



Universitätslehrgang
„Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen – PFL“

Universitätslehrgang
„Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen –
Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit“

Abschlussarbeit

INTRODUCTION TO MULTILINGUALISM WITH ENGLISH

Sandra Bellet

Feldkirch, 2016

Anschrift der Verfasserin/des Verfassers

Sandra Bellet
Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Liechtensteinerstr. 33-37
6800, Feldkirch
06803161580
sandra.bellet@ph-vorarlberg.ac.at

Zitiervorschlag:

Bellet, Sandra (2016). „Introduction to Multilingualism with English“ im Rahmen des Universitätslehrgangs „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen – Sprachliche Bildung in Kontext von Mehrsprachigkeit“. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT.....	4
1 EINLEITUNG.....	4
2 THEORIE – EINFÜHRUNG.....	5
2.1 Mehrsprachigkeit im Kontext Schule.....	5
2.1.1 Dimensionen von Mehrsprachigkeit.....	5
2.1.2 Lehren im mehrsprachigen Klassenzimmer.....	5
2.2 Implikationen für die Pädagog_innenbildung.....	6
2.2.1 Language Awareness.....	6
2.2.2 Curriculum Mehrsprachigkeit.....	7
3 FORSCHUNGSFRAGE – METHODISCHES VORGEHEN.....	9
3.1 Pädagogisches Handlungswissen – Fall-Vignetten.....	9
3.2 Introduction to Multilingualism with English.....	11
3.2.1 Erste Befragung.....	12
3.2.2 Ergebnisse erste Befragung.....	12
3.2.3 Komponenten der Lehrveranstaltung „Language Awareness and Language Acquisition.....	14
3.2.4 Ergebnisse zweite Befragung.....	29
3.3 Ergebnisinterpretation.....	30
4 KONKLUSION.....	32
5 Literatur.....	33

ABSTRACT

Lehramtsstudierende der Primarstufe werden im Englisch-Modul „Introduction to Multilingualism with English“ im Grundstudium auf die Herausforderungen, die eine kulturelle und sprachlich heterogene Schülerschaft an sie stellt, vorbereitet. Zu Beginn des Moduls wird via Fragebogen ermittelt, inwiefern pädagogisches Handlungswissen in Bezug auf Mehrsprachigkeit bereits vorhanden ist. Anhand der Ergebnisse werden noch zu entwickelnde Bereiche identifiziert und in die Planung der Lehrveranstaltung mit einbezogen. Am Ende der ersten Lehrveranstaltung wird erneut mittels desselben Fragebogens pädagogisches Handlungswissen evaluiert. Der Vergleich beider Ergebnisse gibt Aufschluss darüber, ob die Inhalte und Methoden der Lehrveranstaltung zu einer Weiterentwicklung in bestimmten Bereichen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit geführt haben und ob es weiterer Interventionen bedarf. Nach Klärung der Ausgangssituation werden die Ergebnisse der ersten Befragung kommentiert, danach die Planung der Lehrveranstaltung aufgezeigt und zum Schluss die Ergebnisse der zweiten Befragung und deren Implikationen für weiteres Vorgehen erörtert.

EINLEITUNG

Der Beruf Volksschullehrer/in hat sich in Österreich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Demographische Veränderungen durch Migration führen zu einer großen Heterogenität in den Klassen. Schulklassen setzen sich aus Kindern mit bis zu 10 anderen Erstsprachen als Deutsch zusammen, was die Anforderungen und Erwartungen an die Lehrenden vielseitiger macht. Die pädagogische Ausbildung von Lehramtsstudierenden muss auf diesen Wandel reagieren und die Absolvent_innen mit geeignetem Werkzeug ausstatten, um diesen Herausforderungen adäquat begegnen zu können. Dabei ist neben fachlicher Kompetenz auch die Persönlichkeitsbildung ein wichtiger Aspekt. Der Fachbereich Englisch Primarstufe eignete sich besonders – auch in Hinblick auf die Bildungsziele im Lehrplan der Volksschule – dafür, die Themenbereiche Sprachenlernen, Sprachbewusstheit, Spracherleben ect. aufzugreifen und Studierende in ihrer fachlichen wie persönlichen Entwicklung zu unterstützen.

THEORIE – EINFÜHRUNG

1.1 Mehrsprachigkeit im Kontext Schule

1.1.1 Dimensionen von Mehrsprachigkeit

Spricht man von Mehrsprachigkeit im Kontext Schule lassen sich drei einander gegenseitig beeinflussende Dimensionen feststellen:

- Individuelle Mehrsprachigkeit: Welche Sprachen bringen die Kinder mit? Welche Sprachen brauchen sie für ihren Bildungsgang? Welche Sprachen brauchen sie für ihr Leben? Welche Sprachen wollen sie lernen?
- Institutionelle Mehrsprachigkeit: Welche Sprachen sind in der Schule hörbar, sichtbar? Welche Sprachen werden in der Schule wertgeschätzt? Welche Sprachen werden in der Schule gefördert? Welche Sprachen werden in der Schule zugelassen bzw. nicht zugelassen?
- Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit: Welche Sprachen werden öffentlich wertgeschätzt? Welchen Sprachen begegnen Kinder in ihrer Lebenswelt? Welche Sprachen werden in Österreich gesprochen und gebraucht? Welche Sprachen muss man beherrschen, um dazuzugehören (vgl. Vortrag Krumm, 2015)?

Diese drei Betrachtungsweisen von Mehrsprachigkeit beeinflussen, wie ich den Kindern in der Klasse begegne. Lehrende an Pädagogischen Hochschulen, die Lehrer_innen ausbilden, sollten diese Überlegungen in ihrer Arbeit mit den Studierenden einbauen. Darüber hinaus sollten sich daraus Querschnittsthemen für die Planung der Inhalte ihrer Lehrveranstaltungen ergeben.

1.1.2 Lehren im mehrsprachigen Klassenzimmer

Wir leben in einer multilingualen Gesellschaft. Bildungsinstitutionen in Österreich vom Kindergarten bis zur Universität sind mehrsprachig. Kinder bringen heute eine Vielzahl von Sprachen und Sprechweisen (Register), die sie oft gleichzeitig und ungesteuert im Kontakt mit ihrer Umwelt erworben haben, mit in die Schule. Die Annahme, dass Schüler_innen mit einem regionalen Dialekt eingeschult werden, im Laufe der Volksschule die Standardsprache und im Anschluss daran nacheinander eine bis mehrere Fremdsprache/n lernen, ist nicht mehr haltbar. Bildungschancen sind abhängig von sprachlicher Bildung. Lehrer_innen kommt laut österreichischem Lehrplan die Aufgabe zu „[...] die individuelle Sprache des Kindes zur Standardsprache zu erweitern“ (Deutsch Sprechen, BMB, 2009, S. 230) bzw. „Ziel der Unterrichtsarbeit ist es: sich zunehmend differenziert in deutscher Standardsprache verständigen bzw. sich am Unterricht beteiligen können: zuerst mündlich, dann auch schriftlich.“ (Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache, BMB, 2009, S. 275)

Die mehrsprachige Klasse bringt bei der Erreichung dieser Bildungs- und Lehraufgaben eine besondere Herausforderung mit sich. In ihrem Buch „*Mehrsprachigkeit*“ postuliert Busch (2008), dass Lehrende nicht von der Zielsprache oder vielmehr der Sprachkompetenz in der Zielsprache des einzelnen Schülers / der einzelnen Schülerin ausgehen sollen und inwieweit sie der Norm entspricht oder wo die Defizite liegen bzw. wie man Defizite behebt. Kinder sollen nicht bestimmten Sprachkategorien zugeordnet werden, Hauptaugenmerk soll auf dem gesamten sprachlichen Repertoire, das die Kinder mitbringen, liegen.

Verfolgt man diesen Ansatz weiter, ergibt sich die Notwendigkeit, dass Studierende des Lehramtsstudiums lernen, sich mit dem sprechenden Individuum, mit seinem ganzen sprachlichen Repertoire, auseinanderzusetzen. Wenn ein Kind nicht Deutsch spricht, heißt das nicht, es kommt sprachlos in die Schule. Es geht darum, das Kind mit all seinen sprachlichen Ressourcen, mit denen es in die Schule kommt, wahrzunehmen und wertzuschätzen. Man kann Sprache nicht von der Person, die sie spricht, entkoppeln.

„Sprache [...] wird nicht nur als Ausdrucks und Kommunikationsmittel verstanden, sondern vor allem als Praxis, durch die Lernende als Subjekt konstruiert werden.“
(Busch, 2012, S.61)

1.2 Implikationen für die Pädagog_innenbildung

Die Fähigkeit, Kinder in ihrer Sprachlichkeit ganzheitlich zu erfassen, setzt Sprachbewusstheit bzw. *Language Awareness* voraus. Sprachbewusstheit entwickelt man, indem man sich seiner eigenen Sprechweisen (Dialekt, Fachsprache etc.), seines eigenen Sprachenrepertoires bewusst wird. Eine erste Übung dazu ist es, sein eigenes Spracherleben mit all seinen Implikationen für Identität, Gruppenzugehörigkeit, emotionales Erleben und sprachnideologische Wertung zu ergründen, indem man alle Aspekte seiner Sprachlichkeit sichtbar macht, darüber nachdenkt und spricht. Spracherleben meint, wie ich mich selbst und wie mich die anderen als sprechendes Individuum wahrnehmen und ob und wann ich mich wohl bzw. unwohl fühle (vgl. Busch, 2013). Dieses Bewusstmachen der sprachlichen Identität sollte in einem zweiten Schritt auch für die Schüler_innen erlebbar gemacht werden. Auch hier mit dem Ziel, Empathie für Menschen mit anderen Sprachen als die eigene und ein Bewusstsein für das Sprachenlernen zu entwickeln.

1.2.1 Language Awareness

Das Sprechen über Sprache, das Thematisieren von sprachlichen Phänomenen beschreibt die Fähigkeit, über Sprache zu reflektieren. Sprache wird nicht nur gebraucht, sie wird gezielt eingesetzt und dadurch variiert. Im Unterricht soll über Sprache gesprochen und reflektiert werden. Dadurch wird sie vergegenständlicht. Das bewusste Betrachten der Sprache und das Nachdenken über Sprache werden

auch als Sprachbewusstheit bezeichnet. Der Begriff *Language Awareness* umfasst neben der Sprachbewusstheit (wir wenden uns Sprachphänomenen kognitiv zu) auch den emotionalen und affektiven Bereich. Die Neugierde, das Interesse, die Freude an Sprache rücken mit in den Fokus, aber auch die soziale und politische Dimension von Sprache und Sprachgebrauch werden zum Thema (vgl. Gornik, 2010).

Sprachbewusstheit ist als Bildungsziel klar verankert und findet sich in den Schulbüchern wieder. *Language Awareness* hat ihren Platz noch nicht in der Ausprägung, die sie verdient, im Lehrplan gefunden. Die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der eigenen, aber auch der *Language Awareness* der Schüler_innen sollte für alle Lehrer_innen zu den primären Bildungszielen gehören.

