicht, was zu erwarten. Würde er antworten oder reagieren? Dann drehte Herr Sommer sich um und bewegte zu mir. Im Vergleich zu unserem letztem "Gespräch" sprach Herr Sommer jetzt sanft und höflich. Er sagte: "Nein brauchte ich keine Hilfe. Ich weiss dich. Du bist der Junge, der ich in dem Sturm sah. Ich werde noch einmal dieses sagen. Bitte so laßt mich doch endlich in Frieden! Ich will mit jemand nicht sprechen. Ich will immer spazierengehen. Du verstehst nichts. I kann mit jemand nicht sprechen. Bitte Lassen Sie!"

Herr Sommer fing in den See zu hineinwandern an. Ich rief: "Herr Sommer! Warum können Sie mit jemand nicht sprechen? Ich will verstehen." Danach hielt Herr Sommer an und gab ein ächzendes Stöhnen. Er schrie: "OK! I kann mit Menschen nicht sprechen, weil ich immer schlechten Atem habe! Es ist widerwärtig und sehr übel. Das ist, warum ich wandern muss. Seit ich ein Kind war, hatte ich dieses Problem. Ich kann nie mit einer Person nahe sein, oder sie würden von dem Geruch sterben." Herr Sommer saß in das Wasser und weinte. Ich fragte schüchtern: "Aber Herr Sommer, hatten Sie eine Frau, die mit dir lebte. Konnten Sie nicht riechen?" Durch seine Schluchzern antwortete Herr Sommer: "Ihr Name war Olivia. Sie konnte nicht riechen. Das ist, warum wir heiraten konnten. Ich vermisse sie; ich habe jetzt niemand. Mein Schicksal ist, dass ich immer allein sein muss. Ich probiere Frieden zu finden, wenn ich spazieren gehe."

Ich war erstaunt! Herr Sommer war wirklich unglücklich. Dann hatte ich eine Enthüllung. "Herr Sommer! Hier! Fangen Sie!" Ich warf ihm den Pack von Kaugummi, der in meiner Tasche war. Herr Sommer lächelte, und dann lachte er. Es war perfekt. Ich weiss nicht, warum er nie befor von diesem gedacht hatte. Er hatte seine Lösung gefunden. Ich war ihn sie gegangen.

Herr Sommer lebte mit meiner Familie bis seinen Tod drei Jahre später. Er könnte nie gute Verbindungen mit anderer Leute befor gemacht, aber er lernte mit Leute zu sein und zu leben. Er war ein netter und weiser Mann, und alle liebten ihn. Ich lernte viel von ihm, dass ich nicht vergessen habe. Herr Sommer hat Angst, weil sein Atem shlecht war. Er fand endlich sein Frieden, ich denke, nicht mit seinem Tod oder Spaziergänge aber mit seinem Leben - sein Leben mit gutem Atem und besser Freunde.

Level 3: Ein Porträt einer vietnamesischen Familie: Lebensläufe in der neuen Heimat

Tran Van Ngoc ist 17 Jahre alt. Noch nicht eine Erwachsene, aber weit von einem Kind. Ihre Augen zeigen sowol ihre Intelligenz als auch ihre Erfahrung. 1988 ist sie nach Deutschland aus Vietnam mit ihren Eltern gekommen, als sie nur sieben Jahre alt war. Ihre Mutter arbeitete als Dolmetscherin für vietnamesische Vertragsarbeiter in der DDR in Berlin, weil sie Deutsch ziemlich schnell gelernt hat. Wie viele andere Ausländer konnte Tran kein Wort Deutsch, als sie nach Deutschland kam. Durch die Jahre und mit der Hilfe ihrer Mutter hat das sich geändert. "Mein Deutsch wurde besser, und ich habe dadurch viele Freunde gewonnen."

