

Christiane Dalton-Puffer, Klaus-Börge Boeckmann & Barbara Hinger (Hrsg.) 2017. *ÖGSD Tagungsberichte Vol. 2.2. Posterband Symposium Sprachlehr/lernforschung in Österreich. 10 Jahre ÖGSD*. 19. Mai 2017, Universität Wien, (pp.24). Graz: ÖGSD.

Medieneigentümer: Österreichische Gesellschaft für Sprachendidaktik (ÖGSD). Graz.

www.oegsd.at

Vorbemerkung zum Posterband

Wie in der Einleitung zum Band 2.1 ausgeführt, wurden die Tagungsbeiträge am 19. Mai 2017 in Form von Posters mit einleitenden Kurzvorträgen vorgestellt. Etwa die Hälfte der Autorinnen und Autoren präsentieren in diesem zweiten Band der Tagungsberichte ihre Originalposters. Dies eröffnet Leserinnen und Lesern Zugang zu einigen Forschungsprojekten, die nicht für den ersten Teilband verschriftlicht wurden und gibt gleichzeitig ein plastisches Bild dieses Formats der Wissenschaftskommunikation.

Im vorliegenden Berichtsband belegt jedes Poster eine A4 Seite; das Format der Online-Publikation erlaubt es den Nutzerinnen und Nutzern, individuell per Zoom-Funktion auf die gewünschten Details zu fokussieren. Ordnungsprinzip in diesem Band ist die alphabetische Reihenfolge der Autorennamen.

Christiane Dalton-Puffer, Klaus Börge Boeckmann, Barbara Hinger
August 2017

Inhaltsverzeichnis

Alter, Grit <i>Transkulturelle Kompetenzen durch transkulturelle Literatur – Eine Definition für den Fremdsprachenunterricht?</i>	4
Bazant-Kimmel, Christina - <i>Aktionsforschend erprobte Unterrichtsmaterialien zur Förderung des Leseverstehens in der Fremdsprache Chinesisch</i>	5
Blaschitz, Verena, Lisa Buchegger & Marina Čamber - <i>Die Rolle des INPUTS für die Aneignung narrativer Fähigkeiten</i>	6
Dannerer, Monika, Peter Mauser & Philip Vergeiner <i>Sprachen und Varietäten an der Universität – Das Projekt „VAMUS“</i>	7
Dawidowicz, Marta & Karen Schramm <i>Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht</i>	8
Fasching, Maria - <i>Drama- und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht. Zur Evaluierung und Implementierung eines dramapädagogisch-orientierten Fremdsprachenunterrichts von der Primar- bis zur Sekundarstufe II</i>	9
Imamović-Topčić, Edna, Miroslav Janík, Tomáš Janík, Karolina Pešková, Brigitte Sorger, Eva Vetter & Denis Weger <i>Schule als Sprachraum. Mehrsprachige Realität an Schulen in Wien und Brunn</i>	10
Konzett-Firth, Carmen <i>FRASE – Französisch in Interaktion in der Schule. Ein CA-SLA-Longitudinalprojekt</i>	11
Lechner, Christine & Renata Scaratti-Zanin <i>ARC: Action Research Communities for Language Teachers</i>	12
Mewald, Claudia & Sabine Wallner <i>PALM Eine Projektbeschreibung</i>	13
Mercer, Sarah et al. <i>The subjective well-being of CLIL teachers in Austria</i>	15
Miglbauer, Marlene <i>Vermittlung von Sprachfertigkeiten und digitalen Kompetenzen in der tertiären Englischlehre: Extramural Englisch als Ressource</i>	16
Niederhofer, Lisa <i>MeLA: Mehr-sprachliche Bildung-Language-Awareness-Konzepte im Unterricht aller Fächer</i>	17
Rieder-Bünemann, Angelika, Julia Hüttner & Ute Smit <i>Fach trifft Sprache: Untersuchungen zum Erwerb fach-spezifischer Terminologie im CLIL-Unterricht</i>	18

Rückl, Michaela

Förderung berufsrelevanter Kompetenzen durch Mentoring-Tandems.

Ein fachdidaktisches Pilot-Lehrprojekt 19

Sing, Christine

Zum Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz in der Wirtschaftssprache Englisch 20

Smit, Ute & Thomas Finker

CLIL im Regelunterricht: Fallstudien zum Unterrichtsdiskurs an HTLs..... 21

Wipperfürth, Manuela

Wie reflective best practice in dialogue in der Praxis gelingen kann. Professionalisierung von

Fremdsprachen-lehrerInnen in Netzwerken 22

Zirngast, Waltraud

Zwei didaktische Grundüberzeugungen von Lehrkräften für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an

privaten österreichischen Erwachsenenbildungseinrichtungen 23



Transkulturelle Literatur im Fremdsprachenunterricht – eine konzeptionell-theoretische Studie

Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen
School of Education, Universität Innsbruck
Dr. Grit Alter

Literatur im Englischunterricht

Diversity in Young Adult Literature

African Americans

- ☛ have to survive the "hopelessness of neighborhood"
- ☛ "accused killer[s]"
- ☛ "dialogue with therapists"

Pacific Americans

- ☛ "deal with the disapproval of the father"
- ☛ "facing an arranged marriage with an ill boy who dies"
- ☛ "girl masquerades as a boy to feed herself and her family"

(Bushman/Parks 2006)

How does it get into my Imagination?

... children "almost invariably drew White characters no matter what colour they were themselves"

(Lehrperson/Forscherin)

- ☛ "I mostly thought she would get married and live happily ever after" (Schüler*in 1)
- ☛ "I imagined her dark, but I'm drawing her blonde" (Schüler*in 2)
- ☛ "drew her yellow [haired]... because... she was good, so I wanted to make her pretty" (Schüler*in 3)



(Yeoman 1999)

Transkulturalität und transkulturelles Lernen

transcultural experience "challenges the fixed and fragmented separation of the multicultural mosaic and urges the crossing of all borders and boundaries, not only between self and other or between past and present, but also between the different selves that co-exist with a person's variegated and constantly changing identity"

(De Luca 2009)

"[w]hen multiculturalism seeks to preserve and succeeds in paralyzing cultures, transculturality [...] brings out the dynamic potential of cultural diversity, the possibility of exchange and change among and within different ethnocultural groups"

(Kulyk-Keefer 1991)



"[t]he children's literature of a nation [is] a microcosm of that country's literary and socio-cultural values, beliefs, themes, and images, including those of geography, history, and identity."

(Saltman 2003)

Ergebnisse: Kontinuum von Inter- zu transkultureller Literatur



- ☛ Identitätsproblem des multikulturellen Protagonisten muss gelöst werden
- ☛ der Protagonist ändert sich, nicht die Gesellschaft
- ☛ Protagonist als kulturell Anderer



- ☛ Protagonist wird zum Problemlöser
- ☛ Identitätskonstruktion unabhängig von kultureller Identität
- ☛ Other othernesses

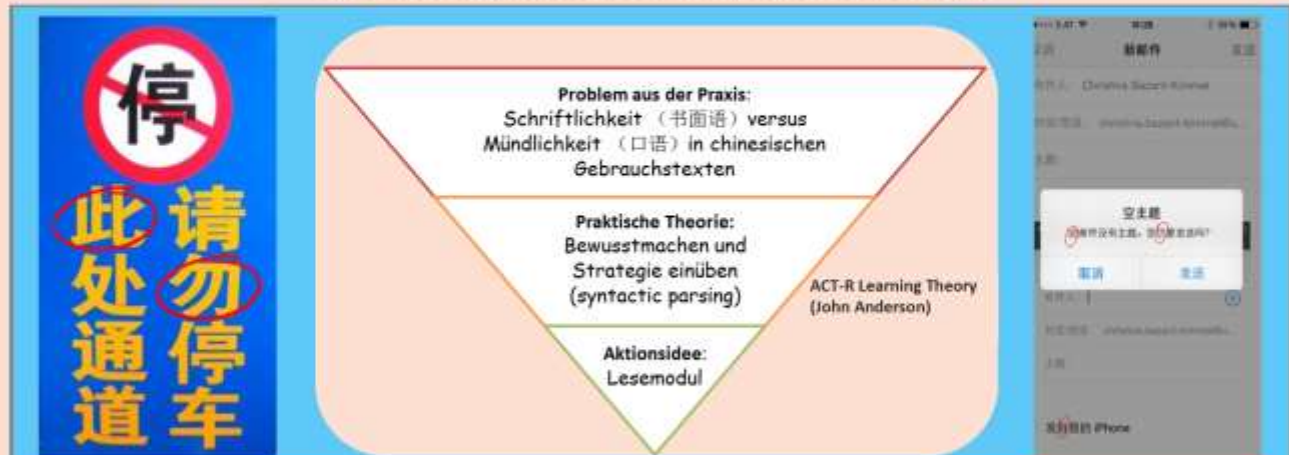


- ☛ Identität des multikulturellen Protagonisten steht im Vordergrund, unabhängig von kultureller Identität
- ☛ menschliche Entwicklung wird fokussiert, nicht multikulturelle Identitätsfindung
- ☛ Kulturelle Identität rahmt die Narration, definiert sie aber nicht

**Aktionsforschend erprobte Unterrichtsmaterialien zur Förderung des
Leseverstehens in
Chinesisch als Fremdsprache**

Christina Bazant-Kimmel

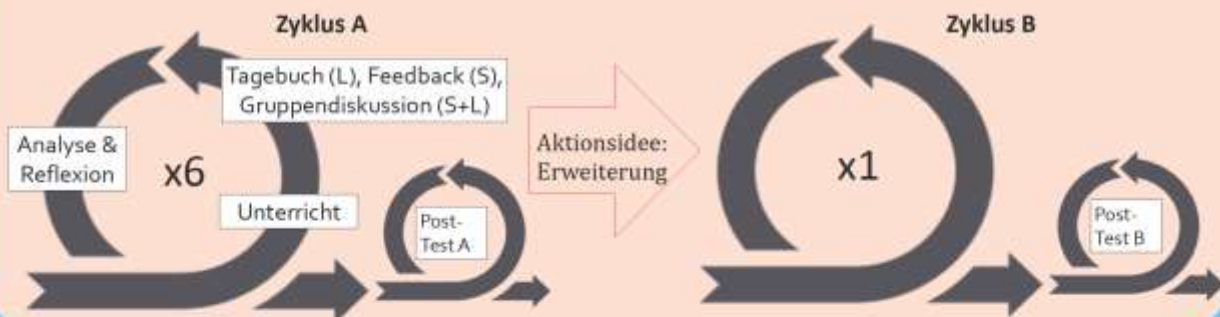
Universität Wien, Institut für Ostasienwissenschaften/Sinologie



Forschungsfrage:

Inwiefern unterstützt das Bewusstmachen und Einüben von schriftsprachlichen Funktionswörtern und Strukturen das Leseverstehen authentischer chinesischer Gebrauchstexte?