1.2.2 Curriculum Mehrsprachigkeit

Ein Ansatz sprachliche Bildung als Ganzes zu sehen und daraus resultierend sprachliche Kompetenzen zu vermitteln, ist das von Krumm und Reich 2011 mit Unterstützung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) konzipierte *Curriculum Mehrsprachigkeit* für die 1. bis 12. Schulstufe. Ziel ist die Integration sprachlicher Bildung über die Vermittlung folgender Kompetenzen:

1. Aufmerksamkeit gegenüber Sprachen
2. Fähigkeit zur Reflexion der eigenen sprachlichen Situation und zur Analyse anderer sprachlicher Situationen
3. Orientierungswissen über Sprachen und ihr Bedeutung für Gruppen von Menschen
4. sprachliches Selbstbewusstsein
5. linguistische Grundkenntnisse zur vergleichenden Beschreibung von Sprachen
6. ein Repertoire von Sprachlernstrategien (vgl. Krumm & Reich, 2011)

Die Umsetzung der *Curriculums Mehrsprachigkeit* setzt eine Ausbildung der Pädagogen_innen hinsichtlich der oben genannten Kompetenzen voraus. Das ÖSZ wurde vom BMUKK beauftragt, auf Grundlage des *Curriculums Mehrsprachigkeit* nach Krumm und Reich ein Rahmenmodell für die Lehrer_innenbildung zu entwickeln, das 2013 unter dem Titel „Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Potenziale entdecken – Entwicklungen fördern“ veröffentlicht wurde. Zusätzlich zum *Curriculum Mehrsprachigkeit* hat das Österreichische Sprachenkomitee (ÖSKO) 2011 ein Arbeitsprogramm initiiert, in dem eine Maßnahme sich mit *Mehrsprachigkeit in der PädagogInnenbildung Neu* befasst. Einer ihrer inhaltlichen Schwerpunkte lautet: „*ALLE PädagogInnen sollten ein Bewusstsein für den „Schatz der Mehrsprachigkeit“ haben, der durch die sprachliche (und kulturelle) Heterogenität der Lernenden gegeben ist, und eine entsprechend positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit entwickeln.*“ (ÖSKO Arbeitsprogramm 2011 – 2013)

Es soll in der Ausbildung von Lehrern_innen primär darum gehen, die Studierenden für die Mehrsprachigkeit in der Klasse zu sensibilisieren, sie anzuleiten, die Sprachen der Kinder sichtbar zu machen und wertzuschätzen und die Studierenden in der Entwicklung von Empathie mit den Sprachlernenden zu unterstützen.

„Jede Abwertung der Herkunftssprache der Kinder ist zu vermeiden.“ (BMB, 2008, S. 268)

Der vorliegende Theorieteil soll als ein Ausschnitt und eine Einführung in das Thema gesehen werden. Im Lauf dieser Arbeit werden vor allem in der Beschreibung der Komponenten der Lehrveranstaltung eine Erweiterung der Theorie und deren Bearbeitung notwendig sein.

2 FORSCHUNGSFRAGE – METHODISCHES VORGEHEN

Ausgehend vom *Curriculum Mehrsprachigkeit* und dem *Rahmenmodell Basiskompetenzen sprachlicher Bildung für alle Lehrenden* sowie der daraus resultierten Reflexion über Inhalte und Methoden der Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums Primarstufe ergab sich folgende Forschungsfrage:

Wird pädagogisches Handlungswissen in Bezug auf Mehrsprachigkeit durch ausgewählte Einheiten des „Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Potenziale entdecken – Entwicklungen fördern“ entwickelt und welche Methoden erscheinen dabei zielführend?

2.1 Pädagogisches Handlungswissen – Fall-Vignetten

Zuerst stellte sich die Frage, inwieweit Studierende des Lehramts Volksschule zu Beginn ihres Studiums über Wissen in Bezug auf Mehrsprachigkeit verfügen und ob sie im pädagogischen Handlungsfeld dieses Wissen anwenden würden, um unterschiedlichen Situationen, denen sie im Alltag gegenüberstehen, zu begegnen. Dieses Wissen sollte anhand eines Fragebogens mit Fall-Vignetten ermittelt werden. In Anlehnung an das „Rahmenmodell Basiskompetenzen: Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ wurden sechs Fallbeispiele ausgewählt, die drei Themenbereichen mit jeweils zwei ausgewählten Kompetenzen zugeordnet wurden. Eine Auswahl musste getroffen werden, da die Behandlung aller Themenbereiche und Kompetenzen den Fragebogen zu umfangreich und somit dessen Bearbeitung unattraktiv gestaltet hätte. Bei der Auswahl der Themenbereiche und Kompetenzen kann es zu Überschneidungen kommen, da komplexe Unterrichtssituationen nie trennscharf in Bezug auf anzuwendende Kompetenzen sind.

Anhand der Antworten der Studierenden auf die beiden Fragen zu den Fallbeispielen „Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)?“ und „Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?“ sollten Rückschlüsse auf die anfangs gestellte Forschungsfrage gezogen werden. Ziel war, die erste Lehrveranstaltung „Language Awareness and Language Acquisition“ des Moduls „Introduction to Multilingualism with English“ so zu planen, dass die Inhalte der Lehrveranstaltung und die Methoden für deren Vermittlung zur Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der Zielkompetenzen des Rahmenmodells führten. Gleichzeitig sollte meine Lehrkompetenz als Lehrende an der pädagogischen Hochschule sowohl inhaltlich als auch methodisch verbessert und für die Erfordernisse an das Lehren in einer sprachlichen und kulturellen Heterogenität sowie Komplexität kompatibel gemacht werden.

Der Begriff Fall-Vignette bezeichnet in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen reale oder fiktionale Szenarien, die für die empirische qualitative und quantitative Forschung herangezogen werden. Sie dienen in der Forschung der Ermittlung von Meinungen und Einstellungen sowie der Rekonstruktion nicht-expliziten Wissens der Befragten (vgl. Schnurr, 2001). Für die vorliegende Studie wurde der Einsatz von Fall-Vignetten gewählt, da Kompetenzmessungen in der Lehrer_innenforschung mit Messverfahren wie Fragebögen oder Tests mit dem Problem konfrontiert sind, die erforderliche Situativität, Kontextabhängigkeit und Komplexität der Aufgabenstellungen im unterrichtlichen Handeln oft nur unzulänglich abbilden zu können (vgl. Rehm & Bölsterli, 2014).

Themenbereich 1: Sprache(n) und Identität(e)n im Kontext von kultureller Vielfalt

- „Die Studierenden können den gesellschaftlichen und individuellen Wert von sprachlicher und kultureller Vielfalt reflektieren.“
- „Die Studierenden kennen Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung und können diese weitervermitteln.“

Fall-Vignetten:

[1] Montag, Morgenkreis, 3. Schulstufe: Ein Schüler erzählt lebhaft davon, was er alles am Wochenende erlebt hat. Er rutscht gleich in den Dialekt, obwohl Sie die Kinder laut Lehrplan an die Standardsprache heranführen sollen.

[2] Sie übernehmen eine 3. Klasse. Bald bemerken Sie, dass sich die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch bei Kreisgesprächen selten einbringen und wenn, werden sie von österreichischen Kindern wegen Sprachfehlern ausgelacht.

Themenbereich 2: Sprachlernerfahrungen – Spracherwerb

- „Die Studierenden kennen den Zusammenhang zwischen dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen in der/den Erstsprache(n)/Familiensprachen und dem erfolgreichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache (DaZ).“
- „Die Studierenden kennen verschiedene Sprachlernstrategien und können Lernende dabei unterstützen, deren Lernstrategien zu erweitern und adäquat einzusetzen.“ (hier Transfer und Interferenz Deutsch-Englisch)

Fall-Vignetten:

[3] Sie nehmen am Einschulungsgespräch einer Schülerin mit anderer Erstsprache als Deutsch teil. Die Eltern fragen Sie in gebrochenem Deutsch, wie sie ihre Tochter am besten auf die Schule vorbereiten können. Der Vater schlägt vor, ganz viel Deutsch zu Hause mit dem Kind zu sprechen.

[4] Als Sie beim Elternabend den Englischunterricht in der Grundstufe I vorstellen, äußern einige deutschsprachige Eltern Bedenken, dass Englisch doch gerade für „ausländische“ Kinder eine Überforderung darstelle und sie doch lieber zuerst ordentlich Deutsch lernen sollten.

Themenbereich 3: Sprache in der Institution Schule: Diagnose und Förderung

- „Die Studierenden kennen Strategien des sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts und können diese für die Unterrichtsplanung berücksichtigen.“
- „Die Studierenden kennen verschiedene didaktische Konzepte und Modelle zur sprachlichen und mehrsprachigen Förderung im Sinne einer durchgängigen sprachlichen Bildung.“ (hier Scaffolding, CLIL)

Fall-Vignetten:

[5] Zwei Ihrer Schüler mit anderer Erstsprache als Deutsch scheinen kein Problem damit zu haben, ihre Wünsche und Anliegen in der Klasse zu äußern und im Pausenhof mit anderen zu spielen. Beim Sachunterricht aber sind sie nie bei der Sache und stören. Sie interessieren sich scheinbar für gar nichts und die Lernzielkontrollen fallen schlecht aus.

[6] Sie haben ein Flüchtlingsmädchen aus Syrien in Ihrer ersten Klasse. Nach vier Wochen spricht sie noch immer kein Wort. Die Eltern berichten, dass sie normal hört und spricht. In der Schule sitzt sie unbeteiligt da und bekommt nichts vom Unterricht mit. Nur im Englischunterricht scheint sie interessiert.

2.2 Introduction to Multilingualism with English

Im Zuge der *PädagogInnenbildung Neu* wurde das Curriculum für das Lehramtsstudium der Primarstufe neu konzipiert. Der Entwicklungsverbund West (jetzt Studierendenbildung West) einigte sich darauf, den Fachbereich Englisch Primarstufe mit zwei Modulen mit je vier Lehrveranstaltungen auszustatten, wobei das erste Modul „Introduction to Multilingualism with English“ den Fachbereich Englisch mit Mehrsprachigkeit verknüpfen soll. Im 2. Studiensemester werden die ersten beiden Lehrveranstaltungen des ersten Moduls angeboten, „Language Awareness and Language Acquisition“ und „Language Competence I“, wobei die erste Lehrveranstaltung sich mit

dem Thema Englisch als Tor zur Mehrsprachigkeit und Sprachenunterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit befasst und die zweite Lehrveranstaltung die eigene Sprachkompetenz und das eigenen Sprachenlernen thematisiert. Die Planung, Durchführung und Reflexion der ersten Lehrveranstaltung „Language Awareness and Language Acquisition“ sind Basis und Ziel dieser Arbeit.

2.2.1 Erste Befragung

In einem Pretest wurde Studierenden des 5. Semesters der Fragebogen vorgelegt. Sie wurden gebeten rückzumelden, ob die Fall-Vignetten verständlich sind, ob die Fragestellungen eindeutig sind und ob die vorgegebene Zeit ausreichend für die Beantwortung ist. Anhand der Antworten und Rückmeldungen konnte die Befragung überarbeitet werden. Die Studierenden (61 Personen in drei Gruppen) des zweiten Semesters Primarstufe wurden zu Beginn der Lehrveranstaltung „Language Awareness and Language Acquisition“ pro Gruppe eingeladen, gemeinsam an einer Online-Befragung teilzunehmen. Es wurde ihnen erklärt, dass die Befragung anonymisiert ist und dazu dient, ihr pädagogisches Wissen vor der Lehrveranstaltung mit dem nach der Lehrveranstaltung zu vergleichen, um Rückschlüsse auf den Lernertrag machen zu können. Sie hatten für die Beantwortung eine Stunde Zeit.