Nach der Wiedervereinigung erhielten die Familie Ngoc eine Abfindung von der Regierung, aber verschieden von den meisten vietnamesischen Vertragsarbeitern, die zurück in ihre Heimat kehrten, wollten sie für immer in Deutschland bleiben, um die besseren Gelegenheiten zu haben. Sie beantragten erfolgreich eine unbefristete Aufenthaltsgenehmigung. Was wäre, wenn die Familie nach Vietnam ständig gegangen wären? Tran weiß nicht. "1993 war ich das erste Mal wieder in Vietnam." Habe sie sich fremd gefühlt - ohne Heimatgefühle. In Vietnam sei sie eine Touristin. "Da wurde mir klar, dass ich mich halt hier [in Deutschland] wohler fühle als in Vietnam."

Wie zwischen Vietnam und Gesamt-Deutschland habe es auch für Tran viele Unterschiede zwischen dem Westen und dem Osten gegeben. "Man merkt shon, dass es [im Westen] sehr kapitalistisch zugeht und auch sehr demokratisch. Du kannst alles sagen, was du willst." Das finde sie gut.

Obwohl es viele Türken auf dem 'Ranke-Gymnasium' im West-Berliner Wedding gab, ist Tran in ihrer Klasse des 'John-Lennon-Gymnasiums' in Ost-Berlin heute noch die einzige Ausländerin. "Ich bin hier noch nicht diskriminiert worden." Diskriminierung und Rassismus sind nicht neue Themen in der Immigrantendiskussion. Tran sagt, dass es viele Leute gebe, die denken würden, dass die meisten Vietnamesen hier Zigarettenhändler seien, die ihre Ware auf dem Schwarzmarkt verhöckern würden.

Die ersten Vietnamesen kamen 1980 als Vertragsarbeiter in die damalige DDR, und von den insgesamt 60.000 lebten etwas 35.000 in der tschechischen Teilrepublik. "Die Tschechen und Slovaken waren unvorbereitet und reagierten etwas abweisend. Vietnamesen lebten unter sich und hatten keine wirklichen Kontakte zur Gesellschaft", behauptet Pavel Kelly-Tychtl, der Leiter der Organisation für Flüchtlingshilfe in Prag. In der DDR war die Situation der vietnamesischen Vertragsarbeiter sehr ähnlich. Wie ihre Kollegen in der DDR erhielten auch die meisten der vietnamesischen Vertragsarbeite, die in der Tschechoslowakei lebten, eine Abfindung von der Regierung und verließen 1990 das Land.

Alles hat sich geändert, als im Jahr 1995 Deutschland mit Vietnam gerade ein Rückübernahmeabkommen geschlossen hatte. Nach dem Verständnis Hanois haben Asylbewerber aus Vietnam ihre Heimat illegal verlassen und ihr Rückkehrrecht damit verwirkt.

Viele Vietnamesen kamen der Abschiebung zuvor, indem sie in einen Staat ausreisten, der kein solches Abkommen geschlossen hatte. Viele emigrierten einfach in "sichere Drittstaaten".

Tschechien ist das beliebteste, aber nicht das einzige Land, in das Vietnamesen aus Deutschland weiterwanderten, nachdem sie bereits von Deutschland nach Vietnam abgeschoben wurden. In den tschechischen Grenzorten zu Deutschland und Österreich haben sich vietnamesische Gemeinden angesiedelt, die von ihren Gewinnen des eigentraglichen Vietnamesenmarkts und von deutschen Kunden leben. Nach offiziellen Angaben halten sich in Tschechien, das 10 Millionen Einwohner hat, 23.556 Vietnamesen auf. Kelly-Tychtvl vermutet, dass gerade bei Vietnamesen die wirkliche Zahl deutlich höher liegt.

Und wie geht die lokale Beziehungen zwischen Vietnamesen und Einheimischen? Miroslav Hradek wohnt in einer Kleinstadt an der tschechischen Grenze. Der arbeitslose junge Mann kauft gern bei vietnamesischen Händlern. Gegen Vietnamesen habe er nichts. Er fügt schnell hinzu: "Lieber zehn Vietnamesen als ein Russe oder ein Zigeuner im Ort."