Forschungsdesign:



Beispieltext: akademisches Abstract

以中文为外语的语言学习者中文字形认知发展研究

所帶來的启示

目前研究指出，**汉字**为母语(CL1)的中国儿童在小学阶段持续能发展中文学习**知识**和**技能**。英文学习者对认知能力和语言学习利用中文的组成概念(**语言**、**语音**)、**字母**、**文字**和**发音**。Mac & Anderson(1999)的研究指出，学习国**语**需要掌握“**音**”、“**字**”、“**文**”。本单位的**研究****发现**是**两者**间有关系的**认知**。”

中文学习**能力**的发展的重要性也吸引了许多研究者**注意**到中文母语者(CLT)的成长。从以**非**中文母语者(的人)对中文学习**能力**的发展。(如：1998, McCarroll, 1999, 2000, 2001, 2003)。本**研究**将**建立**三个目标：一、{二、三、四、五、六、七、八、九、十、十一、十二、十三、十四、十五、十六、十七、十八、十九、二十、二十一、二十二、二十三、二十四、二十五、二十六、二十七、二十八、二十九、三十、三十一、三十二、三十三、三十四、三十五、三十六、三十七、三十八、三十九、四十、四十一、四十二、四十三、四十四、四十五、四十六、四十七、四十八、四十九、五十、五十一、五十二、五十三、五十四、五十五、五十六、五十七、五十八、五十九、六十、六十一、六十二、六十三、六十四、六十五、六十六、六十七、六十八、六十九、七十、七十一、七十二、七十三、七十四、七十五、七十六、七十七、七十八、七十九、八十、八十一、八十二、八十三、八十四、八十五、八十六、八十七、八十八、八十九、九十、九十一、九十二、九十三、九十四、九十五、九十六、九十七、九十八、九十九、一百}。

Erkenntnisse:

- Authentische, prägnante und "coole" Beispiele mit viel Recycling führen zu Awareness und Wissen.
- Prozeduralisierung braucht Zeit!
- Teacher modelling und Diskussion über die Wege zur Bedeutungskonstruktion fördert Strategieanwendung.

Aktionsforschung ist nicht beendet, nur weil der Zeitraum der systematischen Datensammlung und Analyse zu Ende ist. Das Trialling des Lesemoduls geht weiter ...

Literature

Altshuler, Herbert/Poehch, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Feng Shengli/ 冯胜利 (2006): *Yun Hanyu diuanyao zhengshi yu de teshing yu jiaou*. 论汉语书面正式语体的特征与教学 (Über die Besonderheiten und den Unterricht des schriftsprachlichen Stils im Chinesischen), in: *Shijie Hanyu Jiaoxue* 4: 98-106.

Grabe, William (2009): *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. Cambridge Univ. Press, Cambridge.

Grabe, William; Stoller, Fredricka L. (2011): *Teaching and researching reading*. Longman/Pearson, Harlow.

Guder, Andreas / Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) (2015): *European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL) / Europäischer Referenzrahmen für Chinesisch als Fremdsprache*. Iudicium, München.

Hayden, Jeffrey J. (2007): *Breaking the camel's back: Cognitive load and reading Chinese*. In: Guder, Jiang et al. (Hg.), 2007, *Hanzi de renzhi yu jiaoxue*. Beijing Yuyan Daxue chubanshe, Beijing. 199-225.

Koda, Koiko (2005): *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge Univ. Press, Cambridge.

Rosen, Erhard (1992): *Studien zur Diglossie des modernen Chinesisch*. Brockmeyer, Bochum.

universität
wien

Kontakt:
hart.kimrock@univie.ac.at

Die Rolle des INPUTS für die Aneignung narrativer Fähigkeiten

Verena Blaschitz, Lisa Buchegger, Marina Čamber – Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien

Was ist Narration?

Narration ist „die standardisierte Form alltäglicher Weitergabe von Geschehen, besonders aber von Erleben“ (Enlisch 1983: 137).

Protoliterale Praxis

Als protoliterale Praxis (Ohlhus 2011: 338) leistet Erzählen einen zentralen Beitrag zur Ausbildung literaler Fähigkeiten (Schmölzer-Eibinger 2010: 1132; Vollmann/Schwab 2014: 31).

Mündliches Erzählen ist Vorbereitung für schriftliches Erzählen (Guckelsberger 2008: 126).

Übergang in schriftl. Erzählproduktionen: entscheidender Schritt im Erwerbsprozess narrativer Kompetenz (Becker/Stude 2017: 71).

Rolle der Familie

Kinder wachsen in ganz unterschiedlichen Gesprächskulturen auf: in unterschiedlichem Ausmaß Zugang zu diskursiven Praktiken → schlägt sich nachweislich auch in Diskurskompetenzen nieder (vgl. Quasthoff/Kern 2007; Stude 2015: 259).

Sprachlicher Anregungsgehalt in der Familie, insbesondere sog. homeliteracy Aktivitäten: aussagekräftiger Prädiktor bez. Einflussfaktoren bei der Entwicklung mehrsprachiger Fähigkeiten (vgl. Lengyel 2017: 8).

Das INPUT-Projekt

INvestigating Parental and Other Caretakers' UTterances to Kindergarten Children

Projektleiter: Prof. Wolfgang U. Dressler

Förderorganisation: Wiener Wissenschafts-, Forschungs- und Technologiefonds (WWTF)

Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft, AG

Komparative Psycholinguistik

Laufzeit: März 2012 – September 2016

Webseite: <http://comparative-psycholinguistics.univie.ac.at/projects/input/>

Mixed-Methods-Design

	1. Dateng. (3 J.)	2. Dateng. (3;3 J.)	3. Dateng. (4;3 J.)	4. Dateng. (4;6 J.)
Mutter/Vater (ZH)	Interview	Interview	Kurzinterview (Veränderungen)	Kurzinterview (Veränderungen)
Pädagogin (KG)	Interview		Interview	
Kind – Mutter/Vater (ZH)	1h Spontanspr.	1h Spontanspr. Frog Story (Input)	1h Spontanspr. Frog Story (L1)	1h Spontanspr. Frog Story (L2)
Kind – Pädagogin (KG)	1h Spontanspr. (Kleingruppe)	1h Spontanspr. (Kleingruppe)	1h Spontanspr. (Kleingruppe)	1h Spontanspr. (Kleingruppe)
Kind – Erheberin (ZH)	Tests (30 min) L1 zuhause L2 im Kindergarten	Tests (40 min) L1 zuhause L2 im Kindergarten	Tests (40 min) L1 zuhause L2 im Kindergarten	Tests (40 min) L1 zuhause L2 im Kindergarten

Korpus

	hochqualif. U. (Mutter)	bitingual (Mutter & L2 zuhause und Muttch L2 im Kindergarten)
Higher SES	12 Kinder 7 Mütter, 5 Muttch	12 Kinder 7 Mütter, 5 Muttch
Lower SES	12 Kinder 8 Mütter, 4 Muttch	12 Kinder 7 Mütter, 5 Muttch

Operationalisierung des SES

- Höchster Bildungsgrad der Hauptbezugsperson
- Nach ISCED-97: International Standard Classification of Education der UNESCO (OECD 1999)
- ISCED-97 für Österreich und Türkei
- Beschäftigung der Hauptbezugsperson
- Kodiert nach der International Standard Classification of Occupations (ISCO-08), s. Statistik Austria 2011
- ISEI (Ganzeboom & Treiman 1996)

Frogstory

Wiedergabe: 24 Kinder (4 J.; L1: D), je 12 Kinder HSES und LSES
Aufnahme: Video- und Audio; Analyse: CHILDES (MacWhinney 2000)

Einfluss des SES auf die Narration der Frogstory

	Narrativ	Deskriptiv-Narrativ	Deskriptiv
HSES	5	5	2
LSES	1	1	10

Vorlesen und Erzählen – Ergebnisse aus den Interviews

Narrative oder deskriptiv-narrative Wiedergabe bei fast allen Kindern, denen täglich oder mehrmals/Woche vorgelesen wird. Deskriptive Wiedergabe bei allen Kindern, denen nur 1x/Woche oder nie vorgelesen wird

	Tägl.	Mehrm./Woche	1x/Woche	Nie
HSES	10	6	-	-
LSES	5	6	1	3

Signifikant mehr Vorlesestunden/Woche bei HSES-Kindern (1,89h) als bei LSES-Kindern (0,68h).

Projekt: „Geschichten erzählen und Lesen lernen“

„Der Sprachenwerb von Wiener Kindern vom Kindergarten bis in die Volksschule“
Langzeitstudie: 2-4 J.: INPUT-Projekt

7-8 J.: Projekt „Erzählen und Lesen“

K. Korecky-Kröll/V. Blaschitz, Uni Wien; Finanzierung: AK Wien

Forschungsfragen

- Einfluss der unterschiedlichen Faktoren konstant geblieben?
- Welche Auswirkungen haben Schuleintritt sowie familiäre und außerfamiliäre Faktoren?

Rolle der Schule

Kompensation fehlender Vorerfahrungen mit konzeptioneller Schriftlichkeit (Stude 2015: 262)

Möglichkeiten zur Einflussnahme auf die Erwerbsprozesse für Sprachdidaktik (Becker 2009: 71)

Erzählen stark geprägt von familiären und institutionellen Literalitätserfahrungen (Becker 2009: 71)

Fazit

L1-Kinder: Unterschiede zwischen HSES- bzw. LSES- Kindern in den Bereichen: Narrative Fähigkeiten, Wortschatz und Grammatik (Pluralerwerb, Adjektivsteigerung und Verbstellung)

L2-Kinder: Unterschiede weniger SES-abhängig, ausschlaggebend: Kontaktzeit zum Deutschen, Anteil an deutschspr. Peers (KG), Art der Kinderbetreuungseinrichtung

Präliterale Erfahrungen → Wesentlich für den Erfolg des Lesen- und Schreibenlernens:

Schule und insbesondere Lehrkräfte sind in der Lage, Diskrepanzen im Input auszugleichen.

Literatur

- Becker, Tabea (2009): Erzählentwicklung beschreiben, diagnostizieren und fördern. In: Spiegel, C./Kreile, M. (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 64-81.
- Becker, Tabea/Stude, Juliane (2017): Erzählen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Enlisch, Konrad (1983): Alltägliche Erzählen. In: Sanders, W./Wegenast, K. (Hrsg.): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Stuttgart: Kohlhammer, 128-150.
- Guckelsberger, Susanne (2008): Diskursive Basisqualifikation. In: Enlisch, K./Bredel, U./Reich, H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Berlin: BMBF, 105-133.
- Lengyel, Dorit (2017): Stillewart: Mehrsprachigkeitsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3/1/2017.
- MacWhinney, Brian (2000): The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd edn. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ohlhus, Sören (2011): Mündliche Erzählinteraktionen und literale Sozialisation. In: Hoffmann, L./Quasthoff, U./Leimbach, K. (Hrsg.): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin: de Gruyter, 338-365.
- Quasthoff, Uta/Kern, Friederike (2007): Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): Gespräch als Prozess. Tübingen: Narr, 277-306.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2010): Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache. In: Krumm, H. et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbbd. Berlin: de Gruyter, 1130-1137.
- Stude, Juliane (2015): Kindlicher Erzählerwerb – Was wir schon wissen und was noch fehlt. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 3, 255-265.
- Vollmann, Ralf/Schwab, Katharina (2014): Entwicklung der narrativen Kompetenz von Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Dorn, I. et al. (Hrsg.): Schreiben und Literalität. Wien: Praesens, 29-40.



universität
wien

Kontakt:

verena.blaschitz@univie.ac.at

ÖNB-Projekt Nr. 15 827
Laufzeit 4/2014 – 3/2018

Leitung:
Monika Dannerer, Innsbruck
Peter Mauser, Salzburg

MitarbeiterInnen:
Daniela Beck, Marion Flach,
Stefanie Hüttner, Sebastian
Maier, Andrea Schnötzinger,
Philip Vergeiner, Eva M.
Weitzhofer

Kontakt:
vamus-Germanistik@uibk.ac.at
monika.dannerer@uibk.ac.at
peter.mauser@sbg.ac.at
philip.vergeiner@uibk.ac.at

Zielsetzungen

- Erhebung und Analyse der vielfältigen Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit im institutionellen Kontext Universität – am Beispiel Salzburg, u.a. im Bezug auf ELF, DaF, DaZ, andere Erstsprachen sowie die Varietäten des Deutschen, etwa Fachsprachen und Dialekte
- Erfassung und Analyse von Lehrenden, Studierenden und administrativem Personal in ihren Sprachattitüden, -einschätzungen sowie Selbsteinschätzungen sprachlichen Handelns und sprachlicher Entwicklung
- Dokumentation und Untersuchung des tatsächlichen Sprachgebrauchs in unterschiedlichen Verwendungssituationen
- Erarbeitung von Handlungsdesideraten für die Universität im Bezug auf Mehrsprachigkeit

Methoden

- Quantitative und qualitative Auswertung von Primär- und Sekundärdaten
- Mixed-Methods-Design:** Inhaltsanalyse, Gesprächsanalyse, variationslinguistische Analysen
- Übergreifende Konzeptualisierung von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit

Daten

- 20 Aufnahmen natürlicher Interaktion (Video-/Audioaufnahmen von Lehrveranstaltungen und Verwaltungsgesprächen)
- 120 leitfadengestützte Interviews (mit allen Probandengruppen) + 19 Interviews mit universitären Entscheidungsträgern
- 1.200 beantwortete Fragebögen (rund 5% aller Studierenden, 10% der Lehrenden, 20% des administrativen Personals an der Universität Salzburg)



Ergebnisse (Auswahl)

Veröffentlichungen (Auswahl)

Dannerer, M. (2015): Gewürchte, geliebte und verdeckte Mehrsprachigkeit an der Universität. In: ÖGSD-Mitteilungen 2/2015, S. 143-150.

