ÖGSD TAGUNGSBERICHTE

Vol. 3 / 2017

9. Nachwuchstagung

Hrsg. Anke Sennema

Österreichische Gesellschaft für SPRACHENDIDAKTIK

Sennema, Anke (Hrsg.) 2017. *ÖGSD Tagungsberichte Vol. 3: 9. Nachwuchstagung. Sprachendidaktik: Der wissenschaftliche Nachwuchs im Dialog. (Proceedings of the 9th ÖGSD Young Researchers' Conference).* 20. Mai 2017, Universität Wien. Graz: ÖGSD.

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

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des ÖGSD-Vorstands 1

Bericht zur 9. Nachwuchstagung 2

Atanasoska Tajana, Universität Wien
Arbeits- und Unterrichtsbedingungen von DaF-LehrerInnen 3

Aufgebauer Marlene, Universität Wien
Sprachstandsfeststellung – Die Profilanalyse und der C-Test 7

Bicsar Andrea, Universität Innsbruck
Das Verbalisieren von Emotionen im Englischen als Fremdsprache 11

Hofbauer Johanna, Universität Wien
Teaching English to Students with Dyslexia 16

Imamović-Topčić Edna, Universität Wien
Sprache(n) in Identitätskonstruktionen am Bildungsübergang 19

Kirchberger Victoria, *Karl-Franzens-Universität Graz*
John Trim and the Communicative Approach – from the 1960s to Threshold Level 22

Mihova Mihaela, Universität Wien
"Motivationen? Den är på toppen!" Motive schwedischer Schüler_innen für die Wahl der deutschen Sprache 25

Pieber Corinna, Universität Innsbruck
Die Rolle der Fachsprache im kompetenzorientierten Unterricht am Beispiel Physik 29

Rüdegger Stefanie; Christiner Markus; Reiterer Susanne Maria, Universität Wien
Musicality and its effects on language aptitude and other cognitive domains in school-age children 34

Šahbegović Amira, Universität Wien
Lost in translanguaging?: an analysis of multilingual practices in CLIL 38

Seidl Eva, Karl-Franzens-Universität Graz
Einsemestrige Auslandsstudienaufenthalte aus studentischer Perspektive 41

Taglieber Johanna, Universität Innsbruck
Die Rolle der bande dessinée in Französischlehrwerken in Österreich 45

Vitzkotter Jessica, *Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz*
Successive Bilingualism 51

9. ÖGSD-Nachwuchstagung

20. Mai 2017- Universität Wien

Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Vorwort

Mit großer Freude und herzlichem Dank an das veranstaltende Team der Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremdsprache unter der Leitung von Diana Feick möchten wir einige Worte zur diesjährigen ÖGSD Tagung für NachwuchswissenschaftlerInnen anfügen.

Als diese Form des wissenschaftlichen Dialoges von der österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik initiiert und 2009 an der Universität Klagenfurt erstmals durchgeführt wurde, war es nicht voraussehbar, dass aus einer überschaubaren Nischenveranstaltung für NachwuchsforscherInnen eine hervorragend besuchte, sprachendidaktisch breit gefächerte und auf hohem akademischem Niveau stehende (Groß-) Veranstaltung werden sollte. Die Zahlen sprechen jedoch für sich (siehe unten). Es sei dazu noch angeführt, dass alle Vorträge ein akademisches Ausleseverfahren durchlaufen haben. Des Weiteren ist sehr erfreulich, dass die Bandbreite der eingegangenen Beiträge institutionell und sprachenspezifisch im Lauf der Jahre immer größer wurde. Beiträge von vielen tertiären Bildungsinstitutionen aus Österreich und auch aus dem Ausland wurden eingereicht. Während in den ersten Nachwuchstagungen noch eine starke anglistische Fokussierung spürbar war, kam es in den letzten Jahren zu einem deutlichen Anstieg anderer Schulsprachen. Heuer gab es erstmals auch Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache.

Wir hoffen, die ausgewählten Beiträge können den lebendigen akademischen Austausch unter den JungforscherInnen widerspiegeln und freuen uns, schon jetzt die **zehnte Nachwuchstagung im Mai 2018 in Klagenfurt** bekannt geben zu dürfen. Wir hoffen, Sie dort zu treffen, um aktuelle Projekte des wissenschaftlichen Nachwuchses gemeinsam zu diskutieren.

Abschließend dürfen wir der veranstaltenden Organisation, all den vielen HelferInnen, die ihren Beitrag zur Abhaltung dieser Veranstaltung im Hintergrund geleistet haben, und allen Sponsoren nochmals unseren herzlichen Dank ausdrücken.

Für den Vorstand der ÖGSD

Erwin M. Gierlinger Christiane Dalton – Puffer Michaela Rückl

Zur Tagung

Die diesjährige, 9. Nachwuchstagung der ÖGSD „Sprachendidaktik: der wissenschaftliche Nachwuchs im Dialog“ fand an der Universität Wien statt und wurde vom Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache des Instituts für Germanistik unter der Leitung von Diana Feick organisiert, die Herausgabe der vorliegenden Tagungsberichte übernahm Anke Sennema.