Der Fragebogen beginnt mit einer Codeeingabe und der Auswahl 1. Befragung bzw. 2. Befragung, gefolgt von einem Baustein, der die Beantwortung persönlicher Angaben wie Alter, Geschlecht, Familiensprache(n), später gelernte Sprachen, Auslandsaufenthalt(e) und pädagogische Berufserfahrung verlangt. Diese werden nur in der ersten Befragung erhoben, bei der zweiten Befragung am Ende des Semesters wird dieser Baustein übersprungen. Auf einer Skala von -3 bis +3 sollen die Befragten zusätzlich ihre Sensibilität gegenüber Sprache einschätzen.

2.2.2 Ergebnisse erste Befragung

In der vorliegenden Arbeit wurden die Daten der Ergebnisse der Beantwortung der Fragen zu den Fall-Vignetten anhand der Software zur qualitativen Datenanalyse MAXQDA analysiert. Die persönlichen Angaben und deren möglicher Zusammenhang mit den Ergebnissen der Fall-Vignetten finden in dieser Arbeit keine Berücksichtigung. Zuerst wurden die Antworten aller Teilnehmer_innen zu jeder einzelnen Fall-Vignette unterschiedlichen Kategorien zugeordnet, je nachdem welche Handlungen bzw. Argumente und Begründungen die Studierenden angegeben hatten. Bei der Analyse wurde schnell klar, dass die beiden Fragen „Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)?“ und „Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?“ zusammengenommen werden mussten, da die Studierenden nicht klar unterschieden, ob es sich um eine Handlung/Argument oder eine Begründung handelte und häufig auf beide Fragestellungen identisch geantwortet hatten. Die Evaluierung des Wissens um den Unterschied zwischen beiden war nicht Gegenstand der Untersuchung und um eine

Doppelzählung zu vermeiden, wurden die Antworten zu beiden Fragen gemeinsam ausgewertet.

Exemplarisch werden die Ergebnisse zum Themenbereich *Sprachlernerfahrungen – Spracherwerb* mit der Fall-Vignette [4] „Als Sie beim Elternabend den Englischunterricht in der Grundstufe I vorstellen, äußern einige deutschsprachige Eltern Bedenken, dass Englisch doch gerade für `ausländische´ Kinder eine Überforderung darstelle und sie doch lieber zuerst ordentlich Deutsch lernen sollten“ präsentiert und interpretiert.

Folgende Kategorien und Unterkategorien ergaben sich aus der Auswertung der Antworten:

1. Für den Englischunterricht werden Vorteile für die Schüler_innen aufgeführt, mit insgesamt 53 Nennungen, davon:
 - Vorteile für die Schul- und Berufslaufbahn 21
 - Vorteil, dass alle Schüler_innen dieselbe Lernvoraussetzung haben 9
 - Vorteil für die Entwicklung von Language Awareness 9
 - Vorteil für andere kognitive Bereiche 1
 - Vorteil für das Deutschlernen 12
 - Vorteil, nicht von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen zu werden. 1
2. Gegen den Englischunterricht werden negative Auswirkungen genannt, mit insgesamt 2 Nennungen, davon
 - Interferenzen mit Deutsch 1
 - Zusätzliche Belastung 1
3. Zur Rechtfertigung des Englischunterrichts werden die Unterrichtsmethode, die Vorteile des frühen Sprachenlernens sowie die möglichen Vorteile der mehrsprachigen Kinder beim Sprachenlernen genannt, mit insgesamt 52 Nennungen, davon:
 - Kindgerechte Lehrmethode 12
 - Mehrsprachige Kinder haben Vorteile beim Sprachenlernen 8
 - Englisch ist einfacher zu lernen als Deutsch 5
 - Spaß und Freude am Lernen stehen im Vordergrund 7
 - Kinder lernen Sprachen leichter als Erwachsene 20
4. Zur Rechtfertigung des Englischunterrichts werden das Nichtvorhandensein negativer Auswirkungen genannt, mit insgesamt 20 Nennungen, davon

- Kinder werden nicht überfordert 15
 - Es ergeben sich keine Interferenzen mit Deutsch 3
 - Eigene positive Erfahrungen 2
5. Zur Rechtfertigung des Englischunterrichts wird das Primat des Deutschunterrichts angeführt, mit insgesamt 11 Nennungen, davon
- Hauptaugenmerk liegt auf dem Deutschunterricht 10
 - Englischunterricht erst nach gesichertem Deutsch 1

In einer Aussage wurden Erkenntnisse aus der Forschung angeführt, in 7 Aussagen wurde mit „weiß ich nicht“ geantwortet und in 22 Aussagen entsprach die Handlung/Argumentation der Begründung.

Die Studierenden argumentierten für den Englischunterricht in der Primarstufe größtenteils mit dessen positiven Auswirkungen für die weitere Schullaufbahn und die Berufschancen. Einige ließen schon ein Wissen über Language Awareness (wurde namentlich nicht so genannt, sondern mit Sensibilisierung auf Sprachen umschrieben) erkennen und stellten eine Verbindung zum Deutschlernen her. Als weiteres häufiges Argument wurden das frühe Sprachenlernen und die Annahme, dass Kinder Sprachen einfach und „wie von selbst“ lernen, aufgeführt. Argumente gegen Englisch in der Primarstufe gab es nur wenige, nämlich zwei. Auffallend war der Versuch, als Argument für den Englischunterricht, diesen zu rechtfertigen. Einerseits damit, dass er keine negativen Auswirkungen, wie Überforderung, auf die Kinder habe und andererseits damit, dass versichert wurde, der Deutschunterricht würde nicht unter dem Englischunterricht leiden. Die Studierenden verfügten bereits über einiges pädagogische Handlungswissen, zeigten aber Schwächen in ihren Begründungen und konzentrierten sich hauptsächlich auf Allgemeinaussagen, wie „Sprachenlernen ist für Kinder einfach“ und „Englisch braucht man später in der weiterführenden Schule und im Beruf“.

2.2.3 Komponenten der Lehrveranstaltung „Language Awareness and Language Acquisition

Nach der ersten Auswertung des Fragebogens wurden Inhalte für die Lehrveranstaltung ausgewählt bzw. adaptiert. Neben fehlendem theoretischem Hintergrundwissen zeigte sich in den Antworten häufig ein Mangel an Empathiefähigkeit mit Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch und generell mit Sprachlernenden (auch mit Dialektsprecher_innen). Den Studierenden fehlten Erkenntnisse aus der Forschung, um ihre Argumentation für die Vorteile des Englischunterrichts im Kontext Mehrsprachig-

keit stützen zu können. Hier soll angesetzt und wissenschaftlich fundierte Theorie mit eigenem Erleben verknüpft werden.

Die Lehrveranstaltung umfasst 8 Doppelblöcke von 90 Minuten. An jede dieser Einheiten schließt ein Workload an, der als Vorbereitung auf die nächste Einheit zu verstehen ist und die Beschäftigung mit Literatur sowie die Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen beinhaltet. Jede Einheit beginnt mit der Klärung der Lernziele und der Reflexion, ob die Lernziele der vorhergehenden Einheit erreicht wurden. Somit wird eine klare Struktur des Aufbaus der Lehrveranstaltung sichtbar und eine Wiederholung der Inhalte erreicht. Außerdem kann die Lehrveranstaltungsleiterin aus den Rückmeldungen ableiten, ob die Inhalte und Methoden zielführend waren und gegebenenfalls weitere Einheiten entsprechend modifizieren. Die Lehrveranstaltung wird bilingual angeboten, um einerseits die englische Terminologie einzuführen und um andererseits bei den Studierenden das Gefühl, nicht alles immer sofort verstehen zu können, und den Wunsch, die Erstsprache zur Partizipation im Unterrichtsgespräch verwenden zu können, zu evozieren. Dabei wird immer wieder darauf hingewiesen, dass es Schüler_innen im Unterricht ähnlich ergeht.

2.2.3.1 Multilingualism with English

Einführung: Einheiten 1 und 2

Objectives:

- *Learning about facts and figures on multilingualism.*
- *The national curriculum: what does it say about teaching a foreign language?*
- *Understanding English as a gateway to multilingualism: emotional-affective dimension, cognitive dimension, communicative dimension, intercultural dimension*

Das Seminar beginnt mit einem Vortrag über Mehrsprachigkeit – von Spracherwerb über Erstspracherwerb über Zweitspracherwerb bis hin zu Mehrsprachenerwerb. Darin werden einige neue Erkenntnisse aus der Hirnforschung angeführt und Mythen über Mehrsprachigkeit ausgeräumt. Der Vortrag lebt von Beispielen, die die Vortragende bringt, aber auch von Erlebnissen bzw. früheren Fehlannahmen der Studierenden in Bezug auf Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit, die gemeinsam diskutiert werden. Dabei ist es besonders wichtig, „Aha-Erlebnisse“ bei den Studierenden zu erzeugen und gleichzeitig eine Verknüpfung mit eigenen Erlebnissen in Bezug auf Sprache zu ermöglichen bzw. anzuleiten. Im zweiten Teil des Seminars sollen die Studierenden in Gruppen die Bildungs- und Lehraufgaben im Lehrplan bearbeiten und gemeinsam überlegen, ob sie diese im Nachhinein im eigenen Sprachenlernen in der Schule (auch in der Sekundarstufe) wiederfinden können. Zusätzlich soll die Auseinandersetzung mit der Bildungs- und Lehraufgabe für die lebende Fremdsprache zum Verständnis beitragen, warum es Teil des Fremdsprachenunterrichts

sein muss, Mehrsprachigkeit mit einzubeziehen. Es wird angenommen, dass Titel und Inhalte des Moduls „Introduction to Multilingualism with English“ sich in Folge selbst erklären werden.

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule hat die Aufgabe,

- die Motivation zur Beschäftigung mit anderen Sprachen grundzulegen und zu vertiefen,*
- die Fähigkeit zur Kommunikation in einer Fremdsprache anzubahnen,*
- dazu beizutragen, dass die Schüler Menschen mit anderer Sprache und Kultur offen und unvoreingenommen begegnen und sich als Teil einer größeren, insbesondere der europäischen Gemeinschaft verstehen.*

Diese Zielstellungen stehen in engem Zusammenhang und beeinflussen einander. Damit wird ein wichtiger Beitrag zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere der sozialen Kompetenzen der Grundschüler geleistet. Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule soll die Begegnung mit der zweiten Sprache in einer kindgemäßen und zwanglosen Atmosphäre herbeiführen. Die Freude der Kinder am Erlernen der Zweitsprache soll geweckt und eine positive Haltung gegenüber anderen Sprachen aufgebaut werden. Der Fremdsprachenerwerb wird als konkrete Tätigkeit anhand von Themen, Situationen und Aktivitäten erfahren, die auf die unmittelbaren Interessen des Kindes Bezug nehmen (BMB, 2009, S.372).