Dannerer, M./Mauser, P. (2016): Österreichische Universitäten als mehrsprachige Interaktionsräume? Universitäre Sprachpolitik vor dem Hintergrund des Projektes „Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg (VAMUS)“. In: Jablonska et al. (Hg.) (2016): Literatur, Sprache und Institution. Wien: Praesens, 170-183.

Maier, S. (2016): Universitäre Sprachpolitik. Die Universitäten Salzburg, Innsbruck, Wien und Bozen im Umgang mit Formen der Mehrsprachigkeit. Masterarbeit, Univ. Salzburg.

Schnötzinger, A. (2016): Innere Mehrsprachigkeit als Herausforderung. Das variierte Spektrum des Deutschen an der Universität Salzburg im Spiegel der Einstellungen von Lehrenden und Studierenden. Dipl.-Arb. Univ. Salzburg.

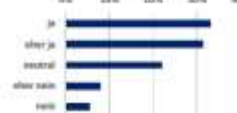
Vergeiner, P. C. (2016): Ko(k)kurrenz – Ko(nte)ration – Kontrast. Formen und Funktionen der Dialekt-/Standardvariation in Gesprächen der Hochschulverwaltung. Masterarbeit, Univ. Innsbruck.

Weitzhofer, E. M. (2016): Die Sprache(n) in den Wissenschaften. Attitüden Studierenden und Lehrender an der Universität Salzburg zur deutschen und englischen Wissenschaftssprache und dem Erwerbschwierigkeiten der deutschen Wissenschaftssprache. Dipl.-Arb. Univ. Salzburg.

Englisch als
Wissenschaftssprache

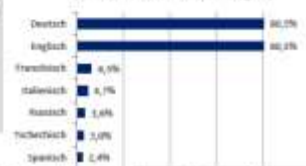
FB Studierende: Haben Sie bereits Lehrveranstaltungen auf Englisch besucht? (n=560)

FB Studierende: Sollen Lehrende, die auf Englisch unterrichten, den Erwerb des Englischen systematisch fördern? (n=577)



„Die Diskussion um Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft ist eng verknüpft mit dem lingua-franca-Diskurs“ (Weitzhofer 2016:131)

FB Lehrende: In welchen Sprachen publizieren Sie Ihre Forschungsergebnisse? (n=166; Mehrfachantworten möglich)



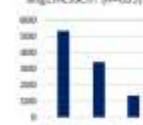
„Formen der Mehrsprachigkeit, die auf autochthone sprachliche Minderheiten zurückgehen oder als Folge von Migrationsbewegungen entstehen, sind sprach- und [...] bildungspolitisch ein hochrelevantes Thema“ (Maier 2016: 129)

Herkunftssprachen als
Wissenschaftssprachen

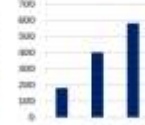
001 IV: gleichen sie denn migrationssprachen? | ah ah grad in österreich
002 wie das zum beispiel, | (deutsch kroatisch) | sloweni ah...
003 ja? | (-) slowisch? | vielleicht auch türkisch? | "h dass die
004 eine größere rolle an der uni spielen sollten?
005 LEF: (2.2) kann ich mir nicht vorstellen WIE.
006 nein.
007 LEF: (1.2) muss hier kräftig sagen, | (2.8) ah ich weiß es nicht.
008 | "ich ich weiß mich ein. | (2.5) weil sie sie (-) haben eben
009 direkt mit der wissenschaft zu tun. | (-) "h natürlich sollte
010 ich dann die? | (-) native speaker anlieh, | wachstume anhö
011 ihre eigene sprache sprechen. = | "und-
012 IV: ja?
013 LEF: mit türkischen? | "ahh ähm und sich unterhalten in diese sprache =
Interview LEF (Lehrende, Katholische Theologie, DPhil) Interviewführung Christa Kallit
Anschrieb: 41-42 – 44.34 (Gesamt: 18.56), Transkription Philip Vergeiner, Transkriptionskonvention GAT2

Varietäten des Deutschen
an der Universität

FB Studierende: Was ist bei Schatzgesprächen angemessen? (n=635)

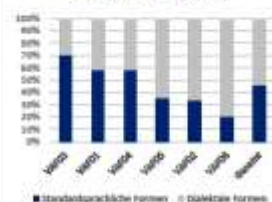


FB Studierende: Was ist mit der Familie angemessen? (n=635)



„Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen [...] von der Rolle, die Varietäten in der Hochschulverwaltung, mithin der Hochschule selbst zukunfts: Dialekt und Standard werden verwendet, nahezu gleichrangig“ (Vergeiner 2016: 234)

Gesprächsaufnahmen (WV): Verwendung von Dialekt- und Standardformen

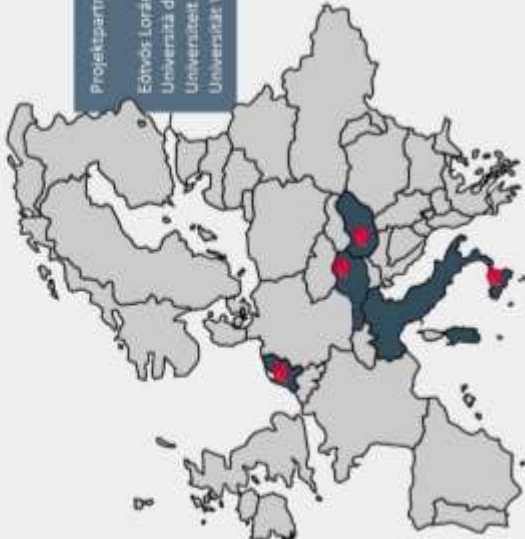


Dawidowicz, Marta & Karen Schramm

Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (Projektlaufzeit 2016 – 2019)

website: www.leellu.eu // twitter: [@Projekt_LELU](https://twitter.com/Projekt_LELU) // facebook: facebook.com/projektseelu

Projektpartner
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Università degli Studi di Palermo
Universität Utrecht
Universität Wien



Prinzip des extensiven Lesens:
Viel und schnell leichte und interessante Bücher lesen. Und als Belohnung? Mehr Lesen!

Neun Tandems (je eine angehende und eine erfahrene DaF-Lehrperson) aus Italien, den Niederlanden und Ungarn implementieren das Programm des extensiven Lesens in ihrem Unterricht der 10. Klasse.

Dabei werden sie durch eine Bildungsmaßnahme unterstützt, in der sie mit den Kolleginnen und dem Projektteam zusammenarbeiten (Juli 2017 – April 2018).

verrichtet
an Wochen
abwiegend lesen.
Das Querschnitts
Monate
nicht
von



Forschungsinteresse: SchülerInnen
Ist eine Verbesserung der Lesekompetenz zu verzeichnen?
Datenerhebungsmethoden:
- Befragung der Lehrpersonen
- Tests zu Lesee- und literarischen Fähigkeiten

Forschungsinteresse: LehrerInnen
Inwieweit trägt diese Form der Arbeit zu einem Lernzuwachs in Bezug auf Lesen bei und welche Kompetenzen Lehrpersonen besonders fördern?
Datenerhebungsmethoden:
- Befragung der Lehrpersonen
- Aufnahmen der online stattfindenden Gruppendiskussionen

Juli 2017: Seminar in Wien

Blended Learning Konzept
Internationale Gruppe über Edubreak (zweimonatlich)
Nationale Gruppe über Edubreak (zweimonatlich)
Im Tandem vor Ort (zweiwöchentlich)

Schritt 3: Unterricht auf 3 Konzeptionsebenen kooperativ besprechen

April 2018: Seminar

Schritt 5: Programm Lesens und die Geistesbildungsbildungsmaßnahme

Schritt 4: Handlungen reflektieren und (Lehrkompetenzentwicklung) → Lesekompetenzentwicklung und Lernfächerautonomie



Virtuelle Lernumgebung für Social Video Learning
www.edubreak.de

Drama- und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht

Zur Evaluierung und Implementierung eines dramapädagogisch-orientierten Fremdsprachenunterrichts von der Primar- bis zur Sekundarstufe II

Dipl. Päd. Mag. Maria Fasching, KPH Graz



Hintergrund und Forschungsthese

Drama- und theaterpädagogischer Fremdsprachenunterricht bedeutet, die Mittel des Theaters für das Lehren und Lernen fremder Sprachen einzusetzen, mit dem Ziel die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz zu fördern. Kommunikative Kompetenz wird als Fähigkeit interpretiert, sprachlich spontan handeln zu können und sich in unvorhersehbaren Sprachsituationen frei bewegen zu können. Ziel der Forschungsarbeit ist das Potential dramapädagogischer Arbeitsweisen im Bereich der Fremdsprachvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung aufzuzeigen. Als Forschungsthese gilt: „Drama- und theaterpädagogische Arbeitsweisen haben eine förderliche Wirkung auf das Fremdsprachenlernen.“

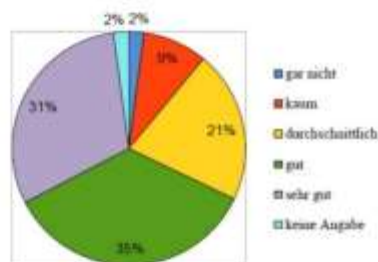


Methode und Stichprobenbeschreibung

Der empirische Teil, ausgelegt als deskriptive Evaluationsstudie anhand zweier Fragebogenuntersuchungen, betrachtet die Methode Drama im Fremdsprachenunterricht der Primar-, sowie Sekundarstufe I und II auf deren Einsatz und Effizienz hin. Befragt werden zum einen Lehrende (n= 34) aus acht österreichischen Bundesländern, die dramapädagogische Elemente vermehrt in ihrem Fremdsprachenunterricht einsetzen, als auch Schüler und Schülerinnen (n= 190) zwischen 10 und 19 Jahren, die einen dramaorientierten Fremdsprachenunterricht hinsichtlich unterschiedlicher Kriterien bewerten.

Ergebnisse

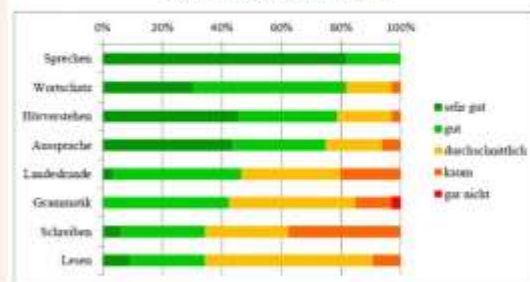
Wie sehr helfen dir Dramaaktivitäten beim Erlernen der Fremdsprache?