Neben der funktionierenden vietnamesischen Gemeinschaft, über die neu eintreffende Landsleute erste Kontakte aufnehmen können, machte auch eine liberale Ausländergesetzgebung Tschechien sehr attraktiv. Man konnte ziemlich leicht das Gewerbe von den Behörden genehmigen, seinen Lebensunterhalt verdienen, und ein legales Aufenthaltsrecht erwerben. Aber unter äußerlichem Druck, in besonders von der SPD, hat Tschechien zu Beginn des Jahres 2000 ein schärferes Ausländergesetz erlassen, um dem Schengener Abkommen beitreten zu können. Seitdem ist es weitaus schwieriger, die Gewerbe genehmigung zu bekommen, und der Verkauf vieler Waren, die ohne Lizenz produziert wurden oder als offensiv gesehen wird, wurden gesetzlich verboten.

Unglücklicherweise ist dieser verbotene Handel des Vietnamesenmarkts auch der Lebensunterhalt vieler vietnamesischen Familien. Die neuen Ausländergesetze haben die vietnamesische Gemeinschaft wieder abgeschoben, dieses Mal zu den Ränder der Gesellschaft. Was für Zukunftschancen können eine Gruppe haben, wenn ihre Lebensweise illegal ist? "Wir können nicht das Einwanderungsproblem der Bundesrepublik lösen", sagt der Sprecher des Landrates, Jürgen Krüger. Er behauptet, dass man nur ausführende Behörde sei.

Jetzt lebt Tran noch in Berlin mit ihrer Mutter, die als Sozialarbeiterin in einem Projekt für vietnamesische Frauen arbeitet, und ihrem deutschen Stiefvater, der ein ganz netter 'Ossi' sei. Ihre Eltern sind geschieden, aber ihr leiblicher Vater wohnt auch mit seiner Familie in Berlin. Er ist arbeitslos. Tran hilft ihre Mutter oft bei der Kinderarbeit, und sie geht noch zum Klavierunterricht. Sie will studieren und später auch ein Praktikum machen. Sicher sind Bildung und Ausbildung sehr wichtig für die Integration. Tran will auch in der Zukunft eine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Sie sagt, dass es einfach praktischer sei.

Level 4: Europa und Amerika: Vergleichbare Unionen

Es gilt das gesprochene Wort! Herzlichen Dank für die Einladung. Gestatten Sie mir, dass ich heute über das Thema der Ähnlichkeiten der Europäischen Union und der Vereinigten Staaten von Amerika spreche, um die Hoffnung eines stark integrierten Europas zu äußern und zu unterstützen. Obwohl es viele gegensätzliche Meinungen wohl gibt, ist es sicher, dass die lang ersehnte wirtschaftlich und politisch integrierte EU eine realistische Möglichkeit noch bleibt. Beide Seiten des Atlantiks sollten sie nicht zu schnell bezweifeln. Erinnern Sie sich bitte an den großen Zweifel über den Erfolg und das Überleben der Vereinigten Staaten von Amerika am Anfang.

Die Herausforderungen, die mit jedem ehrgeizigen Unternehmen kommen, sind hier nicht klein, und sie müssen nicht außer Acht gelassen werden. Die leidenschaftliche unabhängige Länder Europas und die multikulturelle europäische Gesellschaft stehen an dem Kern sowohl der Schwierigkeiten als auch der Einzigartigkeit einer europäischen Union. Glücklicherweise hat die EU eine Schwesterunion in den USA, die sie als Beispiel und Modell benutzen kann. Offensichtlich sind die Unterschiede zwischen den Unionen zahlreich und stark, aber es gibt bestimmt einige Bereiche der lehrreichen Vergleichbarkeit zwischen den USA und der EU, die ich besprechen möchte, nämlich die Kultur, insbesondere Sprache und Geschichte, die Verfassungsdebatte, die Wirtschaft und der Wunsch nach Einigung.