Die Ergebnisse der Gruppenarbeit weichen kaum voneinander ab. So berichten alle, dass sie sich an das Sprachenlernen in der Volksschule kaum bzw. nicht erinnern können und sich an den Englischunterricht in der Sekundarstufe hauptsächlich im Sinne von Grammatik- und Vokabellernen erinnern, ihnen aber die emotionale und soziale Komponente neu sei. Ausgehend von den Erkenntnissen aus der Diskussion erhalten die Studierenden den Auftrag, den Artikel „*English as a gateway to languages*“ (Schröder, 2009) zu lesen und nach Leisen (2016) ein Lernprodukt zu erstellen. Ein Lernprodukt ist das Ergebnis einer intensiven Auseinandersetzung mit einem Text und entsteht, wenn dessen Inhalte ins eigene Wissen übergegangen sind. Lernprodukte können die Form von Collagen, Diagrammen, Zeichnungen ect. annehmen und sind vor allen Dingen individuell verschieden. Im Anschluss treten die Studierenden paarweise in einen Diskurs und festigen anhand ihrer Lernprodukte ihren Wissenszuwachs.

Struktur einer Lernlinie (vgl. Leisen, 2016):

1. Lernmaterial bearbeiten / Lernprodukt erstellen:
Lerner_innen erhalten neue Informationen über Lernmaterialien oder direkt durch die Lehrkraft und erstellen Lernprodukte.
2. Lernprodukt diskutieren:

Die Vorstellung, Verbalisierung und diskursive Verhandlung der Lernprodukte und Verständigung auf einen gemeinsamen Kern klärt den Inhalt.

3. sichern und vernetzen:

Ergebnisse werden festgehalten und die Lernenden ermitteln den eigenen Lernzuwachs. Das Wissen wird dekontextualisiert und in einem erweiterten und ausgebauten Wissensnetz verankert.

4. transferieren und festigen:

Nachhaltige Verankerung im Langzeitgedächtnis wird durch Anwendung in neuen Aufgabenstellungen und neuem Kontext gewährleistet. Festigung und Verfügbarmachen durch Übung und Routinebildung sind die Folge.

Reflexion

In diesen ersten beiden Einheiten war es einerseits wichtig, Informationen in Bezug auf Mehrsprachigkeit und den Bildungs- und Lehrauftrag der lebenden Fremdsprache an die Studierenden weiterzugeben und andererseits sollte erreicht werden, dass sie das neue Wissen mit eigenen Erlebnissen und Gefühlen verknüpfen können. Die Abwechslung aus Vortrag, selbstständiger Bearbeitung und Diskussion sollte dies gewährleisten und konnte laut Rückmeldungen der Studierenden auch größtenteils erreicht werden.

2.2.3.2 Multilingualism and Identity

Themenbereich 1: Einheiten 3 und 4

Objectives:

- *Reflecting one's own linguistic situation.*
- *Analysing social and cultural aspects of languages.*
- *Learning about languages and their significance for people and groups.*

Das Bewusstwerden der Wichtigkeit von Sprache(n) für die eigene Identität ist Basis dafür, Sprache(n) und Identität(en) im Kontext von kultureller Vielfalt zu bearbeiten. Bevor die Studierenden sich mit ihrer eigenen Sprach(en)biographie auseinandersetzen, arbeiten sie mit Vorarlberger Dialekten. Durch die Auseinandersetzung mit Mundarttexten und die gemeinsame Reflexion über die Emotionen, die diese Arbeit auslöst, sollen die Studierenden dafür sensibilisiert werden, was Sprache für jede/n Einzelnen bedeutet. Die Plenumsdiskussion ergibt tatsächlich, dass über die Arbeit mit Mundarttexten und Audiofiles in Mundart eine neue Sichtweise auf Sprache er-

zeugt werden kann und sich eine Wertschätzung für die Erstsprache (in diesem Fall Dialekt) einstellt. Viele Studierenden berichten, dass sie sich nach der Lehrveranstaltung sehr wohl fühlen und persönlich gestärkt. Die Möglichkeit des Transfers der Wertschätzung der eigenen Erstsprache (Dialekt) auf die mitgebrachten Erstsprachen der Schüler_innen wird von der Studierenden nach Nachfrage erkannt.

Ein nächster Schritt in Bezug auf eigenes Spracherleben ist die sprachbiographische Arbeit mit dem Sprachenportrait. Hierbei sollen sich die Studierenden mit der Vielfalt der eigenen Sprachlichkeit auseinandersetzen und ihren eigenen Spracherwerb reflektieren.

Die Methode, mit Sprachenportraits zu arbeiten, wurde 1991 von Gogolin & Neumann entwickelt. Ursprünglich wurde sie dazu verwendet, die sprachlichen Ressourcen der Schüler_innen in multilingualen Volksschulklassen sichtbar zu machen, sie anzuerkennen und die Sprachbewusstheit zu unterstützen. Hierfür wurden die Schüler_innen eingeladen, ihre Sprachen in einer Sprachfigur farblich einzuzeichnen und die Figur dann zu erklären. Erst durch das Erzählen wird die Komplexität von Sprach(en)biographien sichtbar und eine intensivere Auseinandersetzung mit dem eigenen Spracherleben möglich. Die Wahl der jeweiligen Farbe und des Körperteils, der ausgemalt wird, spiegelt die Emotionen, die mit einer Sprache verknüpft sind. Durch das Ausmalen entsteht Raum, über die eigenen Sprachen und den Sprachgebrauch nachzudenken. Der sprachbiographische Zugang soll nicht allein als Datensammlung verstanden werden, er eröffnet vielmehr den Blick auf das eigene sprachliche Repertoire und auf die Frage, wann man sich welchen Repertoires bedient und warum. Diese sprachideologische Wertung sowie das subjektive Erleben und emotionale Empfinden wird durch das Erzählen bewusst gemacht. Die Arbeit mit den Sprachenportraits ist mittlerweile ein international anerkannter Einstieg in sprachbiographisches Erzählen auch bei Jugendlichen und Erwachsenen (vgl. Busch, 2003).

Im Zuge der Lehrveranstaltung wurde diese Methode weiterentwickelt, um den Studierenden die Relevanz des Sprachenportraits für die Profession Lehrer_in aufzuzeigen. Nach dem Ausmalen der Sprachfigur und der gemeinsamen Reflexion werden die Studierenden aufgefordert, Aussagen ihrer Erzählungen (von der Lehrenden notiert) vorgefertigten Kernaussagen zu Sprache und Spracherleben zuzuordnen. Die Zuordnung erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit den angebotenen Kernaussagen, das eigene Erleben kann durch das Kategorisieren distanziert wahrgenommen werden und ermöglicht eine sachliche Auseinandersetzung mit der Thematik. Dadurch wird ein Referenzieren des eigenen Spracherlebens mit dem Spracherleben der Schüler_innen möglich.

Die Kernaussagen zu Sprache und Spracherleben sind ohne Anspruch auf Vollständigkeit Ergebnis der Beschäftigung mit Sprache und Mehrsprachigkeit und können in drei Bereiche zusammenfassen werden.

Ein Bereich bezieht sich auf das individuelle, emotionale Erleben und findet sich in Aussagen *1. Spracherleben ist subjektiv und einzigartig, 2. Sprache ist identitätsstiftend, und 3. Sprache hängt eng mit Emotionen zusammen. Jeder Mensch ist einzigartig, jede Sprach(en)biographie ist einzigartig. Die Art, wie wir sprechen, ist Merkmal*

unserer Persönlichkeit. In dieser Erkenntnis liegt die Begründung, wertschätzend mit jedem, egal welche Sprache er spricht, umzugehen.

Ein weiterer Bereich bezieht sich auf die Wertigkeit einzelner Sprachen *4. Sprachen besitzen unterschiedliche Wertigkeiten, sowohl individuell als auch sprachideologisch* und *5. Schlechte Erlebnisse beim Sprachenlernen beeinflussen die negative Haltung gegenüber dieser Sprache nachhaltig*. So einzigartig Sprach(en)biographien sind, sind auch die Einstellungen gegenüber einzelnen Sprachen individuell. Sie ergeben sich durch persönliche Präferenzen, durch Erfahrung, aber auch durch die Bewertung einzelner Sprachen durch die Gesellschaft (Sprachideologien).

Ein letzter Bereich zeigt den Zusammenhang mit dem Berufsfeld Lehrer_in und beinhaltet die Kernaussagen, wie *6. Einzelne Sprachen sind miteinander verknüpft. Gemeinsam ergeben sie die Sprachkompetenz* und *7. Ich kann auf Basis meiner Arbeit mit dem eigenen Sprachenportrait Schülern/innen in ihrem Sprachenlernen empathischer begegnen*. Sobald deutlich wird, dass die eigene Sprachlichkeit ein Zusammenspiel aus allen Sprachen und Sprechweisen ist, wird auch die Notwendigkeit, Schüler_innen in ihrer gesamten Sprachlichkeit wahrzunehmen und wertzuschätzen, bewusst. Die Erfahrungen, die in der sprachbiographischen Arbeit gemacht werden, machen die Komplexität deutlich und sensibilisieren für die emotionale Dimension des Sprachenlernens.

Das Sprechen und die gemeinsame Reflexion über das eigene Spracherleben eröffnet den Studierenden neue Sichtweisen in Bezug auf Sprache und Sprachlichkeit und sie können in einem nächsten Schritt eigene Spracherlebnisse mit ihrer Arbeit mit Schüler_innen verknüpfen. Die Fähigkeit zur Reflexion ist ein wichtiger Bestandteil in der Lehrer_innenausbildung und sollte auch später im Berufsleben Bestand haben. Durch das Zuhören und Mitdenken mit anderen tauchen neue Sichtweisen gegenüber dem eigenen Erleben auf. So können Einstellungen sichtbar gemacht und gemeinsam bearbeitet sowie Vorurteile entkräftet werden. Durch die Erkenntnis, wie komplex Spracherleben ist, und durch die individuelle, subjektive Wertung von Sprache rückt die isolierte Sprachkompetenz in den Hintergrund. Das emotionale Erleben gewinnt an Bedeutung. Bezieht man diese Erkenntnis auf den Beruf Lehrer_in, gilt es nicht nur Defizite in der Sprache zu entlarven und auszumerzen, sondern das Kind als sprechendes und fühlendes Individuum in seiner Ganzheit zu respektieren. Nach der eigenen, emotionalen Erfahrung soll die Thematik aus einer größeren Perspektive betrachtet werden. Die Studierenden erhalten den Auftrag, den Artikel „*Sprachliche und kulturelle Vielfalt – nach wie vor eine Herausforderung für die Schule*“ (Krumm, 2002) zu lesen und drei gewählte Auszüge als Zitate zu kommentieren. Auf diese Weise reproduzieren sie nicht die Aussagen des Autors, sondern müssen sich bewusst mit dem Text auseinandersetzen und diesen in Beziehung zu ihren eigenen Erfahrungen bringen.

Krumm betont in seinem Artikel, dass die Sprachenvielfalt eine Chance darstellt, und streicht die Notwendigkeit heraus, den Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit einzuüben (vgl. Krumm, 2002). Dafür muss den Lehrkräften Werkzeug zur Hand gegeben werden. Die Studierenden kennen bereits die Arbeit mit der Sprachenfigur, die „*Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit*“ (Österreichi-

sches Sprachen-Kompetenz-Zentrum / ÖSZ, 2012) und das Handbuch „*Sprachenvielfalt als Chance*“ (Schader, 2015) bieten eine Vielzahl von weiteren Übungen an, die die Studierenden in Gruppen bearbeiten und in Folge im Plenum vorstellen.