Die Frage, wie gut Dramaaktivitäten den Schüler/innen beim Erlernen der Fremdsprache helfen, beantworten zwei Drittel der Befragten mit sehr gut (31%) und gut (35%). 21% geben an, dass dramapädagogische Aktivitäten eine durchschnittliche Hilfe beim Erlernen der Fremdsprache darstellen, 9% sagen Dramaaktivitäten seien kaum eine Hilfe und für 2% der Befragten ist die Methode Drama keinerlei Hilfe. 2% der Probanden machen keine Angabe.

Auf die Frage welche Teilbereiche der Sprache nach Einschätzung der Lehrenden am besten durch Dramaaktivitäten geschult werden können, sticht die Teilfertigkeit Sprechen mit der höchsten Bewertung (100% sehr gut und gut) hervor. Dahinter liegen Wortschatz mit 81,8%, Hörverstehen mit 78,8% und Aussprache mit 75,1%, Lesendeckunde 46,6%, Grammatik 42,4%, Lesen und Schreiben gleichauf mit jeweils 34,4% an sehr guter und guter Bewertung.

Welche Teilbereiche der Sprache können ihrer Meinung nach am besten durch Dramaaktivitäten geschult werden?



Imamović-Topčić, Edna, Miroslav Janík, Tomáš Janík, Karolina Pešková, Brigitte Sorger, Eva Vetter & Denis Weger



Schule als Sprachraum: Mehrsprachige Realität an Schulen in Wien und Brunn

Ausgangslage

Kinder bringen ein vielfältiges sprachliches Repertoire in die Schule mit, das sich aus (Bruchstücken von) mehreren Sprachen, Dialekten und Sprachstilen nährt (Blommaert 2010, Busch 2013). Mit dem Eintritt in die Schule ist eine Verengung zu beobachten, denn die gesellschaftliche und schulsprachenpolitische Ordnung verlangt nach geteilten Kommunikationsformen in Richtung Unterrichtssprache und erste Fremdsprache. Jedoch wird an verschiedenen Schulen die Vielfalt des vorhandenen sprachlichen Repertoires unterschiedlich gehandhabt. Im Projekt werden die schulspezifischen Ordnungen im Hinblick auf sprachenbezogene Positionierungen erforscht und verglichen.

Zentrale Forschungsfragen

- (1) Wie positionieren sich Schulen im jeweiligen schulsprachenpolitischen Kontext?
- (2) Wie werden die Komponenten des sprachlichen Repertoires der SchülerInnen in der Schule wahrgenommen und bearbeitet?
- (3) Wie erfahren SchülerInnen die sprachenbezogene Positionierung der Schule?

Untersuchungsfeld

Jeweils drei Schulen in Wien und Brunn,
Sekundarstufe I



Methoden

Ebene	spezifische Fragestellung	Forschungsmethoden
Schule	Welcher expliziten (und impliziten) Sprachenpolitik folgen die Schulen?	Inhaltsanalyse der sprachunterrichtspolitischen Materialien Interview mit Schulleitung/ SprachenkoordinatorIn linguistic landscape/school scaping
Unterricht	Welche sprachenrelevanten Praktiken lassen sich tatsächlich beobachten?	Unterrichtsbeobachtungen
Individuen	Wie nehmen SchülerInnen ihre Sprachen im Laufe der Schulzeit wahr?	Interviews mit ausgewählten SchülerInnen



Konzett-Firth, Carmen



FRAISE



FRANZÖSISCH IN INTERAKTION IN DER SCHULE

Carmen Konzett-Firth (Innsbruck)

Das Korpus

- Longitudinalkorpus (→ Tabelle)
- Videoaufnahmen im Gymnasium
- 6 Jahre Französisch
- regulärer Unterricht; *naturally occurring data*
- ca. 150h Videomaterial
- Lehrer-Schüler-Interaktionen sowie Peer-Interaktionen
- Aufnahmen mit Fremdsprachassistentinnen und Praktikantinnen

Klasse A	Klasse B	Klasse C
1. Lernj.	-	1. Lernj.
2. Lernj.	2. Lernj.	2. Lernj.
3. Lernj.	3. Lernj.	-
4. Lernj.	4. Lernj.	-
5. Lernj.	5. Lernj.	-
6. Lernj.	6. Lernj.	-

Tabelle: Überblick Korpus FRAISE

Mehr Information unter

<https://www.ubk.ac.at/romanistik/personal/konzett/fraise.html>

Methodologie: CA-SLA

➤ CA-SLA: Conversation Analysis FOR Second Language Acquisition

- *naturally occurring data*
- teilnehmerbezogene Perspektive (*next-turn proof procedure*)
- Spracherwerb als soziales Phänomen
- Sprache nicht nur als Lernziel, sondern (auch) als Werkzeug um intersubjektiv Bedeutung herzustellen (Brouwer/Wagner 2004)

Hauptforschungsinteresse: Entwicklung von Interaktionskompetenz

➤ „Interaktionskompetenz“ (vgl. Hall/Pekarek-Doehler 2011, Pekarek Doehler/Pochon Berger 2015, Young/Miller 2004):

- Wissen um soziale, linguistische und gesprächsorganisatorische Konventionen
- Fähigkeit, diese Konventionen kontextspezifisch zu adaptieren
- MAKRO-Ebene: z.B. Gesprächsablauf, Rollenkonstruktion, Beziehungsgestaltung
- MIKRO-Ebene: z.B. prosodische, sequenzielle und multimodale Mittel

FRAISE-Publikationen

- Konzett, C. (2014): *Àhm je ne peux (.) moi na (.) je ne (.) trouve pas (.) ce (.) ah ça (.) àhm oho*. Wie Französisch-Anfänger das Wort ergreifen: Entwicklung von Interaktionskompetenz am Beispiel Schülerinitiativen und Sprechereinstellung. In: Schwarze, Cordula / Konzett, Carmen (Hrsg.): Interaktionsforschung: Gesprächsanalytische Fallstudien und Forschungspraxis. Berlin: Frank & Timme, 49-82.
- Konzett, C. (2015): Who says what's correct and how do you say it? Multimodal management of oral peer-assessment in a grammar board game in a foreign language classroom. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 9 (2), 157-173.
- Konzett, C. (2016a): Wie LehrerInnen und SchülerInnen miteinander reden oder Das Erkenntnispotenzial von Sequenzanalysen planarer SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen. In: Hinger, Barbara (Hrsg.): *Tagung der Fachdidaktik 2015*. Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht. Innsbruck: Innsbruck University Press, 137-155.
- Konzett-Firth, C. (2016b): "Àhm je ne trouve pas (.) ce (.) ah ça (.) àhm oho" Formen der Bezugnahme auf andere (Fremdsprachen) im schulischen Französischunterricht. Vortrag bei der Tagung „Formen der Mehrsprachigkeit“, September 2016, Innsbruck.
- Konzett-Firth, C. (2017a): Gesprächsforschung als Schnittstelle zwischen romanistischer Fachwissenschaft und Fachdidaktik: Vorstellung des Forschungsprojekts FRAISE – Französisch in Interaktion in der Schule. In: Corti, Augustin/Wolf, Johanna (Hrsg.): *Romanistische Fachdidaktik, Grundlagen - Theorien - Methoden*. (= Salzburger Beiträge zur LehrerInnen/Bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften 1), Münster/New York: Waxmann, 103-116.
- Konzett-Firth, C. (2017b): Some evidence of the mutual interdependence of L2 interactional competence and lexico-grammatical development. Geplanter Vortrag im Panel *Interactional competence: CA perspectives on second language development*, iFLA, Juli 2017, Belfast.

FRAISE-Diplomarbeiten

- Schatzmann, Magdalena (2012): *La réparation en cours de français : une analyse des différentes formes de réparation dans deux phases typiques d'un cours de langue étrangère*. Univ. Innsbruck
- Haas, Larissa (2016): *La réparation dans la lecture à haute voix en cours de français*. Univ. Innsbruck
- Malt, Ines (laufend, 2017): *Wahbel-Erklärungen im Französischunterricht als interaktiver Prozess*. Univ. Innsbruck

Bisher beforchtete Themen

Schülerinitiativen

- Lehrerzentrierte Interaktion (z.B. Schwab 2009)
- Interaktionsforschung als sprachliche und interaktionale Herausforderung (z.B. Pöhl-Lauten / Stenspeck-Köster / Berger 2008)
- Interaktionsbeobachtung durch Schülerinitiativen (= „any learner attempt to make an immediate contribution to the ongoing classroom talk“, Waring 2011: 104)
- crosslinguistic analysis (Konzett 2014): zwischen ersten und zweiten Lernjahr Veränderung und Erweiterung der schülerseitigen Ressourcen in der Interaktion (z.B. Einsatz von Dokumenten, thematische Bedeutungen, anderer Beziehung sein (= adverbative Konjunktionen, sequenzielle postverbiale Positionierung, Präsuppositionen)

Verstehen in der Lehrer-Schüler-Interaktion

- „negotiating objects for learning in primary classroom interaction“ (ESU, Groningen): Lehrerfragen und was dabei gelernt werden soll: Aufbauprozesse zwischen Schülern und Lehrpersonen

Peer-Assessment bei Brettspielen im Französischunterricht

- „joint project“ (Gottmann 2014) (Baldorf-Quilbats 2014)
- Konzett 2015: peer-assessment als multimodale Aktivität: zentrale Rolle des Würfels als Turn-Management und als Rollverteilungswerkzeug; Ritual des Brettspiels 197; beim Ausgehen von „epistemic incongruities“ (Heritage 2013)

Reparaturen im Französischunterricht

- Reparaturstrategien in der Schüler-Lehrer-Interaktion (cf. Schatzmann 2012)
- Reparatursequenzen bei Verstößen in der Interaktion (cf. Haas 2016)

Mehrsprachigkeit im Französischunterricht

- Konzett 2016a: Bezugnahme auf andere Sprachen im Französischunterricht: ein- und mehrsprachiger Diskurs im Klassenzimmer

Entwicklung von Interaktionskompetenz im Zusammenhang mit lexiko-grammatischer Kompetenz

- longitudinale Analyse
- Rekonstruktion des Interaktionsverhaltens (z.B. Sequenzorganisation, Turn Design) von Schülern und Lehrpersonen in Abhängigkeit von der sich entwickelnden lexiko-grammatischen Kompetenz der Lernenden
- geplanter Beitrag Konzett-Firth 2017b zu diesem Thema im Panel „Interactional competence: CA perspectives on second language development“ (iFLA, Juli 2017, Belfast)
- Wahbel-Erklärungen als interaktiv hergestellter Prozess (cf. Malt 2017)

ECML PROGRAMME 2016-2019
PROGRAMME 2016-2019 DU CELV
EFSZ-PROGRAMM 2016-2019



Languages at the heart of learning
Les langues au cœur des apprentissages
Sprachen als Herzstück des Lernens

Aktionsforschungsnetzwerke für SprachenlehrerInnen

Was?

Unterschiedliche Ansätze der Aktionsforschung als Beitrag zur Steigerung der Qualität im Sprachenunterricht

Warum?

Um Sprachlehrende durch Aktionsforschung in ihrer fachlichen Weiterbildung als *Change-Agents* zu stärken

Wer?

Projektteam

Christine LECHNER, Österreich
Brynhildur Anna RAGNARSDOTTIR, Island
Tita MIHAIU, Rumänien
Angela GALLAGHER-BRETT, Großbritannien

Assoziierte Partner

Anita KONRAD, Österreich
Jim MURPHY, Kanada
Melanie STEINER, Österreich
Renata ZANIN, Italien

Wie?