Im Vergleich zu dem scheinbaren homogenen Amerika ist die europäische Gesellschaft sehr multikulturell. Im Jahre 1776, dem Jahr der amerikanischen Unabhängigkeit, waren die Mehrheit der amerikanischen Patrioten männlich, kaukasisch und christlich. Innerhalb der Grenzen Europas existiert mehr als vierzig Länder mit verschiedenen Regierungen, religiösen Mehrheiten und ethnischen Minderheiten. Mit diesen Verschiedenheiten scheint das Unternehmen der Vereinigung Europas als ein bisschen überwältigend. Wie kann man eine echte Union bauen? Meiner Meinung nach ist diese kulturelle Vielfalt sowohl ein Vorteil als auch ein Nachteil für die EU und die Europäer, insbesondere hinsichtlich der Sprache und der europäischen Geschichte.

Anlässlich der Startkonferenz zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 redete die Bildungsministerin Deutschlands, Edelgard Bulmahn, über das Thema des Sprachenlernens sowohl in Deutschland als auch in Europa. Sie behauptet, dass das Sprachenlernen und die Bildung wichtig für die Integration des gemeinsamen Europas sind, weil eine Kultur der Mehrsprachigkeit eine Kultur der Verständigung und Toleranz werden wird (Bulmahn). Das Motto für das Jahr 2001 hieß "Sprachen öffnen Türen" (Bulmahn). Die Sprachbarrieren Europas könnten überwunden werden, und die vielen europäischen Sprachen könnten eine Art und Weise werden, um sowohl die nationalen Identitäten der europäischen Länder zu erhalten als auch die Integration Europas zu fördern.

In dem großen Bild ist Amerika ein junges Land. Es hat einfach weder die lange und reiche geteilte Geschichte Europas noch die Erfahrung, die mit Alter kommt. Eine lange Geschichte bietet die Gelegenheit an, um viele Brücken sowohl abzubrennen als auch zu bauen, und sicherlich gibt es in Europa viele alte Wunden, die offen bleiben und heilen müssen. Geschichte prägt die Gegenwart und die Zukunft, und Europa könnte und sollte diese geteilte kulturelle Vergangenheit als eine treibende Kraft der Vereinigung benutzen. Vielfältigkeit könnte ein Vorteil sein, ob Europa sie so macht.

Ich möchte jetzt über die heutige Verfassungsdebatte der EU sprechen, weil es hier ist, dass die Ähnlichkeiten zwischen diesen zwei Unionen sehr bemerkenswert und lehrreich sind. Während ihrer Verfassungsdebatte am Ende des achtzehnten Jahrhunderts

hatten die USA die gleiche Herausforderungen, die Sie jetzt erfahren. Eine große Schwierigkeit und wichtiger Aspekt jeder Verfassung, die alle Mitgliederstaaten zu befriedigen versucht, ist das Problem der gleichen Vertretung der großen und kleinen Staaten. Der Artikel "Aufstand der Zwerge" von Petra Pinzler und Joachim Fritz-Vannahme verdeutlicht die Angst, die die kleinere Länder Europas, hinsichtlich der Größe der Bevölkerung oder der geografischen Größe, vor der Beherrschung der größeren Länder haben. Die kleine Länder der EU wollen Gleichberechtigung und gleiche Repräsentation bei den Regierungskonferenzen (Pinzler und Fritz-Vannahme). Um eine starke Union zu schaffen, müssten allen Stimmen zugehört werden.

Die Schriftsteller der amerikanischen Verfassung haben eine Lösung zu diesem Problem in den zwei Häusern des Kongress gefunden. In dem Repräsentantenhaus werden die fünfzig Staaten Amerikas zufolge ihrer Größe vertreten, und in dem Senat haben alle die Staaten, kleine und große, zwei Abgeordneten. In dieser Art und Weise werden die Verlangen aller Mitglieder zufrieden gestellt, und die kleinere Staaten müssen keine Angst vor den größeren Staaten haben.