Reflexion

In diesen beiden Einheiten lag der Fokus auf dem eigenen Spracherleben der Studierenden. Ein weiterer wichtiger Aspekt war der Austausch von Erfahrungen untereinander. Die Studierenden forderten konkrete Übungen, die sie im Unterricht einsetzen können, um Sprachenvielfalt sichtbar zu machen, und die dazu beitragen können, die Wertschätzung aller Sprachen sicherzustellen. Diese Forderung kann als Indiz dafür genommen werden, dass die Studierenden die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit im Kontext Schule in ihrer Rolle als Lehrer_in sehen.

2.2.3.3 Multilingualism and Language Learning and Teaching

Themenbereich 2: Einheiten 5 und 6

Objectives:

- *Developing Language Awareness and Language Learning Awareness.*
- *Learning about Second Language Acquisition Theories.*
- *Learning about Language Teaching Methods.*
- *Reflecting Language Learning Strategies.*

Das erstgenannte Ziel „Entwicklung von *Language Awareness*“ beansprucht den Großteil der ersten Einheit. Es ist von tragender Bedeutung, dass die Studierenden die Relevanz von *Language Awareness* für ihre eigene pädagogische Arbeit sehen und auch die Notwendigkeit erkennen, diese bei den Kindern weiterzuentwickeln bzw. anzulegen. Es wird bewusst der Begriff *Language Awareness* gewählt. Der englische Terminus *Language Awareness* beinhaltet im Gegensatz zum deutschen Terminus *Sprachbetrachtung* neben der Reflexion über die Bausteine von Sprache und ihre Funktion auch sprachkundliche Aspekte wie Sprachentwicklung, Sprachvergleich und gesellschaftliche Fragen wie Sprachpolitik. *Language Awareness* steht nicht nur für inhaltliche, sondern auch für konzeptionelle Aspekte wie ganzheitlicher Sprachzugang, fächerübergreifende Sprachsensibilisierung, Berücksichtigung des Zusammenhangs von Sprache und Kultur und nicht zuletzt auch der Einbeziehung sprachlicher Vielfalt, was auch Neugier auf Sprache(n) beinhaltet (vgl. Hawkins, 1987).

Die Studierenden werden aufgefordert, bei ihren Hospitationen an der Schule auf Anzeichen von *Language Awareness* bei den Schüler_innen zu achten, diese schriftlich

festzuhalten und ihre Aufzeichnungen ins Seminar mitzubringen. Als Vorbereitung auf diese Aufgabe wurden ihnen folgende Anhaltspunkte und Beispiele für metasprachliches Verhalten, auf die sie achten sollten, aufgezeigt:

Metasprachliche Verhaltensweisen als Signale von spontaner *Language Awareness*:

- Spontane Korrektur eigener Aussprache, von Wortformen, der Wortordnung und im Fall von Bilingualität der Sprachwahl,
- Fragen über die richtigen Wörter, die richtige Aussprache und den passenden Sprechstil („Kann man das so sagen?“),
- Kommentare zu Äußerungen anderer, zu deren Aussprache, deren Akzent und zur Sprache, die sie sprechen,
- Kommentare zu und Spiel mit unterschiedlichen linguistischen Einheiten, Segmentierung von Wörtern in Silben und Laute, etymologische Ableitungen – Wortschöpfungen Reim- und Wortspiele,
- Aussagen über sprachliche Strukturen und Funktionen, Bestimmung dessen, was Äußerungen meinen, ob sie passend oder höflich sind, ob sie grammatisch richtig sind,
- Fragen über andere Sprachen oder Sprache überhaupt (vgl. Peyer, 2003).

Die Studierenden berichten nach ihren Hospitationen, dass sie so gut wie keine Anzeichen von *Language Awareness* ausmachen konnten, dies aber vor allem daran liege, dass im Unterricht nicht über Sprache gesprochen wird und die Schülerinnen insgesamt wenig Redeanteil im Unterricht hätten. Dieses Ergebnis überrascht nicht, doch ist es für die Studierenden wichtig, selbst zu dieser Erkenntnis zu kommen und sich kritisch mit Unterricht auseinanderzusetzen. Dem *Language Awareness*-Konzept soll auch in der Schule Raum gegeben werden. Da Schüler_innen ein gewisses Maß an *Language Awareness* mitbringen, ist es wichtig, dass sie ihre Erfahrungen und Beobachtungen (s.o.) einbringen und bearbeiten können.

Daraus ergeben sich folgende Lernziele in Verbindung mit *Language Awareness*:

- Neugierde gegenüber Kommunikation, Sprache(n) und Dialekten wecken,
- Interesse und Akzeptanz gegenüber sprachlicher und dialektaler Vielfalt wecken,
- Sprachreflexion, -vergleich und -analyse anregen (Mundart – Standardsprache, Sprachverwandtschaften),
- Sprachhandeln in einer situativen und soziokulturellen Gebundenheit bewusst machen (Mit wem spreche ich wie?),
- Mittel und Strategien sprachlicher Gestaltung (inkl. Sprachmanipulation) kennen und durchschauen lernen (Aufbau von Gedichten, Sprache der Werbung usw.),
- Metasprachliche Kommunikation (Gestik, Mimik) reflektieren und initiieren (vgl. Luchtenberg, 1997).

Hierbei überschneiden sich Ziele von Sprach- und Grammatikunterricht mit Zielen der interkulturellen Erziehung. *Language Awareness*-Konzepte sind deshalb sinnvoll in Umfeldern mit dialektalen Varietäten, wie in österreichischen Schulen, und/oder in Schulen mit vielen Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch.

Als eine Festigungsübung sollen die Studierenden zu jedem dieser Lernziele Sprachenprojekte (Schader, 2012), die sie in Gruppen erarbeiten, zuordnen. Somit soll der praktische Aspekt für die Unterrichtsgestaltung verdeutlicht und in Folge der Begriff *Language Awareness* für die Studierenden greifbarer werden.

Der Themenkomplex Sprachenlernen wurde mit einem Vortrag über die bekanntesten *Second Language Acquisition Theories* eingeführt. Dabei wurden Theorien zum Sprachenlernen in drei Ansätze unterteilt: *Language Learning as a Habit Formation*, *Language Learning as Information Processing* und *Language Learning as Social Development*. Der erste Ansatz beinhaltet die Sicht der Behaviouristen auf das Sprachenlernen, wobei Sprache vor allem durch Nachahmen erworben wird. In Anlehnung an den Behaviourismus geht die *Contrastiv Analysis* davon aus, dass Schwierigkeiten im Sprachenlernen auf Interferenzen durch die Erstsprache zurückzuführen sind. Als Lernmethoden können etwa die *Audiolinguale Methode* und *Total Physical Response* genannt werden. Der zweite Ansatz betont die Sicht des Kognitivismus auf das Lernen, nämlich, dass das Gehirn gleich einem Computer Informationen aufnimmt und verarbeitet. Die *Nativist Theory* und in einiger Abweichung davon der *Natural Approach* gehen davon aus, dass bei optimalem Input Sprachen von jedem Individuum gleich gut gelernt werden können. Eine Methode, die diesem Ansatz folgt wäre das *Task-Based Learning*. Der dritte Ansatz beschreibt eine konstruktivistische Sicht auf das Lernen, nimmt den kognitivistischen Ansatz auf und erweitert ihn um die soziale Komponente. Sprachenlernen erfolgt immer durch Interaktion mit anderen. Sprache wird gelernt, indem man kommuniziert. Als Methoden können das *Communicative Language Learning* genannt werden oder als Verbindung des *Task-Based Learning* mit dem *Communicative Language Learning* der Ansatz *Content and Language Integrated Learning* CLIL (vgl. Kirsch, 2008). Dieser transcurriculare Ansatz CLIL wird in der letzten Einheit genauer untersucht.

Zu allen vorher genannten Ansätzen wird die entsprechende Methode anhand von Übungen, die die Studierenden machen, verdeutlicht. Die didaktische Analyse der Übungen ergibt, dass die Kombination aller Methoden am zielführendsten sein wird. Schüler_innen in der Primarstufe brauchen das Nachahmen von Vokabeln und Phrasen durch Gedichte und Lieder, die spielerische Auseinandersetzung mit der Zielsprache durch die Bearbeitung von *Tasks* als auch das Benutzen von Sprache in kommunikativen Settings. Die Studierenden bekommen so ein Gefühl dafür, wie abwechslungsreich und lustvoll Sprachenlernen gestaltet werden kann und dass es für alle Schüler_innen, ob mit Deutsch oder einer anderen Sprache als Erstsprache, gleichermaßen eine Bereicherung darstellt. Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch haben mitunter einen Vorteil gegenüber den anderen Schüler_innen, da sie über Sprachlernerfahrung, nämlich in Deutsch, verfügen. Diese Strategien gilt es

zu aktivieren und die Schüler_innen dabei zu unterstützen, sie für das Lernen einer weiteren Sprache nutzen zu können. Sprachlernstrategien sind auf alle Sprachen übertragbar und anwendbar.

Bevor näher auf Sprachlernstrategien eingegangen wird, sollen die Studierenden erleben, wie sie selbst Sprachlernstrategien unbewusst anwenden. Dafür wird ihnen ein kurzes Video in Portugiesisch zuerst ohne, dann mit portugiesischen Untertiteln gezeigt. Sie sollen herausfinden, worum es in dem Video geht. Es stellt sich heraus, dass die Untertitel für das Identifizieren von Wörtern eine Hilfe sind und dass Eigennamen von Personen und Städten sowie Wörter, die Ähnlichkeiten mit Wörtern in bekannten Sprachen haben, verstanden werden können. Einiges mehr kann dann über den Kontext erschlossen werden. Insgesamt sind die Studierenden erstaunt darüber, wie viel sie von einer ihnen „fremden“ Sprache mittels Sprachlernstrategien verstehen.

Sprachlernstrategien:

Erschließung der Bedeutung neuer Vokabeln

1. mit Hilfe der Erstsprache
 - ähnliche Morphologie: hand – Hand; fish – Fisch
 - phonetische Ähnlichkeit: shoe – Schuh; brown – braun; sugar – Zucker
 - graphische Ähnlichkeiten: salt – Salz; round – rund; theatre – Theater; half – halb
2. mit Hilfe einer weiteren Fremdsprache
 - romanische Sprachen (von Latein) Präfixe, Suffixe: dis-; ex-; inter-; -able; -ical; -ation
3. mit Hilfe der Zielsprache
 - Zusammensetzung: bed & room – bedroom
 - Suffixe: paint – painter; intense – intensify
 - Präfixe: wise – unwise; possible – impossible
4. mit Hilfe internationaler Fremdwörter
 - Information – Information; organize – organisieren
5. mit Hilfe des Bedeutungskontextes:
 - Sinnzusammenhang des Textes: je höher die Zahl der Bestimmungen ist, umso höher die Wahrscheinlichkeit der Bedeutungserschließung. Bsp.: nonsens word woggle: The pirates woggled.
The pirates woogled him.
The pirates woggled him to a tree.
The pirates took a rope and woggled him to a tree.
 - Der Leser und sein Vorwissen: Die subjektiven Eigenschaften des Lernalters, die von Erfahrungen und dem Entwicklungs- und Bildungsstands abhängig sind,

beeinflussen die Fähigkeit, Bedeutung aus dem Kontext erschließen zu können (vgl. Rampillion, 1996).