Durch den Aufbau von Aktionsforschungsnetzwerken von Sprachlehrenden und von nationenübergreifenden Projekten in den 33 Mitgliedsländern des EFSZ

Womit?

- Fachliche Begleitung der nationenübergreifenden Aktionsforschungsprojekte durch das Projektteam mit laufendem Feedback an die Sprachlehrenden der Projekte
- Treffen des Projektteams mit den Teams der Sprachlehrenden zur Diskussion der Projekte in der Forschungsgruppe

Erwartete Ergebnisse?

- Internationale Teamarbeit der Sprachlehrenden **etablieren**
- Aktionsforschung im Schulalltag der Sprachlehrenden **verankern**
- Gemeinsam entwickelte Aktionsforschungs-spirale für Sprachlehrende **veröffentlichen**

www.ecml.at/actionresearch



tion
f Teacher Education in Lower Austria
0 Baden

HOCHSCHULE



unibz



phburgoland



PROMOTING AUTHENTIC
LANGUAGE ACQUISITION
in multilingual contexts

W

Wi

Wi

Welcoming
School, Stainach
h School, Wiener Neustadt
a Balzano 1, Centro Storico
l School, Primary Section

ry School, Norwich
Carlberggasse, Vienna
with
the University College of Teacher Education
ary & Secondary Section
isen-Chiusa
los Georgiades, Nicasia
mini Bressanone-Brixen
jeli-Ortisei-St. Ulrich
kola, Pécs
E – Milano

1500
texts

250
tasks

language

Which language do you want

Deutsch

English

Spanish

French

QR code

unded by the
asmus+ Programme
the European Union

01-KA201-005060
support for the production of this publication
ment of the contents which reflects the
the Commission cannot be held responsible
e of the information contained therein.

In this European project, schools collaborate closely with higher education institutions. PALM exists through and for learners aged 6 to 14, who are authors and users of a platform developed in the context of an Erasmus+ Action 2 project coordinated by the University College of Teacher Education in Lower Austria. The pupils speak at least one of the languages English, French, German, Greek, Hungarian, Italian, Latin and Spanish and attend schools in Austria, Cyprus, Hungary, Italy and in the UK. Their teachers supervise them in text production and selection in PALM boards, and are also the link to the institutions where the learning materials for the platform are generated. Four partner schools and eleven associate schools and six higher education institutions are creating PALM over a 3-year period of collaboration between 2015 and 2018.

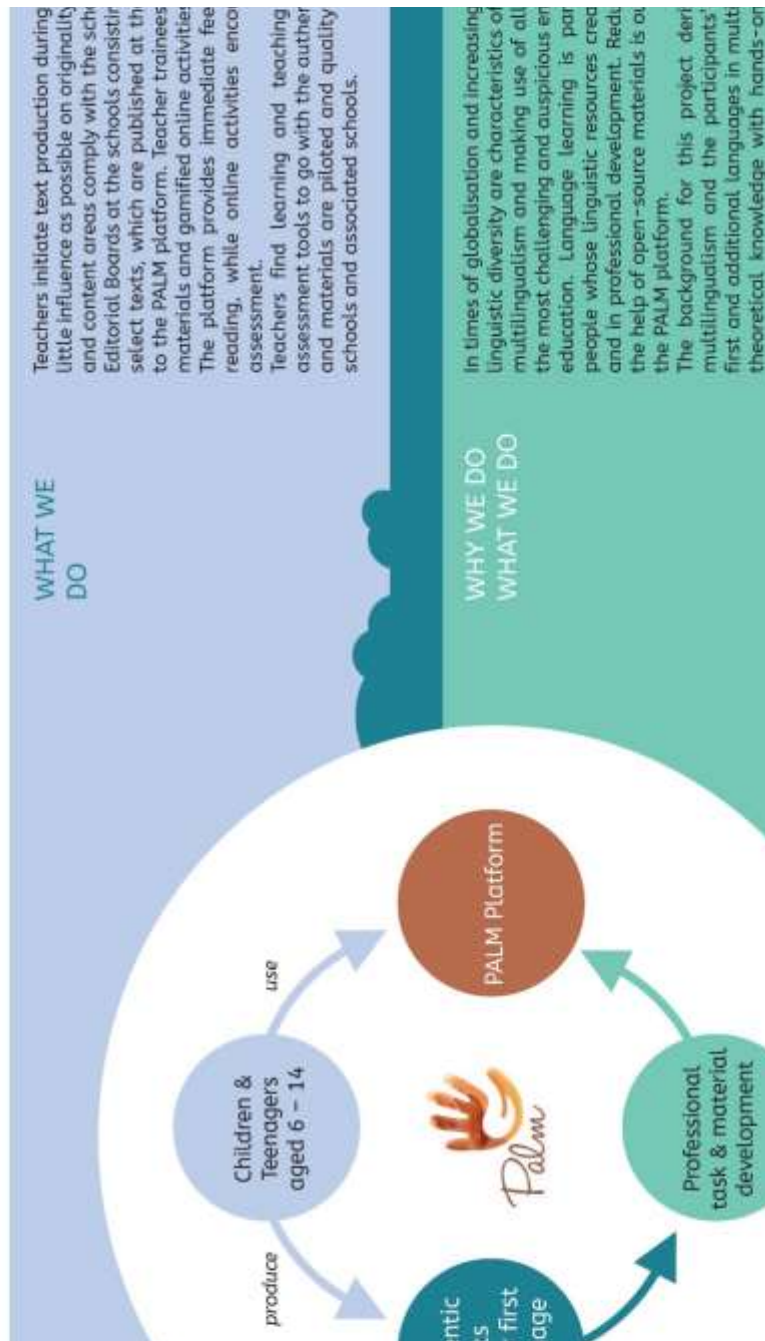
WHAT WE ARE AIMING FOR

This Erasmus+ Project involves the production of learning materials by speakers of 8 different languages in 8 countries. The texts, videos and audios will provide input for learners of the study these languages. This sharing of input is expected to increase motivation, to foster multilingualism. Through writing and speaking about a variety of topics, sports reports, film reviews, experiments, sports reports, film reviews of personal interest, learners transfer acquired informal and authentic communication skills to school tasks. Enhancing digital integration in learning at various levels is a priority of the project. Therefore it aims at the strategic use of resources and blended mobility through which will serve as a virtual learning space.

Teachers initiate text production during lessons. Little influence as possible on originality and content areas comply with the school curriculum. Editorial Boards at the schools consist of teachers and students. They select texts, which are published at the PALM platform. Teacher trainees create materials and gamified online activities. The platform provides immediate feedback on reading, while online activities encourage assessment. Teachers find learning and teaching materials and assessment tools to go with the author and materials are piloted and quality checked in schools and associated schools.

WHY WE DO WHAT WE DO

In times of globalisation and increasing linguistic diversity are characteristics of our world. Multilingualism and making use of all languages is the most challenging and auspicious environment for education. Language learning is part of the professional development of people whose linguistic resources are used and in professional development. Reducing the help of open-source materials is one of the PALM platform. The background for this project derives from the multilingualism and the participants' first and additional languages in multilingual environments with hands-on theoretical knowledge with hands-on



Mercer, Sarah et al.



ÖNB
ÖSTERREICHISCHE NATIONALBANK
EUROSYSTEM

KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ
UNIVERSITY OF GRAZ



THE SUBJECTIVE WELL-BEING OF CLIL TEACHERS IN AUSTRIA







THE STUDY

AIM: TO BETTER UNDERSTAND WHY SOME CLIL TEACHERS 'FLOURISH' WHEREAS OTHERS 'FLOUNDER' IN THEIR ROLES.

This ÖNB project takes an exploratory mixed-methods approach to investigating the subjective well-being (SWB) of CLIL teachers in Austria at the primary, secondary, and tertiary levels. The diverse and sometimes ad hoc implementation of CLIL in Austria can in some cases pose a threat to the SWB of CLIL teachers, by challenging their self-efficacy and causing identity ambiguity leading to anxiety and perceived stress (Aiello et al. 2015, Pappa et al. 2017). Yet, in other cases, CLIL teachers report their passion for the role seeing it as an exciting opportunity for growth and positive teacher-learner relationships (Pappa et al. 2017). The study aims to achieve a greater understanding of the factors contributing to CLIL teachers' SWB and the contextual factors which may explain why some CLIL teachers 'flourish', whereas others 'flounder' in these roles.

As the lines between teachers' professional and personal lives are often blurred (Day & Gu, 2010), a holistic approach to their SWB is necessary. Thus, for the pilot phase of the study, we are taking an ecological perspective to explore the experiences of CLIL teachers within their professional roles and within other domains in their wider lives, which they perceive as relevant. Through semi-structured interviews, participants report on their perspectives, experiences and opinions of being CLIL teachers. As the project only began on 1st March, we will merely be outlining the planned project and the preliminary steps taken to date.

UNIV.-PROF. DR. SARAH MERCER
FACHDIDAKTIK ANGLISTIK GRAZ

RESEARCH QUESTIONS

1. WHAT ARE THE BELIEFS, MOTIVATIONS, AND SELF-CONCEPTS OF PRIMARY, SECONDARY AND TERTIARY TEACHERS WORKING IN MULTIPLY DEFINED CLIL SETTINGS?
2. WHAT CONTRIBUTES TO THEIR PROFESSIONAL SUBJECTIVE WELL-BEING (SWB) IN THEIR CLIL ROLES?
3. TO WHAT EXTENT DO THE FINDINGS DIFFER ACROSS EDUCATIONAL LEVELS, INDIVIDUAL SCHOOL SETTINGS, AND OTHER KEY DEMOGRAPHIC FACTORS?
4. WHAT ARE THE IMPLICATIONS OF THE FINDINGS FOR CLASSROOM PRACTICE, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, TRAINING, AND POLICY DECISIONS IN RESPECT TO CLIL IN AUSTRIA?

RESEARCH DESIGN

MIXED-METHOD SEQUENTIAL STUDY

PHASE 1 (PILOT) - MAY 2017
EXPLORATORY INTERVIEWS WITH CLIL TEACHERS AT SECONDARY LEVEL IN STYRIA

PHASE 2 (QUALITATIVE) - NOV 2017
INTERVIEWS WITH CLIL TEACHERS AT PRIMARY, SECONDARY, AND TERTIARY LEVEL ACROSS AUSTRIA

PHASE 3 (QUANTITATIVE) - APR 2018
ONLINE NATIONWIDE SURVEY OF CLIL TEACHERS' EXPERIENCES, BELIEFS, MOTIVATIONS, SELF-CONCEPTS AND SWB

CONTACT: SARAH.MERCER@UNI-GRAZ.AT

References:

Aiello, J., Di Martino, E., & Di Sabato, B. (2015). Preparing teachers in Italy for CLIL: reflections on assessment, language proficiency and willingness to communicate. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-15.

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. London: Routledge.

Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M., & Eteläpelto, A. (2017). Teacher agency within the Finnish CLIL context: tensions and resources. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-21.

Extramurales Englisch als Ressource zur Vermittlung von Sprachfertigkeiten und digitalen Kompetenzen in der tertiären Englischlehre



Marlene Miglbauer, PH Burgenland & Virtuelle PH
marlene.miglbauer@ph-burgenland.at



1. Hintergrund

Aufgrund der technologischen Entwicklung der letzten Jahre haben Studierende heutzutage zunehmend Zugang zu Medien in englischer Sprache und die Möglichkeit, außerhalb des Englischunterrichts die Sprache anzuwenden (Extramural English) und (OLE*). Zusätzlich erwerben Studierende durch die Verwendung von internetbasierten Endgeräten digitale Kompetenzen. Das Wissen über welche Kompetenzen Studierende verfügen und wo Englisch angewandt wird, ist essentiell für Lehrende, um Lernende bei ihrem Lernen zu unterstützen. Insbesondere online ist hier ein Anwendungsfeld der Sprache gegeben, das als Ressource für die Lernenden und Lehrenden zur Verfügung steht.