Es gibt ein anderes Problem, das alle Unionen schließlich behandeln müssen, nämlich eine gerechte Verfassungsmethode für die Erweiterung der Union. Mit einer Erweiterung kommt wahrscheinlich zusätzliche Spannung zwischen den so genannten "älteren Staaten" und "neueren Staaten" (Pinzler und Fritz-Vannahme). Wie erweitert eine Union erfolgreich und behielt noch die vereinigte Stärke und Geschlossenheit? Nicht leicht. Die USA mussten mit diesem Thema kämpfen, als sie zu dem Pazifik erweiterten und die westlichen Staaten in die Union annahmen. Die Lösung zu beiden Problemen, gleicher Vertretung und gerechter Erweiterung, liegt in der Verfassung der Union, die sowohl stark als auch flexibel sein muss und die der Test der Zeit stehen kann. Jetzt steht die EU an einer wichtigen Kreuzung mit ihrer Verfassungsdebatte. Vorsicht! Es ist hier, wo der Erfolg der Union am Ende entschieden werden wird.

Im Bereich der Wirtschaft möchte ich nur etwas kurz sagen. Der amerikanische Dollar steht als Symbol amerikanischer Stärke und Einheit in sowohl den USA als auch in der Welt. Ich weiß nicht, ob der Euro allein genug ist, um Gefühle der Vereinigung zu wecken und der Nationalität auszulöschen. Klar könnte eine Währung Integration fördern, aber unbedingt braucht sie das Vertrauen der Menschen.

Damit kommt ich zu meinem letzten und wichtigsten Punkt, der einen lehrreichen Kontrast zwischen den USA und der EU zeigt – der Wunsch nach Einigung. Die amerikanische Revolution war ein demokratischer Kampf für Freiheit und für Einheit. Im Jahre 1776 kämpften die amerikanischen Patrioten für sich selbst und für das Land, das sie bauen wollten. Aus diesem Grund und durch die verfassungsmäßigen Wahlen des Staates, die im Verlauf der Zeit demokratischer wurden, bekam und bekommt Amerika eine Legitimität von dem Volk, die die Union sehr stark macht. Amerikaner haben für ihr Land gekämpft und würden für ihr Land noch kämpfen.

Europäer müssen die EU wollen. Sie müssen für die Union aktiv arbeiten. Ich sehe die Ambivalenz der Europäer als die größte Herausforderung der EU. Die Bedenken und Unsicherheiten der jüngeren Ungarn über den EU-Beitritt werden in dem Artikel "Wohnt ihr noch in Zelten" besprochen. Die Mehrheit der Ungarn fühlen sich ambivalent über den "folgerichtigen" EU-Beitritt (Krupa). Mit diesen Gefühle wird die EU nie eine echte Union werden. Um etwas als wichtig als Souveränität aufzugeben, muss das Volk Europas sich für die EU begeistern.

In einer Rede im Jahre 2000 an Georgetown Universität sagte der Bundesminister Deutschlands, Joschka Fischer: "Ich bin zuversichtlich, dass es [die europäische Vereinigung] den Weg der Vollendung der Inegration gehen wird (Fischer)." Politische Rhetorik ist oft optimistisch und leicht zu benutzen, um ein Publikum aufzuregen, aber der Bau der realistischen Institutionen einer Union ist schwere und langweilige Arbeit. Eine integrierte EU bleibt sowohl eine Möglichkeit als auch, in vielen Respekten, eine Wichtigkeit. Die EU könnte als Gegengewicht zu den USA in dem internationalen System funktionieren. Fischer behauptet, dass nur eine völlig integrierte EU eine echte Partnerschaft mit den USA bieten könnte, und ich teile diese Meinung (Fischer).