Das Wissen um einige dieser Sprachlernstrategien ist von entscheidender Bedeutung für Lehrer_innen, da sie diese Strategien auch bei den Schüler_innen entwickeln können bzw. diese darauf aufmerksam machen können, dass sie bereits Strategien anwenden. Die Arbeit mit Sprachlernstrategien ist ein wichtiger Beitrag für den Aufbau von *Language Awareness*. Die Studierenden werden im Laufe ihrer Unterrichtspraxis und später im Berufsleben auf unterschiedlichste Sprachen treffen. Es ist notwendig, einige Merkmale und Besonderheiten der meistgesprochenen Sprachen an Österreichs Schulen zu kennen. Für Sprachlehrende ist es zudem wichtig, die Schwierigkeiten beim Deutschlernen, die sich aus Besonderheiten der Erstsprachen ergeben, zu kennen. Dafür bekommen die Studierenden den Auftrag, häufig gesprochene Sprachen (Schader, 2011; *Sprachensteckbriefe*) auf deren Merkmale hin zu untersuchen und im Plenum diese einerseits vorzutragen und andererseits den Mitstudierenden die Worte „bitte“ und „danke“ in der jeweiligen Sprache beizubringen.

Zum Abschluss der 5. Einheit und als eine Zusammenfassung des Gelernten beantworten die Studierenden das Quiz *Popular Opinions about Language Learning and Teaching* (Lightbown & Spada, 2011) und diskutieren im Anschluss in Gruppen mit Hilfe der Lösung ihre Ergebnisse.

Reflexion

Nach der ersten Einheit gaben die Studierenden an, den Begriff *Language Awareness* nicht richtig fassen zu können, auch wüssten sie nicht genau, wie sie *Language Awareness* im Unterricht fördern könnten. Als Reaktion darauf plante die Lehrveranstaltungsleiterin eine Zuordnungsübung zu den Sprachprojekten von Schader (2011). Diese Übung wurde positiv kommentiert. Das Thema Sprachlernstrategien ermutigte die Studierenden dazu, ihre eigenen Erfahrungen im Sprachenlernen zu reflektieren, und die gemeinsamen Erlebnisse wirkten sich laut Studierenden positiv auf die Arbeitsgemeinschaft im Seminar aus. Vor allem das Untersuchen von Sprachen und der Versuch, einzelne Wörter zu lernen und diese anderen beizubringen, wurden von den Studierenden begeistert aufgenommen.

2.2.3.4 Multilingualism and Content Learning

Themenbereich 3: Einheiten 7 und 8

Objectives:

- *Learning about Content and Language Integrated Learning in Primary Education.*
- *Creating a Community of Language Learners with CLIL.*

Dem Ansatz CLIL wird hier ein besonderer Stellenwert eingeräumt, weil gleichzeitig mit dessen Bearbeitung auch der *Sprachsensible Unterricht* bzw. die *Sprachbildung in allen Fächern* behandelt werden kann. Um den Zusammenhang beider Ansätze zu verdeutlichen, beginnt die Einheit mit einigen Begriffsklärungen.

Der Begriff Mehrsprachigkeit ist vom dem der Vielsprachigkeit zu unterscheiden. Vielsprachigkeit meint, dass in einer Gesellschaft verschiedenen Sprachen nebeneinander existieren. Mehrsprachigkeit bezeichnet das Miteinander und die Wechselbeziehung zwischen den Sprachen innerhalb eines Individuums. Ein Mensch, der mehrere Sprachen spricht, wird sie nicht klar trennen, er wird Interferenzen und Transferleistungen nicht verhindern können. Alle Sprachen miteinander ergeben die mehrsprachige Kompetenz der/des Einzelnen. Lehrer_innen sind auch Begleiter_innen im Erlangen dieser Kompetenz. Hutterli, Stotz & Zappatore (2008, S.108) sprechen von „Funktionaler Mehrsprachigkeit als Bildungsziel“ und erklären, dass es nicht Ziel sein kann, in der Schule ein, zwei Fremdsprachen isoliert voneinander zu lernen, sondern dass der Sprachenunterricht in der Schule als Ganzes gesehen werden muss. „Lernende sollen die Möglichkeit erhalten, eine mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln, die den verschiedenen Sprachkenntnissen und Sprach(lern)erfahrungen im schulischen und außerschulischen Bereich Rechnung trägt.“ (ebd., S.109)

Die Studierenden sollen erkennen, dass es für das Sprachenlernen in der Schule und auch für das weitere Sprachenlernen besonders wichtig ist, die Schüler_innen zu motivieren und ihr Selbstvertrauen zu stärken, damit sie sich neuen Spracherfahrungen stellen. Die Idee, mehrere Sprachen nebeneinander, nicht nacheinander zu lernen, und die Betonung der Kommunikationsfähigkeit im Gegensatz zur sprachlichen Richtigkeit werden von den Studierenden sehr positiv aufgenommen. Wieder fließen in ihre Argumentation eigene Sprachlernerfahrungen ein. Ein für sie neuer Aspekt ist das gemeinsame Vermitteln einer Fremdsprache mit Deutsch. Die Unterscheidung der Alltagssprache von der Bildungssprache ist dem Großteil von ihnen neu. Ihre Erfahrungen aus der Schulpraxis zeigen, dass sie den Deutschunterricht und vor allem den Deutsch als Zweitsprachenunterricht nur getrennt voneinander und vom Englischunterricht erleben. Gerade die Verbindung der Sprachen miteinander zeichnet aber kindgerechten Unterricht und ökonomisiertes Lernen aus.

Als Lehrkraft erlebt man häufig, dass Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch oft keine Verständnisprobleme in Alltagsgesprächen erkennen lassen. Sie können auf Deutsch von eigenen Erlebnissen berichten oder auf Fragen, die das Zusammenleben in der Klasse betreffen, adäquat antworten. Geht es aber um schulspezifische Themen etwa aus dem Bereich des Sachunterrichts, haben sie einerseits oft Schwierigkeiten, das Gesagte zu verstehen, und andererseits auch damit, kognitiv Erfasstes wiederzugeben. Diese Beobachtung betrifft nicht nur Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Cummins (1980) Unterscheidung zwischen BICS (die Kompetenz zur basalen zwischenmenschlichen Kommunikation) und CALPS (die Kompetenz, einen akademischen Diskurs zu führen und zu verstehen) beschreiben diese Diskrepanz innerhalb der Sprachkompetenz eindringlich. Kinder, die auf BICS-

Ebene auf Deutsch kommunizieren können, verlassen sich auf konkret Sichtbares und Erlebbares, auf Unterstützung durch Körpersprache, Modifizierung der Sprache, Wiederholungen und Rückfragen bei Unklarheiten. Auf der Ebene der CALPS sind diese Unterstützungsmechanismen meist nicht mehr oder nur zu einem geringen Ausmaß vorhanden. Hier setzen CLIL und sprachsensibler Unterricht an. Schulspezifische, „akademische“ Themen werden mit Hilfe von Anschauungsmaterialien, sprachlicher Unterstützung durch Anbieten von Fachvokabular oder Satzanfängen so aufbereitet und präsentiert, dass die Themen inhaltlich verstanden werden können und gleichzeitig die Ausdrucksmöglichkeiten sowohl mündlicher als auch schriftlicher Art weiterentwickelt werden (vgl. Gibbons, 2010; Quehl & Trapp, 2013). Wenn die Studierenden CLIL-Einheiten in Englisch und Deutsch planen, müssen sie sich der BICS und CALPS bewusst sein und die Technik des „Scaffolding“ (Unterstützungsmaßnahmen) aus CLIL auf den Deutschunterricht übertragen können.

Für die Studierenden soll dieses „neue“ Wissen wiederum anhand eigener Erfahrungen erlebbar werden. Zu diesem Zweck werden sie aufgefordert, einen physikalischen Versuch, den sie beobachten, auf Englisch zu beschreiben. Sie erklären, sie hätten zwar verstanden, worum es ging und wüssten auch, wie man eine Versuchsbeschreibung macht, ihnen habe aber das Fachvokabular und spezifische Verben gefehlt. Hätte man ihnen diese zusätzlich im Sinne des Scaffolding angeboten, wäre es ihnen leichter gefallen. So haben sie oft wörtlich übersetzt und Vokabular der Alltagssprache verwendet. Diese Aussage der Studierenden hängt mit Cummins CUP-Model (Common Underlying Proviency, Cummins, 2008, S.71) zusammen. Das CUP-Model besagt, dass man beim Lernen einer Sprache eine Reihe von allgemeinen Fertigkeiten und implizites metalinguistisches Wissen erwirbt, die beim Erlernen einer weiteren Sprache übertragen werden können. Kinder, deren Erstsprache Deutsch (bzw. Dialekt) ist, können auf diese Fertigkeiten zum Erlernen des Englischen zurückgreifen. Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch haben diese allgemeinen Fertigkeiten schon zum Erlernen des Deutschen erworben, aktivieren sie erneut für das Englischlernen und haben in Folge mehr Erfahrung im Sprachenlernen. Diese Erfahrung gilt es zu nutzen und CLIL-Einheiten für Englisch unter Berücksichtigung aller oben genannten Merkmale des sprachsensiblen Unterrichts gleichzeitig auch in Deutsch für den Deutschförderunterricht zu planen. Die Schüler_innen haben somit Gelegenheit, sich mit Hilfe von Anschauungsmaterial und reduzierter Sprache Inhalte selbst (innerlich in der Erstsprache) zu erschließen sowie Begriffe und Satzmuster in einer für alle neuen Sprache (Englisch) kennen zu lernen. In einer weiteren Übung können sie über den bereits erarbeiteten Inhalt mit Hilfe desselben Anschauungsmaterials die deutschen Begriffe und typischen Satzmuster der Bildungssprache lernen und üben. Ziel soll sein, Sprache als Mittel zur Informationsbeschaffung und -weitergabe zu sehen und unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen nicht als Hindernis für das Erschließen der Welt gelten zu lassen. Gleichzeitig sollen die Schüler_innen mit den Merkmalen der Bildungssprache vertraut werden und deren Anwendung schrittweise lernen.

Anhand der CLIL-Einheit „Berufe“ in Englisch und Türkisch mit Vorentlastung des Vokabulars, Satzbaukästen ect. können die Studierenden selbst ausprobieren, wie es ist, zwei Sprachen gleichzeitig mit CLIL zu lernen. Danach sollen sie über einen Vortrag Erkenntnisse über das Sprachenlernen gewinnen und in Beziehung zu ihren eigenen Lernerfahrungen mit CLIL setzen.