2. Forschungsfragen

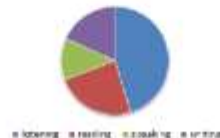
1. In welchen interaktiven Situationen wenden Studierende Englisch außerhalb des tertiären Englischunterrichts an?
2. Welche digitalen Kompetenzen erwerben Studierende bei der Verwendung des Englischen?
3. Wie können die fünf Sprachfertigkeiten in Kombination mit dem Erwerb digitaler Kompetenzen, vor allem autonom und als SprachwenderInnen, von den Lehrenden unterstützt werden?

3. Methode

Fragebogen mit 41 geschlossenen und offenen Fragen zur Verwendung von Apps und sozialen Medien, Verwendung des Englischen sowohl off- und online, Erfahrung mit digitalen Tools im Schulunterricht. Teilnehmende: 333 Studierende an zwei österreichischen tertiären Bildungseinrichtungen, jeweils im Wintersemester von 2012 bis 2016. Studierende: 16-25 Jahre, diverse Studienrichtungen (nicht Englisch), 64% Frauen, 36% Männer, 87% Muttersprache Deutsch, 88% in Österreich aufgewachsen.

4a. Extramurales (online) Englisch bei Studierenden

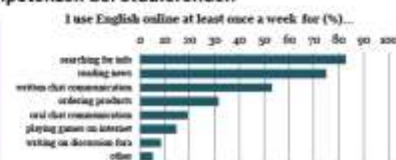
- Bei 60% der Studierenden ist bis zu 1/4 ihrer Online-Interaktion auf Englisch.
- Bezüglich der Sprachfertigkeiten ergibt sich eine Dominanz der rezeptiven Fertigkeiten (lesen, hören).
- Studierende tendieren dazu, in der Fremdsprache Englisch nicht aktiv als ProduzentInnen am Web 2.0 teilzunehmen, sondern verhalten sich eher als 'digital consumers' (Miglbauer/Sokup 2014).



4b. Digitale Kompetenzen bei Studierenden

Digitale Kompetenzen (Vuorikari et al 2016)

- ✓ collaborating & interacting
- ✓ finding & evaluating content
- creating & reusing content



5. Modell: Digitale Kompetenzen und Sprachfertigkeiten

Status quo (Umfrageergebnisse)

	creating & sharing content	re-using content	finding & evaluating content	collaborating & interacting	creating content
spoken interaction				chatting	
reading & speaking					
listening		Wiss. videos	from video music		
reading		video games	news blogs	online chatting	
writing	email tests			email chatting	

Entwickeltes Modell



7. Zusammenfassung

In Bezug auf die Anwendung von Englisch außerhalb des Unterrichts zeigt sich:

- 1) Dominanz von elektronischen Endgeräten und sozialen Medien bei der Kommunikation
- 2) Dominanz der rezeptiven Sprachfertigkeiten im extramuralen Englisch
- 3) Eingeschränkte digitale Kompetenz

Indem die Kommunikationswelt der Studierenden als Ressource für die Lehre herangezogen wird, kann der Fokus in diesem Fall spezifisch auf produktive Sprachfertigkeiten gelegt werden und rezeptive Fertigkeiten sowohl differenziert als auch insbesondere gemeinsam mit dem Erwerb digitaler Kompetenzen weiter vertieft werden. Dies ermöglicht eine Erweiterung des Lernraums, in dem Studierende angeleitet werden, nebenbei und autonom als auch kooperativ zu lernen. Zudem erweitert die Implementierung des Modells in die Lehre eine Veränderung der Rolle der Lehrenden hin zur 'kooperativen Lehrenden' (Yang 1990).

6. Ein Beispiel – Contenterstellung und Sprachfertigkeiten

Videoclips

Interaktion: Bei Aufnahme von (und Teilnahme bei) Diskussionen, Kurzfilmen, zielorientierter Zusammenarbeit, wie Interviews mit PassantInnen und real-life Situationen

Monologes Sprechen

Informell – über diverse eigene Themen reden, etwas vorstellen/erklären ('You Tube – Stars')
Formell – in der Rolle als z.Bsp. Professorin, CEO, Sportkommentatorin etwas erklären bzw. die Rolle spielen.

Hören: Während der Interaktionen und des Editieren der Videos (listening for detail)

Schreiben: Drehbuch des Videos, Untertitel, Kommentare zu veröffentlichten Videos

Lesen: Kommentare zu veröffentlichten Videos

Fußnoten

* Lernende wenden Englisch außerhalb des Unterrichts an. Dies kann beispielsweise zu Lernenden, aber auch unbeabsichtigt, wenn die Sprachverwendung zu kommunikativen Zwecken im Vordergrund steht, erfolgen (Gardner, 2000: 25).

* Online Informal Learning of English (Sokup 2014).

Literatur

Miglbauer, M. & Sokup, B. (2014). Exploring Austrian digital residents' communication habits, skills and needs as resources for tertiary (English) language teaching. *Secondlanguage Symposium 25*, Jyväskylä.
Sokup, B. (2014). The online informal learning of English. Springer.
Sokup, B. (2016). Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish youth's oral proficiency and vocabulary (PhD thesis). University of Jyväskylä, Finland.
Vuorikari, R. et al. (2016). DigComp 2.0: the digital competence framework for citizens. Luxembourg: Publications Office.
Yang, W. Q. (1990). Exploring a new role for teachers: Promoting learner autonomy. *System*, 18(1), 127-138.

Danksagung

Christiane Dalton-Puffer
Barbara Sokup
Marlene Schwarz
Lene Klobel
KollegInnen
FragebogenteilnehmerInnen

Kontakt

marlene.miglbauer@ph-burgenland.at
PH Burgenland/Virtuelle PH
Thomas Awa Edison Str. 1
7000 Eisenstadt
Researchgate: Marlene Miglbauer
Twitter: @miglmarl
FB: Marlene Miglbauer



Mehr-sprachliche Bildung

Language-Awareness-Konzepte im Unterricht aller Fächer

Laufzeit: 2015-2018

Ziele des Gesamtprojekts

- Entwicklung von Fortbildungsmodulen, Unterrichtskonzepten und Materialien für verschiedene Fächer im Sinne des Language-Awareness-Ansatzes
- Internetportal *Mehr-sprachliche Bildung* für Lehrkräfte und LehrerfortbildnerInnen

Ziel des Grazer Teilprojekts

Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines didaktischen Konzeptes zur Förderung von Literalität im Fachunterricht der Sekundarstufe in sprachlich heterogenen Klassen

Erhebungsmethoden

Fragebögen zur Sprachbiographie

Analyse der SuS-Texte

Videographie der Unterrichtserprobungen

Leitfadengestützte Interviews

Entwicklung von Literalität
am Beispiel des **Argumentierens**

Fachliches Lernen

ProFo-Modell

Focus on Form

Mehrsprachigkeit

Textprozeduren

Schritt 1

Wissensaktivierung, Aufbau einer Wissensbasis & Focus on Form

Schritt 2

Metasprachliche, sprachvergleichende Reflexion (Fokus auf Textprozeduren)

Schritt 3

Kooperatives Schreiben eines argumentativen Textes

Projektteam

Prof. Sabine Schmölzer-Eibinger, Lisa Niederdorfer, Muhammed Akbulut
Kontakt: lisa.niederdorfer@uni-graz.at

In Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (Prof. Heidi Rösch) & der Universität Luxemburg (Prof. Adelheid Hu)

Fach trifft Sprache:

Untersuchungen zum Erwerb fachspezifischen Terminologie im CLIL-Unterricht



Angelika Rieder-Bünemann, Julia Hüttner & Ute Smit
Universität Wien / University of Southampton



Abstract

Dieses Projekt widmet sich der fachspezifischen Terminologie und Phraseologie im Rahmen von CLIL-Fächern der sekundären BHS-Oberstufe. Auf der Basis quantitativer und qualitativer Analysen von Daten einer Wiener Schulklasse werden diejenigen Ausdrücke in den mündlichen Äußerungen der Lernenden ermittelt, die als fachspezifisch klassifiziert werden können.

Forschungsfrage

Welches fachspezifische L2-Vokabular verwenden die CLIL-SchülerInnen aktiv im Unterricht, das über das aktive Vokabular von SchülerInnen ohne CLIL hinausgeht?

Daten

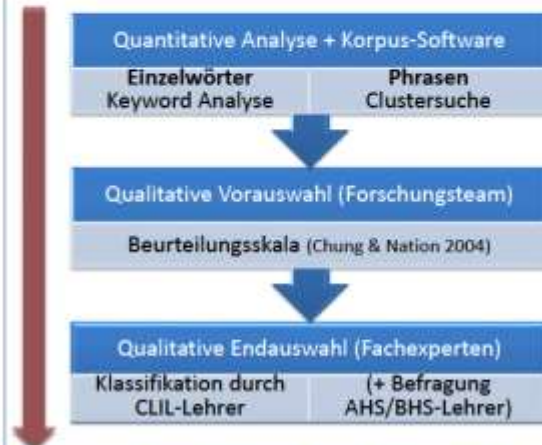
- Schultyp: Höhere Lehranstalt für Tourismus
 - CLIL-Fach: internat. Wirtschaft & EU-Politik
 - 36 SchülerInnen der 12. Schulstufe
 - 16 Schulstunden (Audio-/Video, Transkripte)
 - Schülerzentrierte Interaktionsformate (Gruppenarbeit, Rollenspiel, Präsentation)
- ⇒ Bereinigter Korpus (Schülersprache):
38.081 Tokens / 2.389 Types

Fachspezifisches Vokabular & CLIL



Methode

1. Klassifikation fachspezifischen Vokabulars



2. Qualitative Analyse der Schülersprache



Ergebnisse

- 76 fachspezifische Wörter (715 Tokens) sowie 53 fachspezifische Phrasen (342 Tokens) wurden von den CLIL-SchülerInnen aktiv verwendet.
Bsp: *convergence, mainstreaming, subsidiarity; austerity package, sole proprietor* (aber: große lexikal. Variation zw. SchülerInnen)
- Mehr als 50% dieser Wörter und Phrasen sind nicht im aktiven L2-Wortschatz von SchülerInnen ohne CLIL zu erwarten.
- 18 der fachspezifischen Wörter werden auch allgemeinsprachlich verwendet, haben aber im CLIL-Fach eine spezialisierte Bedeutung.
Bsp: *balance (N), profit (N), salary*

Kontakt

Angelika Rieder-Bünemann
Universität Wien
Institut für Anglistik & Amerikanistik
Email: angelika.rieder@univie.ac.at

Literatur

- Chung, Teresa Mhwa; Nation, Paul. 2004. Identifying technical vocabulary. *System* 32(2), 251-263.
Gablasova, Dana. 2014. Learning and retaining specialized vocabulary from textbook reading: Comparison of learning outcomes through L1 and L2. *Modern Language Journal* 98(4), 976-991.
Hüttner, Julia; Smit, Ute (accepted). Negotiating political positions: Subject-specific oral language use in CLIL classrooms. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*.
Kwary, Dany Arnot. 2011. A hybrid method for determining technical vocabulary. *System* 39(2), 175-185.
Nikula, Tarja. 2015. Hands-on tasks in CLIL science classrooms as sites for subject-specific language use and learning. *System* 54, 14-27.