Meine Hoffnung für die zukünftige Entwicklung Europas ist, dass die Europäer eine vereinigte europäische Stimme entdecken werden. Ich glaube, dass diese Stimme kulturell verschiedenartig, stark demokratisch und sowohl politisch als auch wirtschaftlich integriert sein wird. Die EU ist kein Nachbau der USA, aber eine lehrreiche Vergleichbarkeit existiert. Der Weg zu Integration hat viele Schwierigkeiten und Herausforderungen. Amerika hätte viele Zeiten zusammenbrechen können, aber der Schlüssel zu seinem Erfolg und Überleben liegt in der starken Verfassung und in dem Vertrauen der Amerikaner. Die EU könnte nur eine wirtschaftliche Union bleiben, aber ich glaube, dass sie auch etwas Größeres werden könnte, ob die Europäer sich es wünschen.

Selected Bibliography

Developing multiple literacies: A curriculum renewal project of the German Department at Georgetown University, 1997-2000. (2000). <http://www1.georgetown.edu/departments/german/programs/undergraduate/curriculum/>.

Achugar, M., & Colombi, M. C. (2008). Systemic Functional Linguistic explorations into the longitudinal study of advanced capacities: The case of Spanish heritage language learners. L. Ortega, & H. Byrnes (eds.), The longitudinal study of advanced L2 capacities (pp. 36-57). London: Routledge.

Byrnes, H. (2002). The role of task and task-based assessment in a content-oriented collegiate FL curriculum. Language Testing, 19(4), 419-437.

Byrnes, H. (2009a). Emergent L2 German writing ability in a curricular context: A longitudinal study of grammatical metaphor.

Linguistics and Education, 20(1), 50-66.