Unterrichtsmethoden für den Fremdsprachunterricht entwickeln sich ständig weiter. Der zwar nicht mehr ganz neue Ansatz CLIL kann als vielversprechende Methode für das Sprachenlernen insgesamt gesehen werden. Englischunterricht in Österreich ist Fremdsprachenunterricht. Eine Verbindung zum Deutschunterricht (geschweige denn zum Muttersprachenunterricht der Kinder mit anderen Erstsprachen) gibt es in der Regel nicht. Wie der Begriff *Fremdsprache* schon sagt, hat man es dabei mit etwas Fremdem, etwas anderem zu tun. Die fremde Sprache wird isoliert betrachtet und um ihrer selbst willen gelehrt. CLIL bricht mit diesem Verständnis von Sprachenlernen, indem es die Sprache zum Vehikel für Inhalte und zur Wissensvermittlung nutzt. Dadurch wird Sprachenlernen neu definiert. Die Lerner_innen erwerben Kenntnisse, indem sie Inhalte begreifen, die ihnen in der neuen Sprache vermittelt werden, können dabei aber auf ihr gesamtes Sprachrepertoire zurückgreifen, um für sich den Inhalt individuell zu erarbeiten. Sprache macht es den Lerner_innen erst möglich zu lernen. Je besser sie eine Sprache beherrschen, umso größer wird ihr Lernerfolg sein. Liegt die Sprachkompetenz in einer anderen Sprache, werden sie diese Kompetenzen mit nutzen und gleichzeitig Wörter und Strukturen der zu erlernenden Sprache üben. Da der CLIL-Unterricht eine bewusste Auseinandersetzung mit Sprache seitens der Lehrenden und vielseitiges Anschauungsmaterial voraussetzt, wirkt er sich günstig auf das Erfassen von Lerninhalten aus. Wie mit einer Lupe wird auf Sprachstrukturen geblickt, wird etwas ausgewählt, adaptiert und differenziert. Das bringt mit sich, dass der/die Planer_in einer CLIL-Einheit auch die Unterrichtssprache (in Österreich Deutsch) mit einbezieht und Querverbindungen zwischen den Sprachen herstellt. Im Idealfall gelingt ihm/ihr das mit Hilfe der Muttersprachenlehrer_in noch mit weiteren Sprachen, die in der Klasse gesprochen werden.

Sprachenlernen soll auch dazu beitragen, sich als Teil einer Sprachengemeinschaft verstehen zu können. Das heißt, wenn ich gemeinsam mit anderen eine neue Sprache lerne, bilden wir eine Lerngemeinschaft. Wenn ich über eine neue Sprache Inhalte verstehen kann, kann ich erleben, selbstwirksam zu sein, und mich als wertvolles Mitglied einer Gemeinschaft begreifen. Busch beschreibt in ihrem Artikel „*Die Sprache davor*“ (Busch, 2010), wie wir uns nach einer Sprache abseits der Normen sehnen. Nach einer Sprache, die rein zur Kommunikation dient und nicht vorbelastet ist. Nachdem das Kind den Dingen („Bär!“) und Gefühlen („Aua!“) Bedeutung verliehen hat, die es mit anderen Menschen teilt, erlebt es sich als eigenständiges Subjekt und erfährt den ureigenen Zweck von Sprache, nämlich Kommunikation. Bald wird ihm bewusst, dass Sprache mehr ist als Kommunikation, dass Sprache auch Zugehörigkeit oder aber Ausschluss bedeuten kann. „Wir treten in eine Sprache ein, indem wir uns ihren (phonologischen, syntaktischen, lexikalischen, pragmatischen, diskursiven) Normen, die schon vor uns da waren, unterwerfen.“ (ebd.) Indem wir uns anpassen, werden wir Teil einer „Sprachgruppe“. Im besten Fall gelingt es und wir

gehören fortan dazu und identifizieren uns mit der Gruppe. Ist die Sprache der Gruppe aber nicht die Erstgelernte, kann es zu Verzögerungen kommen und wir gehören nicht dazu. Wir wollen uns nicht als nicht-zugehörig zeigen und verweigern die Kommunikation.

Die österreichische Bildungssprache ist Deutsch und eine große Gruppe der Kinder ist deutschsprachig. Obwohl mehrsprachige Kinder die Schulen in Österreich besuchen, dominiert das traditionelle einsprachige Modell des Schulunterrichts. Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch werden in der Zielsprache Deutsch unterrichtet, was abhängig von der jeweiligen Sprachkompetenz der Kinder mit hohem Druck verbunden ist. Dieser entsteht durch die Erwartungshaltung der Lehrenden, die Unterrichtssprache so schnell wie möglich zu beherrschen. Zusätzlich werden die Kinder in ihren kognitiven Fähigkeiten zurückgehalten, da ihnen aufgrund ihrer begrenzten Kenntnisse der Unterrichtssprache Lerninhalte nicht auf demselben Abstraktionsniveau wie in der Erstsprache zugänglich sind. Infolgedessen ziehen sich mehrsprachige Kinder über längere Perioden aus dem Unterrichtsgeschehen zurück. Bei einigen, die über keine Vorerfahrungen und Kenntnisse in der Unterrichtssprache verfügen, kommt noch eine sprachpsychologische Dimension hinzu. Sie erleben die Schulklasse als geschlossene Sprachgemeinschaft, in die sie sich nicht eingliedern können, und reagieren darauf mit Verstummen. Diese Kinder nehmen am Unterrichtsgeschehen nicht teil und erweitern ihre Sprachlosigkeit auch in die Schulpausen und Freizeitaktivitäten.

Wenn eine Gruppe durch eine gemeinsame Sprache definiert ist und dadurch als geschlossenes System erscheint, müsste eine solche Gruppe durch temporäre Wechsel in eine Brückensprache für andere zu öffnen sein. Der integrative Englischunterricht in der Grundschule mit dem Ansatz CLIL könnte dies ermöglichen. Werden Unterrichtsinhalte für alle Kinder einer Grundschulklasse über die Brückensprache Englisch zugänglich gemacht, befindet sich der Großteil der Kinder auf ähnlich begrenztem Sprachniveau und sie erleben sich als Gemeinschaft der Sprachlernenden. Kinder mit wenigen oder keinen Kenntnissen der Unterrichtssprache Deutsch unterscheiden sich beim Englischlernen nicht von anderen Kindern. Der CLIL-Unterricht ermöglicht ihnen auch in anderen Fächern Lernerfolge und stärkt somit ihr Selbstwertgefühl.

Reflexion

Der Themenbereich *multilingualism and content learning* erforderte die Vermittlung von viel theoretischem Wissen. Die beiden Einheiten wurden zwar immer wieder durch die Bearbeitung von Beispielen aufgelockert, doch insgesamt waren sie überfordernd. Was man den Schüler_innen nicht zumuten kann und möchte, sollte man auch bei den Studierenden vermeiden. Die Rückmeldungen waren sehr emotional, besonders was den Punkt Sprachgemeinschaft anbelangt. Spontan wurde von einer der Gruppen eine türkischsprachige Studentin gebeten, für das nächste Seminar eine kurze Türkischstunde durchzuführen mit dem Ziel, sich als Sprachenlerngemeinschaft fühlen zu können. Eine gemeinsame Sprachlernsituation sollte in Zukunft in

die Lehrveranstaltung mit eingebaut werden. Dem sprachsensiblen Unterricht muss zusätzlich mehr Platz eingeräumt werden, genauso dem Ansatz CLIL, da es sich bei beiden nicht nur um eine Methode, sondern generell eine Haltung handelt, die viel pädagogisch-didaktisches Knowhow verlangt. Innerhalb der 3. Lehrveranstaltung „Introduction to Learner-Centered Teaching“ des Moduls sollen diese Bereiche erneut aufgegriffen und vertieft werden.

2.2.4 Ergebnisse zweite Befragung

Die Ergebnisse der zweiten Befragung ergaben, dass die Studierenden größtenteils fundiertes theoretisches Hintergrundwissen anwenden konnten, um zu handeln und ihr Handeln/ihre Argumentation zu begründen. Allgemein konnte eine größere Empathiefähigkeit mit Sprachenlerner_innen festgestellt werden.

Exemplarisch sollen wiederum die Ergebnisse zum Themenbereich Sprachlernerfahrungen – Spracherwerb mit der Fall-Vignette [4] „Als Sie beim Elternabend den Englischunterricht in der Grundstufe I vorstellen, äußern einige deutschsprachige Eltern Bedenken, dass Englisch doch gerade für ausländische Kinder eine Überforderung darstelle und sie doch lieber zuerst ordentlich Deutsch lernen sollten“ präsentiert und interpretiert werden.

1. Für den Englischunterricht werden Vorteile für die Schüler_innen aufgeführt mit insgesamt 102 Nennungen, davon:

- Vorteile für die Schul- und Berufslaufbahn	6
- Vorteil, dass alle Schüler_innen dieselbe Lernvoraussetzung haben	27
- Vorteil durch Erfolgserlebnisse und somit gesteigerter Selbstwert	13
- Vorteil für die Entwicklung von Language Awareness	26
- Vorteil für die Persönlichkeitsentwicklung	2
- Vorteil für das Deutschlernen	16
- Vorteil, nicht von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen zu werden	8
- Englisch als Tor zu anderen Sprachen	3

2. Zur Rechtfertigung des Englischunterrichts werden die Unterrichtsmethode, die Vorteile des frühen Sprachenlernens sowie die möglichen Vorteile der mehrsprachigen Kinder beim Sprachenlernen genannt, mit insgesamt 41 Nennungen, davon:

- Kindgerechte Lehrmethode	3
----------------------------	---

- Englisch ist einfacher zu lernen als Deutsch 3
 - Spaß und Freude am Lernen stehen im Vordergrund 5
 - Kinder lernen Sprachen leichter als Erwachsene 19
 - Mehrsprachige Kinder haben Vorteile im Sprachenlernen 11
3. Zur Rechtfertigung des Englischunterrichts werden das Nichtvorhandensein negativer Auswirkungen genannt, mit insgesamt 26 Nennungen, davon
- Kinder werden nicht überfordert 20
 - Es ergeben sich keine Interferenzen mit Deutsch 5
 - positive Erfahrungen aus der Praxis 1
4. Formale Begründung
- Alle Kinder haben ein Recht darauf, Englisch zu lernen 1

In 13 Aussagen wurden Erkenntnisse aus der Forschung angeführt und in 12 Aussagen entsprach die Handlung/Argumentation der Begründung.

Die Vorteile, die sich durch den Englischunterricht für die Schüler_innen ergeben, werden mit 102 Nennungen differenziert gesehen. Auffällig oft (26 Nennungen) wurden die Vorzüge der Entwicklung von *Language Awareness* erwähnt. Neue Argumente, wie Erfolgserlebnisse und damit verbundene Steigerung des Selbstwerts sowie Englisch als Tor zu anderen Sprachen, kamen hinzu. Negative Auswirkungen, die der frühe Englischunterricht haben könnte, wurden nicht genannt.