Zum Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz in der englischen Wirtschaftssprache

Eine korpusgestützte Analyse intertextueller Verfahren zur Herstellung von Technizität in studentischen Texten aus der Betriebswirtschaftslehre

Christine S. Sing, Wirtschaftsuniversität Wien / Universität Wien

Zusammenfassung: Die Fähigkeit zur Herstellung von Technizität (*technicality*) ist eine wesentliche Teilkompetenz wissenschaftlich-disziplinspezifischer Textproduktionskompetenz. Auf der Datengrundlage eines fachsprachlichen Korpus (*ABE Corpus*) werden anhand eines *mixed methods* Ansatzes Intertextualitätsroutinen ermittelt, die Studierende der internationalen Betriebswirtschaftslehre in der Textproduktion nutzen. Im Ergebnis wird Technizität als ein zweistufiger Prozess von Benennung und taxonomischer Einbettung aufgezeigt.

Ausgangspunkt / Forschungsfragen

Traditionellerweise erfolgt(e) im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht Englisch (*English for Specific Purposes*, ESP) eine starke Einbindung der disziplinspezifischen Terminologie, die im Rahmen eines inhaltsbasierten Curriculums als didaktisches Mittel eingesetzt wurde. Ein solcher Ansatz verlangt jedoch eine nahezu perfekte Feinabstimmung zwischen sprachlichen, fachlichen und fachsprachlichen Lehr- und Lerninhalten innerhalb des zugrunde liegenden Curriculums.

Laut Peters et al. (2013) gilt für den fachbezogenen Unterricht, zwischen pädagogischen Problemen sprachlicher und konzeptueller Art zu unterscheiden. So sind Lernende mit ganz unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert, indem sie sich zeitgleich mit der 'fremden' Unterrichtssprache (hier: Englisch als L2), der Fachsprache der Bezugsdisziplin und den ihnen unbekannten fachlichen Konzepten vertraut machen müssen. Dabei fehlen ihnen oft die (fach-) sprachlichen Mittel, um einerseits relevante Fachterminologie bzw. Fachliteratur zu verstehen und diese andererseits gegenstandsangemessen in ihre eigenen Texte im Sinne einer Wissensverdichtung und fachlichen Verortung einbetten zu können.

Forschungsfragen:

- Über welches Inventar an englischsprachigen Schreibpraktiken verfügen Studierende der Betriebswirtschaftslehre?
- Welche sprachlichen Ressourcen stehen diesen Studierenden zur Verfügung, um fach(sprach)liche Spezifik zu markieren und Technizität herzustellen?
- Welche lehr- / lernorientierten Implikationen bestehen hinsichtlich der gegebenen kontextuellen Faktoren für die *academic literacies* Debatte?

Theoretischer Rahmen

1. Bezugsdisziplin: Systemic-functional linguistics (SFL)

Die erfahrbare Welt wird sprachlich unterschiedlich repräsentiert, d.h. verschiedene Disziplinen ordnen und klassifizieren die erfahrbare Welt auf unterschiedliche Art und Weise. Die Komplexität von Texten lässt sich anhand von zwei funktionalen Dimensionen ermitteln (Martin 1993) - *technicality* and *abstraction* (siehe Tabelle 1).

Darstellung von Wissen	technisch	abstrakt
Naturwissenschaften (<i>technicality</i>)	hoch	niedrig
Sozialwissenschaften	niedrig	hoch
Geldwissenschaften (<i>abstraction</i>)	niedrig	niedrig

Tabelle 1. Darstellung von Wissen in den wissenschaftlichen Disziplinen.

Die Darstellung und Entwicklung von Wissen in geschriebenen Texten beruht auf zwei wesentlichen Verfahren (Ravelli 2004):

- Benennen von Dingen / Prozessen ('*Technicalising*')
- Herstellen logischer Relationen zwischen Dingen / Prozessen ('*Rationalising*')

2. Das Herstellen von Technizität im Diskurs

Technizität wird in fach(wissen)schaftlichen Texten durch Sprachhandlungen, wie beispielsweise Definieren oder Exemplifizieren, oder auch Signalwörter markiert (Chung & Nation 2004), wodurch der/die Lesende/r mit unbekannten lexikalischen Einheiten vertraut gemacht wird.

3. Schreiben als fach(sprach)liche Kompetenz im ESP Kontext

Im ESP Kontext kommt dem Schreiben schon immer eine zentrale Bedeutung zu, insbesondere in der Wirtschafts- und Wissenschaftssprache. Die ESP Schreibaufgabe gilt somit als Prototyp des *writing to learn*.

Wissenschaftliches Schreiben ist kein einheitliches, homogenes Ganzes, sondern lässt sich in fachspezifische *literacies* untergliedern. Das Erlernen disziplinspezifischer Schreibkonventionen ist grundlegend für den wissenschaftlichen Akkulturationsprozess.

Daten und Methode

Datengrundlage und Korpusbeschreibung

Subkorpora	Seminararbeiten (n)	Anzahl Wörter (tokens)
Business	103	236,917
Economics	104	273,455
Finance	104	253,203
Marketing	102	251,156
Total	413	1,014,731

Tabelle 2. Übersicht über das Korpus des Academic Business English (ABE)

Methode

Ein *mixed methods* Ansatz kombiniert korpuslinguistische mit inhaltsanalytischen Verfahren, um ein System von *checks-and-balances* aus häufigkeitsbasierten und interpretatorischen Analysemethoden zu etablieren.

Ergebnisse

1. Ergebnisse der Korpusanalyse

Insgesamt betrachtet lässt sich feststellen, dass Technizität im ABE Corpus hauptsächlich mittels Sprachhandlungen des Exemplifizierens und Erklärens hergestellt wird; das Verwenden sprachlicher Ressourcen, die auf ein Definieren verweisen, ist in allen vier Subkorpora relativ selten (siehe Abbildung 1). Bedenkt man, dass a) alle Subkorpora aus ein- und demselben Genre bestehen und dass b) alle Texte im Rahmen des gleichen Kursformats als Teil einer identischen Schreibaufgabe entstanden sind, ist die Variation innerhalb des Korpus bemerkenswert und verweist auf thematische bzw. disziplingebundene Variation. Es gilt daher, zwischen Frequenz, Distribution und Verwendungsmuster zu unterscheiden.

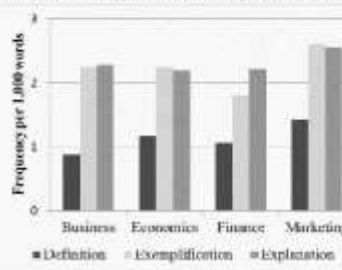


Abbildung 1. Häufigkeit und Verteilung lexikalischer Verfahren zur Markierung von Technizität in fachsprachliche Seminararbeiten in der Zweitsprache Englisch von Studierenden der Betriebswirtschaftslehre.

2. Ergebnisse der Inhaltsanalyse

In den untersuchten Textpassagen, die sich als *knowledge rich* herausgestellt haben, wurden mehrere Sprachhandlungen identifiziert, die zur Kennzeichnung / Herstellung von Technizität dienen. Die häufigsten sprachlichen Ressourcen, die dazu verwendet werden, sind in Tabelle 3 zusammengefasst.

Sprachhandlungen	Sprachliche Ressourcen auf der Diskursbene
Definieren	called, the term X, defined as, defined, known as
Exemplifizieren	such as, for example, include, e.g., for instance
Erklären	means that, i.e., explain, namely, refers to
Referenzieren	according to, that clause, to cite, to quote

Tabelle 3. Sprachliche Ressourcen zur Kennzeichnung von Technizität im Diskurs

Fach(sprach)liche Spezifik und entsprechende Wissensverdichtung erfolgen auf der Basis eines 2-stufigen Prozesses bestehend aus der Benennung des Begriffs und dessen weiterer Ausarbeitung. Letztere erfolgt häufig mittels intertextueller Bezüge, wie folgende Beispiele aus dem ABE Corpus zeigen:

- The term *mass tourism* was born. *Mass tourism* is characterized by "short-term travel of non-residents" (ABE_Economics)
- Equity capital markets deal with *stocks and derivative instruments* such as forward contracts, futures, and options (AUTHOR 2011:14) (ABE_Finance)
- [...] *developing countries* and has not changed after independence. Furthermore, *these countries* are characterized by top-down management with "authoritarian and paternalistic" (ABE_Business)

Lehr- / Lernorientierte Implikationen

- In der untersuchten Schreibaufgabe – dem Verfassen einer fachspezifischen Seminararbeit in der Zweitsprache Englisch – sind Studierende mit *multiple literacies* konfrontiert.
- Neben den sprachlichen Konflikten insbesondere konzeptuelle Herausforderungen in der Vermittlung von fachsprachlicher Textproduktionskompetenz nachgewiesen werden.
- Durch die bestehende Kluft zwischen Forschung und Praxis differieren universitäres und professionelles Schreiben im Hinblick auf mögliche *target genres* beträchtlich.

Zitierte Forschungsliteratur

- Chung, T. M., & Nation, P. (2004). Identifying technical vocabulary. *System*, 32(2), 251–263.
 Martin, J. R. (1993). Technicality and abstraction: Language for the creation of specialized texts. In M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Eds.), *Writing science. Literacy and discursive power* (pp. 203–220). London: Falmer Press.
 Peters, P. (2013). Learning essential terms and concepts in Statistics and Accounting. *Higher Education* 65(4), 742–756.
 Ravelli, L. J. (2004). Signaling the organization of written texts: Hyper-Themes in management and history essays. In L. J. Ravelli & R. Ellis (Eds.), *Analysing academic writing. Contextualized frameworks* (pp. 104–130). London: Continuum.

Projektbezogene Forschungsliteratur und Informationen

- Sing, C. S. (2017). English as a lingua franca in international business contexts business contexts: Pedagogical implications for the teaching of English for Specific Business Purposes. In O. Maunier & F. Roemer (Eds.), *Business Communication: Linguistic Approaches* (pp. 319–356). Berlin: De Gruyter.
 Sing, C. S. (2016). Writing for specific purposes: Developing business students' ability to 'technicalise'. In S. Göpferich & I. Neumann (Eds.), *Developing and assessing academic and professional writing skills* (pp. 15–45). Frankfurt: Peter Lang.
 Sing, C. S. (2015). 'My own summary is definitely less scientific but more easy to grasp': ESP writing and disciplinary identity. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 44(1), 82–96.
 Sing, C. S. (with E. Peters and M. Steg) (2014). Fachsprachunterricht heute: Bedarf – (Fach-) Wissen – Kontext. *Fachsprache/International Journal of Specialized Communication*, 36(1–2), 2–11.
 Sing, C. S. (2013). Shell noun patterns in student writing in English for specific academic purposes (ESAP). In S. Granger, G. Gilquin, & F. Maunier (Eds.), *Twenty years of learner corpus research: Looking back, moving ahead* (pp. 411–422). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

Weitere Informationen über das Projekt finden sich unter ResearchGate Profile, Christine S. Sing. Kontakt: csing@wu.ac.at



Symposium 10 Jahre ÖGSD - 19. Mai 2017

Ute Smit & Thomas Finker



CLIL-Unterricht an HTLs: Fachunterricht & Sprachpraxis im Klassendiskurs

Content and Language Integrated Learning zielt auf die Vertiefung fachsprachlicher Englischkenntnisse zur Vorbereitung auf Studium und Arbeitswelt ab. Laut ministerieller Verordnung aus 2011 sollen HTL-SchülerInnen mindestens 72 CLIL-Stunden pro Schuljahr (Schulstufen 11 bis 13) erfahren. Erstmals wurden Unterrichtspraktiken gesetzlich vorgeschriebenen CLIL-Unterrichts beobachtet und angewandt linguistisch sowie didaktisch analysiert.