- Byrnes, H. (guest ed.) (2009b). Instructed foreign language acquisition as meaning-making: A systemic-functional approach. Linguistics and Education, 20(1), 1-79.
- Byrnes, H. (forthcoming). Beyond writing as language learning or content learning: Construing foreign language writing as meaning-making. R. Manchón (ed.), Learning to write and writing to learn in instructed second language acquisition. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Byrnes, H., Crane, C., Maxim, H. H., & Sprang, K. A. (2006). Taking text to task: Issues and choices in curriculum construction. ITL: International Journal of Applied Linguistics, 152, 85-110.
- Byrnes, H., Maxim, H. H., & Norris, J. M. (2010). Realizing advanced FL writing development in collegiate education: Curricular design, pedagogy, assessment. Modern Language Journal, 94 (Monograph Issue).
- Christie, F. (1989). Language development in education. R. Hasan, & J. R. Martin (eds.), Language development: Learning language, learning culture (pp. 152-198). Norwood, NJ: Ablex.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). School discourse: Learning to write across the years of schooling. London: Continuum.
- Coffin, C. (2006). Historical discourse: The language of time, cause and evaluation. London: Continuum.
- Colombi, M. C. (2002). Academic language development in Latino students' writing in Spanish. M. J. Schleppegrell, & M. C. Colombi (eds.), Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power (pp. 67-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Colombi, M. C. (2006). Grammatical metaphor: Academic language development in Latino students of Spanish. H. Byrnes (ed.), Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky (pp. 147-163). London: Continuum.
- Davison, C., & Williams, A. (2001). Integrating language and content: Unresolved issues. B. A. Mohan, C. Leung, & C. Davison (eds.), English as a second language in the mainstream: Teaching learning and identity (pp. 51-70). New York: Longman.
- Derewianka, B. (2003). Grammatical metaphor in the transition to adolescence. A.-M. Simon-Vandenberg, M. Tavernier, & L. Ravelli (eds.), Grammatical metaphor: Views from systemic functional linguistics (pp. 185-219). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Halliday, M. A. K. (1996). On grammar and grammatics. R. Hasan, C. Cloran, & D. G. Butt (eds.), Functional descriptions: Theory in practice (pp. 1-38). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Halliday, M. A. K. (1999). Grammar and the construction of educational knowledge. R. Berry, B. Asker, K. Hyland, & M. Lam (eds.), Language analysis, description and pedagogy (pp. 70-87). Hong Kong: Language Centre, The Hong Kong University of Science & Technology and Department of English, Lingnan University.
- Halliday, M. A. K. (2002). Spoken and written modes of meaning. J. J. Webster (ed.), On grammar (pp. 323-351). London: Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (1999). Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition. London/New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom language acquisition. Journal of Second Language Writing, 11, 329-350.
- Hood, S. (2008). Summary writing in academic contexts: Implicating meaning in processes of change. Linguistics and Education, 19(4), 351-365.
- Manchón, R. M. (2009). Introduction: Broadening the perspective of L2 writing scholarship: The contribution of research on foreign language writing. R. M. Manchón (ed.), Learning, teaching, and researching writing in foreign language contexts (pp. 1-19). Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Manchón, R. M. (2010). The language learning potential of writing in foreign language contexts. Lessons from research. M. Reichelt, & T. Cimasko (eds.), Foreign language writing: Research insights. West Lafayette: Parlour Press.
- Manchón, R. M., & Roca de Larios, J. (2007). Writing-to-learn in instructed language learning contexts. E. A. Soler, & M. P. S. Jordá (eds.), Intercultural language use and language learning (pp. 101-121). Berlin: Springer.
- Martin, J. R. (2006). Construing knowledge: A functional linguistic perspective. F. Christie, & J. R. Martin (eds.), Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives (Vol. 34-64). London: Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2003). Working with discourse: Meaning beyond the clause. London: Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). Genre relations: Mapping culture. London: Equinox.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2006). Educating for advanced foreign language capacities: exploring the meaning-making resources of languages systemic-functionally. H. Byrnes (ed.), Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky (pp. 31-57). London: Continuum.
- Matthiessen, C. M. I. M. (in press). Meaning in the making: Meaning potential emerging from acts of meaning. Language Learning.
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. (2007). Foreign languages and higher education: New structures for a changed world. Profession 2007, 234-245.
- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. Applied Linguistics, 24(4), 492-518.
- Ortega, L. (2009). Studying writing across English as a foreign language contexts: Looking back and moving forward. R. M. Manchón (ed.), Learning, teaching, and researching writing in foreign language contexts (pp. 232-255). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Ortega, L., & Carson, J. G. (in press). Multicompetence, social context, and L2 writing research praxis. T. Silva, & P. K. Matsuda (eds.), Practicing theory in second language writing. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Pfeiffer, P. C., & Byrnes, H. (2009). Curriculum, learning, and the identity of majors: A case study of program outcomes evaluation. J. M. Norris, J. Davis, C. Sinicrope, & Y. Watanabe (eds.), Toward useful program evaluation in college foreign language education. Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center Monograph series.
- Ravelli, L. (2003). Renewal of connection: Integrating theory and practice in an understanding of grammatical metaphor. A.-M. Simon-Vandenberg, M. Taverniers, & L. Ravelli (eds.), Grammatical metaphor: Views from systemic functional linguistics (pp. 37-64). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ryshina-Pankova, M. V. (2006). Constructing coherent and cohesive textual worlds in advanced foreign language learner writing. Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University, Washington, DC.
- Ryshina-Pankova, M. (2008). Creating textual worlds in advanced learner writing: The role of complex theme. H. Byrnes (ed.), Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky (pp. 164-183). London: Continuum.
- Ryshina-Pankova, M. in press Towards mastering the discourses of reasoning: Use of grammatical metaphor at advanced levels of FL acquisition. Modern Language Journal.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). Tasks in second language learning. New York: Palgrave Macmillan.
- Schleppegrell, M. J. (2004). The language of schooling: A functional linguistics perspective. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- van Avermaet, P., & Gysen, S. (2006). From needs to tasks: Language learning needs in a task-based approach. K. van den Branden (ed.), Task-based language education: From theory to practice (pp. 17-46). 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., Bygate, M., & Norris, J. M. (2009). Task-based language teaching: Introducing the reader. K. van den Branden, M. Bygate, & J. M. Norris (eds.), Task-based language teaching: A reader (pp. 2-13). Philadelphia/Amsterdam: Benjamins.