2.3 Ergebnisinterpretation

Vergleicht man beide Befragungen anhand des exemplarischen Beispiels miteinander, fällt vor allem auf, dass sich das Repertoire der Argumente für den Englischunterricht in der Primarstufe im Kontext von Mehrsprachigkeit erweitert hat. Es konnten differenziertere Vorteile genannt und auch begründet werden; auch konnte die Anzahl der Nennungen der Vorteile mit 102 gegenüber 53 in der ersten Befragung fast verdoppelt werden. Vor allem der Bereich *Language Awareness* mit 26 gegenüber 9 Nennungen in der 1. Befragung konnte ausgebaut werden. Ein Ziel, nämlich die Argumentation mit Hilfe von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu führen, konnte nur teilweise erreicht werden. Mit 13 Nennungen im Gegensatz zu einer Nennung in der 1. Befragung konnte zwar eine Steigerung festgestellt werden, aber die Forschung sollte in die Argumentation für den Englischunterricht in der Primarstufe von den Studierenden noch mehr einbezogen werden. Nach wie vor zogen viele Studierende eine Rechtfertigung des Englischunterrichts für ihre Argumentation heran, was

aber an der Fall-Vignette liegen mag, da darin Eltern überzeugt werden sollten, dass der Englischunterricht in der Primarstufe auch für Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nicht überfordernd ist und ihr Deutschlernen nicht gefährdet.

In der 2. Befragung wurde mit keiner Aussage auf mögliche negative Auswirkungen des Englischunterrichts auf die Schüler_innen hingewiesen, auch wurde auf Aussagen bezüglich des Primats des Deutschen verzichtet. Dies lässt den Schluss zu, dass die Studierenden, die zuvor Bedenken hatten, überzeugt werden konnten, dass vom Englischunterricht in der Primarstufe keine negativen Auswirkungen zu befürchten sind. Außerdem sehen sie keine Bedrohung des Deutschen mehr durch den Englischunterricht und können nun darauf verzichten, die Eltern damit zu beruhigen, dass Deutsch zuerst gelernt werde.

Keine/r der Studierenden antwortete in der 2. Befragung mit „weiß ich nicht“ und tatsächlich konnten in allen Aussagen Handlungen, Argumente und Begründungen identifiziert werden.

Das Beispiel zeigt sehr schön, wie pädagogisches Handlungswissen durch die Inhalte der Lehrveranstaltung entwickelt werden konnte. Die Analyse der weiteren fünf Fall-Vignetten und deren Interpretation würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen, doch sind in den anderen Fall-Vignetten ähnliche Ergebnisse zu erwarten.

Es muss darauf hingewiesen werden, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass das pädagogische Handlungswissen, das anhand der Fall-Vignetten ermittelt wurde, auch in der realen Situation im Klassenzimmer oder bei Elterngesprächen angewandt wird. In dieser Arbeit kann nur theoretisches Wissen und dessen Transfer auf „Papier“ evaluiert werden, viele Komponenten beeinflussen in der Wirklichkeit, wie Lehrer_innen in den einzelnen Fällen handeln oder argumentieren würden. Ein nächster Schritt ist es deshalb, zu überprüfen, in wie weit pädagogisches Handlungswissen und die Reflexion darüber in der Schulpraxis anzutreffen bzw. anzuleiten sind. Im Rahmen des neuen Curriculums mit dem Modul „Introduction to Multilingualism with English“ wird dies in einer nächsten Lehrveranstaltung möglich sein und auch durchgeführt werden.

3 KONKLUSION

Die Aktionsforschung (Altrichter & Posch 2007) erwies sich als wertvolle Hilfe, die neuen Anforderungen, die sich durch Mehrsprachigkeit in der Schule für die Lehrer_innen ergeben, herauszuarbeiten. Durch die Klärung des Ausgangspunktes, nämlich die Notwendigkeit, Lehrer_innen auf ihre Arbeit im mehrsprachigen Klassenzimmer möglichst gut vorzubereiten, konnten gezielt Kompetenzen, die Lehrer_innen erwerben sollen, identifiziert werden. Für den vorliegenden Beitrag diente das „Rahmenmodell Basiskompetenzen. Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Potenziale entdecken – Entwicklungen fördern“ als Vorlage für Inhalte und deren Vermittlung innerhalb einer Lehrveranstaltung des Fachbereichs Englisch im Rahmen des neuen Curriculums Primarstufe. Aus der Ausgangssituation ergab sich die Forschungsfrage „Wird pädagogisches Handlungswissen in Bezug auf Mehrsprachigkeit seitens der Studierenden durch ausgewählte Einheiten des „Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Potenziale entdecken – Entwicklungen fördern“ entwickelt und welche Methoden erscheinen dabei zielführend?“

Nach der ersten Befragung und Auswertung der Daten konnte eruiert werden, in welchem Bereich und in welchem Ausmaß pädagogisches Handlungswissen bei den Studierenden schon vorhanden war und wo dieses fehlte bzw. entwickelt werden sollte. Ausgehend von den ersten Ergebnissen wurden die Einheiten der Lehrveranstaltung geplant und durch begleitende Reflexion der Lehrveranstaltungsleiterin, auch gemeinsam mit den Studierenden, immer wieder modifiziert. So konnte bestmöglich gewährleistet werden, dass die Inhalte durch geeignete Gestaltung der Lehrveranstaltung inklusive gewählter Methoden transportiert und von den Studierenden in ihr Wissen integriert werden konnten. Als einer der wichtigsten Faktoren dafür erwies sich die Schaffung von Möglichkeiten, sich dem jeweiligen Themenbereich emotional durch eigene Erfahrungen und Erlebnisse widmen zu können. Die Qualität des eigenen Unterrichts der Lehrveranstaltungsleiterin konnte durch diese Maßnahmen erheblich verbessert werden.

Als Erfolgsindikatoren konnten nach Altrichter, Messner & Posch (2004) Input-Indikatoren (das Vorhaben wurde realisiert), Prozess-Indikatoren (die Qualität des Prozesses mit Fragebogen und Beobachtung entspricht den Erwartungen), Output-Indikatoren (das Ergebnis des Fragebogens entspricht den Erwartungen) und Akzeptanz-Indikatoren (das Vorhaben erscheint sinnvoll) genannt werden. Zu den Output-Indikatoren (längerfristige Wirkung) kann im Moment noch nichts gesagt werden, eine 3. Befragung am Ende des 5. Semesters und ein Interview mit den Studierenden zu einem späteren Zeitpunkt sind geplant und sollen darüber Auskunft geben.

4 LITERATUR

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altrichter, Herbert; Messner, Elgrid & Posch, Peter (2004). *Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfadens*. Seelze: Kallmeyer.

Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: Attempto.

BMB Bundesministerium für Bildung (2009): *Lehrplan der Volksschule*. 01.02.2000. 9. Auflage. Wien: öbv&hpt.

BMB Bundesministerium für Bildung (2015). *Schülerinnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2014-15*. Online unter <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=38> [16. 8. 2015].

bm:uk / BM.W_F Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht März 2010 (2. durchgesehene Auflage, September 2010)*. Wien

Busch, Brigitta (2003). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas/UTB.

Busch, Brigitta (2015). *Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language*. King's College London. WP 148. Online unter <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/working-papers/abstracts/WP148-Busch-2015--Linguistic-repertoire-and-Spracherleben,-the-lived-experience-of-language.aspx> [10.8.2015].

Busch, Brigitta & Busch, Thomas (2010). Die Sprache davor. Zur Imagination eines Sprechens jenseits gesellschaftlich-nationaler Zuordnung. In: Michaela Bürger-Koftis, Hannes Schweiger & Sandra Vlasta (Hrsg.), *Polyphonie. Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität* (S. 81–103). Wien: Praesens.

Busch, Brigitta; Jardine, Aziza & Tjoutuku, Angelika (2012). *Language biographies for multilingual learning. PRAESA Growing biliteracy and multilingualism*. Occasional Paper 24. Online unter <http://www.praesa.org.za/files/2012/07/Paper24.pdf> [6.8.2015].

Cummins, Jim (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In: James E. Alatis (ed.), *Current Issues in Bilingual Education* (pp.81–103). Washington: Georgetown University Press.

Cummins, Jim (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Brian V. Street & Nancy H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Vo.2. Literacy* (pp. 71–83). New York: Springer.

Gibbons, Pauline (2010). Learning Academic Register in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In: Claudia Benholz, Gabriele Kniffka & Elmar Winters-Ohle (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen. Band 26 (S. 25–37). Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, S. 6–13.

Gornik, Hildegard (2010). Über Sprache reflektieren: Sprachthematisierung und Sprachbewusstheit. In: Hans-Werner Huneke (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik* (S.232–245). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hawkins, Eric (1984). *Awareness of Languages: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hutterli, Sandra; Stotz, Daniel & Zappatore, Daniela (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachenlernen in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum.

Kirsch, Claudine (2008). *Teaching Foreign Languages in the Primary School*. London/New York: Continuum.

Krumm, Hans-Jürgen (2002). Sprachliche und kulturelle Vielfalt – nach wie vor eine Herausforderung für die Schule. *Erziehung und Unterricht*, 25, S. 1089–1098.

Krumm, Hans-Jürgen (2010). *Mehrsprachigkeit in Sprachenportraits und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten*. Arbeitskreis DaF. Online unter http://www.akdaf.ch/frameset/akdaf_frameset.htm [17.7.2015].

Krumm, Hans-Jürgen / Reich, Hans H. (2011). Curriculum Mehrsprachigkeit. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [30.01.2017].

Krumm, Hans-Jürgen (2015, Mai) *Sprachsensible Schulentwicklung „Schulentwicklung und Sprachen“*. Vortrag gehalten auf dem Bundesseminar in Innsbruck.

Krumm, Hans-Jürgen & Jenkins, Eva- Maria (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.

Leisen, Josef (2016, Februar). *Mit Aufgabenstellungen zu guten Lernprodukten. Workshop in Feldkirch*.

Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina (2011). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Luchtenberg, Sigrid (1997). Language Awareness. Anforderungen an Lehrkräfte und Probleme ihrer Ausbildung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, S. 111-126.

Oomen-Welke Ingelore & Dirim Inci (Hrsg.) (2014). *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Österreichisches Sprachenkomitee (2015). *Mehrsprachigkeit fördern – sprachliche Vielfalt nutzen*. Arbeitsprogramm des ÖSKO 20011-13. Online unter http://www.oesz.at/oesko_domain/UPLOAD/Oesko_arbeitsprogramm_2011-2013.pdf [22. 6. 2016].

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. (Hrsg.) (2002). *Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit. KIESEL neu – Materialien zur Mehrsprachigkeit*. Heft 2. Graz: ÖSZ.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum / ÖSZ (Hrsg.) (2013). *Rahmenmodell Basiskompetenzen. Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Potenziale entdecken – Entwicklungen fördern*. Online unter http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/Basis-kompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf [22.6.2015]

Peyer, Ann (2003). Language Awareness: Neugier und Norm. In: Angelika Linke, Hanspeter Ortner & Paul R. Portmann (Hrsg.), *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis* (S. 323-345). Tübingen: Niemeyer.

Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.

Rehm, Markus & Bölsterli Katrin (2014). Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In: Dirk Krüger, Ilka Parchmann & Horst Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 213-225). Berlin: Springer.

Rampillion, Ute (1996). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Forum Sprache. 3. Aufl. München: Hueber.

Schader, Basil (2011). *Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Schader, Basil (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge*. Zürich: Orell Füssli.

Sprachensteckbriefe. Online unter <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=295> [25.7. 2016].

Schnurr, Stefan (2003). Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. In: Hans-Uwe Otto, Gertrud Oelerich & Heinz-Günter Micheel (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 393–400). München: Luchterhand.

Vetter, Eva (Hrsg.) (2013). *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue Lehrerinnenbildung*. (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen, 9). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.