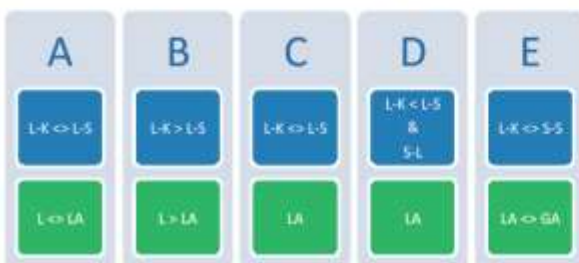
Datenset

	Theoriestunden	Laborstunden
Video/audiographie	33	13
SchülerInnen (gesamt)	120	11
Fallstudie A	9 (Wirtschaft & Recht)	-
Fallstudie B	4 (Kommunikationssysteme)	8 (Netzwerke)
Fallstudie C	12 (Digitale Signalverarbeitung)	-
Fallstudie D	4 (Softwaretechnik)	5 (Messtechnik)
Fallstudie E	4 (Datenbanken)	-
	Lehrende	SchülerInnen
Interviews	5	29 Ss (in Gr.)

**systemat.
videobasierte
Unterrichts-
Beobachtung
& Feldnotizen**

**qualitative
Inhaltsanalyse
der
Interview-
Transkripte**

Interaktion, Sozialformen & Sprachwahl



Charakteristika von CLIL-Unterricht



erfolgreiche CLIL Praktiken



Bisheriger Forschungsfokus

- Einblicke in CLIL-Unterrichtsdiskurs sowie in das pädagogische Handeln
- Einblicke in die subjektive Wahrnehmung von HTL-Lehrenden und SchülerInnen bez. CLIL
- Identifikation guter CLIL-Praxis

Nächste Schritte

- Vokabel-Erklärungen
- Translanguaging
- Kognitive Diskursfunktionen (Dalton-Puffer 2013)

Dalton-Puffer, C. 2013. "A Construct of Cognitive Discourse Functions for Conceptualising Content-language Integration in CLIL and Multilingual Education". *European Journal of Applied Linguistics* 1 (2): 216-253.
Smit, U. et al. 2016. *Zur Implementierung von CLIL in den Regelunterricht an HTL: Fragenentwicklung für die Evaluation und Fallstudien zur Unterrichtspraxis* (unveröffentlichter Bericht, Studie im Auftrag des BM f. Bildung).
Smit, U. & Finker, T. vorgelegt. CLIL in Austrian technical colleges (HTL): an analysis of classroom practices based on systematic video-based lesson observations.



Wie **reflective best practice in dialogue** in der Praxis gelingen kann

– Die Bedeutung von Berufsgesprächen in der Professionalisierung von FremdsprachenlehrerInnen

Dr. Manuela Wipperfurth

Senior Lecturer
FB Anglistik und Amerikanistik
Paris-Ludron Universität Salzburg

Professorin für Englisch
Leitungsteam für Schulentwicklung
Montessori-ORG Grödig

wipperfurth@uni-salzburg.at
Mobil 0676-4135200

Abstract

Reflective best practice in dialogue als Modell für Professionalisierung von FremdsprachenlehrerInnen in der dialogischen Prozessreflexion

Wie und was FremdsprachenlehrerInnen in der längsten Lebenswirkungsphase – der Berufspraxis – voneinander und miteinander lernen können, beleuchtet das Projekt „Lernendes Lehrernetzwerk“, in dem acht EnglischlehrerInnen – vier Novizinnen und vier sehr erfahrene Lehrpersonen – an Hand von Videoaufnahmen ihres Unterrichts und ihrer dahinterstehenden Reflexionen kritisch hinterfragen und diskutieren. Sie explizieren – in einer vertrauensvollen, anregenden, fokussierten und situativen Lernumgebung – zunehmend komplexe Elemente ihres handlungsorientierten Lehrerwissens. Neben der Projektsituation ermöglichen die Dichte und Qualität der verbalisierten fachdidaktischen Inhalte eine kritische Diskussion des Verhältnisses von Ausbildungswissen und handlungsorientiertem fachdidaktischem Lehrerwissen. Darüber hinaus konnten die Konzepte professional vision und best practice zu einer **reflective best practice in dialogue** weiterentwickelt werden.

Das „Lernende Lehrernetzwerk“

Das Lernende Lehrernetzwerk

- Heterogene Gruppe (Berufserfahrung, 5 versch. Schulstufen)
- vier Novizinnen (0-3 Jahre Berufserfahrung)
- vier erfahrenen Lehrerinnen (5-18 Jahre Berufserfahrung)
- acht Netzwerktreffen (je 90 Minuten, unmoderiert)
- Feedback zu Unterrichtsvideos jeweils einer Lehrperson
- Vorbereitet durch ein Beobachtungsmanual für Reflexionen zu zentralen Bereichen des Englischunterrichts

„Unter Kooperation verstehen wir das zielorientierte Zusammenwirken von mindestens zwei Lehrpersonen, die versuchen, gemeinsame Arbeitsaufgaben effektiver, effizienter und menschlich befriedigender zu bewältigen als dies jeder allein tun könnte.“ (Bassok/Koppa 1999)

Reflective best practice in dialogue

Anknüpfen an und Weiterentwicklung der Konzepte der professionellen Unterrichtswahrnehmung (professional vision), Kooperation, kollegiale Beratung, reflexive Praxis, Erfahrungswissen, Experten-Novizen-Settings

Vertrauensvolles, anregendes, praktisches Rahmen (situiertes Lernen)

Unterrichtsbewertungen als authentische Gesprächsanlässe

Explizierung handlungsfähigen Lehrerwissens als Grundlage für Reflexion und Austausch (in einem fokussierten, situativen Setting)

Dialogische Erweiterung von Handlungs- und Interpretationsmöglichkeiten

Die Ansätze des „Lernenden Lehrernetzwerkes“ werden in Form kollegialer Hospitation und Einführung eines Lehrerportfolios an einer AHS in Salzburg weitergeführt und sind Grundlage für Lehrerfortbildungen.

Reflective best practice in dialogue



Implementierung an Schulen

Einführung verpflichtender kollegialer Hospitation am Montessori-ORG Grödig ab 2014

- Zentrales Instrument der Schulentwicklung
- Alljährliche schulinterne Fortbildung
- Freiwillige Teambildung (je 2 Lehrpersonen für ein Jahr)
- Vorbereitung, begleitende Reflexionsarbeit und Dokumentation im Lehrerportfolio

Elemente Portfolio:

- Aktuelle Entwicklungsaufgaben der Schule als Rahmen für eigene Entwicklungsaufgaben, Selbstevaluationsbögen (zu Individualisierung, Lernberatung, Elternarbeit etc.), Gesprächsbögen zur Begleitung und Intensivierung der Hospitationen, Zielvereinbarungen
- Ruhe Zuhörerbasis auf LehrerInnen- wie Rektoratsseite

- Publikationen**
- Wipperfurth, Manuela (2016): „Sprachlosigkeit in der LehrerInnenbildung. Reflective best practice in dialogue“. In: Klippel, Friederike (ed.) Teaching Languages – Sprachen lehren. Münster: Waxmann, 123-143.
 - Wipperfurth, Manuela (2015): Professional vision in Lehrernetzwerken – Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung. Münster: Waxmann.
 - Wipperfurth, Manuela (2011): „Lehrernetzwerke im Fokus: Video als Reflexionsinstrument in der Berufspraxis.“ Praxis Fremdsprachenunterricht (4), 12-14.
 - Wipperfurth, Manuela (2009): „Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen?“ Forum Sprache (2), 6-25. (online)

Forschung in der Lehre

Individualisierung konkret - praxisnahes forschendes Lernen von Lehramtsstudierenden mit Lernmaterialien

Die Orientierung an unterschiedlichen Lernbedürfnissen und -potenzialen der SchülerInnen und die Gestaltung geeigneter Lehr- und Lernmaterialien stellen eine komplexe Anforderung an (junge) LehrerInnen dar. Im Rahmen dieses Lehr- und Forschungsprojektes transformieren Lehramtsstudierende ihr fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Wissen in konkrete Materialien für individualisiertes Fremdsprachenlernen und explizieren ihre Reflexionsprozesse.

Vermittlung zentraler fachdidaktischer Kompetenzen:

- Verzahnung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Inhalte und Reflexionen
- Explizierung und Redefinition solcher Entscheidungen (wissenschaftlich-reflexiver Habitus)
- Konzeption und Erstellung von Lernmaterialien
- Anforderungen des individualisierten Englischunterrichts
- Kooperation mit KollegInnen in einer frühen Phase mit Kooperations- und PraktikertInnen
- Evidenzbasiertes Arbeiten (Erprobung in der Praxis, Reflexion der Erfahrungen und des Feedbacks)

Explizierung fachdidaktischer Reflexionsprozesse

Die Studierenden (bisher 75 in drei Kursen) erstellen je Tandem oder ersten Einzelarbeitsmaterialien. Die Anforderungen und Kriterien dafür werden klar im Kurs eingeübt (ins. 6 Sitzungen). Ausführliche Beratung in Sprechstunden, schriftliche Materialbeschreibungen und Reflexions

Publikationen

- Wipperfurth, Manuela (2015): „Die Meister der Informationsvermittlung“. In: Sache-Word-Zahl (72), 15-18.
- Wipperfurth, Manuela, Klippel Friederike (2016): „Brennpunkt Lernmaterial. Praxisnahe fachdidaktische Lehre in der Lernwerkstatt.“ In: Anselm/Janka: Vernetzung statt Praxischock. Oettingen: Ruprecht, 165-197.



Biographisches

Lehramtstudium für Gymnasien (Englisch/ Spanisch) an den Universitäten Erlangen-Nürnberg, Freiburg und München (Austauschsemester in England und Spanien)

2008-2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für die Didaktik der englischen Sprache und Literatur (Prof. Dr. Dr. h.c. Friederike Klippel)

2013 Englisch-Lehrerin am M-ORG Grödig

2014 Promotion in der Englischdidaktik und Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Englischdidaktik (Prof. Dr. Friederike Klippel und Schulpädagogik (Prof. Dr. Ewald Koll)

2014 Großes Montessori-Diplom für Sekundarstufe (Lehrungslehre) (Bayer)

2015 Senior Lecturer der Englischdidaktik an der Paris-Ludron-Universität Salzburg

Vorstandmitglied Montessori-Verein Salzburg, Schulen im Aufbau Stg

Wissenschaftliches Netzwerk

Seit 2007 Mitglied der DGFF

Seit 2013 Mitglied der ÖGSD

Experte für die Qualitätsforschung

Lehrerbildung an der LMU München

Mitglied der ständigen Arbeitsgruppe für Lehrerbildung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF, Leitung: Prof. Dr. Petra Kirschhoff)

Vorträge Internationales Forschungskolloquium (München, Graz, Erfurt)

Lehrerfortbildungen (PH Stg, PH München)

Mag. Waltraud Zirngast

Instruktivismus vs. Konstruktivismus: Zwei didaktische Grundüberzeugungen von Lehrkräften für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

*If we want to fully understand what teachers do, we can't just focus on behavior,
we need to understand what they believe, what they know, their attitudes, their feelings.*
SIMON BORG

Forschungsgegenstand:	Berufliche Selbstwahrnehmungen von Lehrkräften für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an privaten österreichischen Erwachsenenbildungseinrichtungen
Zielsetzung:	Beleuchtung des spezifischen Aufgaben- und Funktionsverständnisses der Lehrkräfte unter Rückgriff auf die idealtypische Gegenüberstellung von instruktivistischen und konstruktivistischen didaktischen Grundpositionen in der klassischen Lehrerforschung
Methodik:	Korrelative Studie auf der Grundlage einer anonymen Online-Befragung 2016 (N= 304)
Fazit:	Bedingungen beruflichen Handelns in den Fokus des Professionalisierungsdiskurses rücken
Kontakt:	waltraud.zirngast@aon.at

Instruktivismus vs. Konstruktivismus: Statistisch signifikante Korrelationen