Etwa 100 TeilnehmerInnen aus Wissenschaft und Praxis trafen sich zum Austausch über 36 Forschungsprojekte und folgten anschließend dem Plenarvortrag von Petra Knorr (Universität Leipzig) zum Thema „Empirische Befunde aus der Englischlehrer/innenbildung: Situiertes Lernen in Unterrichtsplanungsgesprächen“. Die NachwuchswissenschaftlerInnen kamen von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Österreich, Deutschland und Ungarn und verfassten ihre Forschungsarbeiten im Rahmen von Bachelor-, Master-, Diplom- und Dissertationsprojekten. Die Vorstellung der Projekte erfolgte zum einen in thematischen Sektionen in Form klassischer Tagungsvorträge mit Diskussion, zum anderen in dreiminütigen Plenarankündigungen, die die sehr lebhafte Posterpräsentation einleiteten.
Die Beitragsthemen umspannten Sprachenvermittlung innerhalb als auch außerhalb des schulischen Kontextes. Die inhaltliche Bandbreite und die abwechslungsreichen Darstellungen führten rund um die Poster und auch in den Pausen zu regem Austausch.

Für die Veröffentlichung reichten viele der NachwuchswissenschaftlerInnen ihre Beiträge ein, die in einem Review-Verfahren begutachtet und kommentiert wurden. Der hier vorliegende Band spiegelt das breite Spektrum an Inhalten und Methoden wider, das die wissenschaftliche Auseinandersetzung auf der Tagung kennzeichnete. Der aktuelle Band stellt ausgewählte Beiträge nochmals vor und soll zum Stöbern und zur weiteren thematischen Vertiefung einladen.

Die VeranstalterInnen bedanken sich abschließend ganz herzlich bei allen Vortragenden, Vorsitzenden, TagungsassistentInnen und Gästen. Außerdem gilt unser Dank dem Institut für Germanistik für die Zurverfügungstellung der Räumlichkeiten und dem Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien sowie dem Institut für Germanistik für den finanziellen Beitrag. Besonders danken wir auch der Firma Billa für die freundliche Unterstützung.

Wir wünschen allen LeserInnen dieses Bandes eine spannende Lektüre!

Diana Feick (Tagungsleitung)
Anke Sennema (Herausgabe der Berichte)

Arbeits- und Unterrichtsbedingungen von DaF-LehrerInnen

TATJANA ATANASOSKA

Universität Wien

1. Begründung für die Studie

Von verschiedenen Seiten in Forschung und Schulpolitik wird die Wichtigkeit der Lehrperson für den Erfolg von Unterricht und somit auch den Erfolg von SchülerInnen betont. Zur Gestaltung des Unterrichts muss eine Lehrperson sich selbst und ihren Unterricht mit gegebenen Rahmenfaktoren in Beziehung setzen. Diese Rahmenfaktoren wirken innerhalb einer Einzelschule, aber auch im Schulsystem insgesamt. Dabei haben bestimmte Rahmenfaktoren belastenden Einfluss auf Lehrpersonen (Hillert 2012, Rothland 2007), jedoch werden oftmals Aussagen über die LeherInnenpopulation gesamt getroffen. Dabei wird der Unterschied von Rahmenfaktoren und belastenden Rahmenfaktoren für LehrerInnen unterschiedlicher Fächer nicht berücksichtigt.

Dieses Dissertationsvorhaben will sich mit den Arbeits- und Unterrichtsbedingungen von einer Gruppe von LehrerInnen beschäftigen, nämlich LehrerInnen von Deutsch (als schulische Fremdsprache). Eine Vorannahme dieser Studie ist, dass Globalisierungstendenzen in Schulen allgemein und in den einzelnen Schulfächern sichtbar werden. Globalisierung wird hierbei als ein Effekt von international vergleichenden Studien, internationalen wissenschaftlichen Publikationen, Vorgaben und Dokumenten der EU, der OECD oder der Weltbank (vgl. Antunes 2006, Lohmann 2014) verstanden. Für Deutsch als Fremdsprache (in und außerhalb von Schule) stellt der GERS (Europarat 2011) einen globalisierend wirkenden Einflussfaktor dar. Huszti et al. (2011) zeichnen den globalisierenden Einfluss des GERS auf das Prüfungssystem ECL nach. Byram & Parmenter (2012) hingegen beschäftigen sich mit den Globalisierungseffekten vom GERS in europäischen und außereuropäischen Sprachlern- und Sprachlehrkontexten.

Trotz der leitenden Annahme von Globalisierungstendenzen darf nicht vergessen werden, dass nationalstaatliche Schulsysteme als historisch gewachsene Systeme Globalisierungstendenzen aufnehmen, jedoch (in den allermeisten Fällen) weiterhin nationalspezifische Ausprägungen der inkorporierten Tendenzen zeigen (vgl. Radice 2000). Um die jeweiligen nationalstaatlich-regionalen und globalisierenden Ausprägungen zu erkennen, wird für diese Studie ein komparatives Forschungsdesign angewendet und LehrerInnen in staatlichen Schulen in drei Ländern untersucht.

2. Forschungsfrage

In diesem Dissertationsprojekt soll folgende übergreifende Forschungsfrage beantwortet werden:
Welche Rahmenbedingungen beeinflussen Arbeit und somit auch den Unterricht von SchullehrerInnen von Deutsch als Fremdsprache in Schweden, Schottland und Mazedonien, und wie schätzen aktive LehrerInnen diese Rahmenbedingungen ein?
Zur Beantwortung dieser überspannenden Frage sollen die folgenden drei Unterfragen innerhalb der Dissertation beantwortet werden:

a) Wie sehen die Bedingungen für Arbeit und Unterricht (die Rahmenbedingungen) in den drei Ländern jeweils aus?
b) Wie erfahren und bewerten aktive LehrerInnen diese Rahmenbedingungen in den jeweiligen Ländern?
c) Welche Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen diesen Ländern werden dabei sichtbar?

3. Die Studie

Um das Ziel meiner Studie zu erreichen, werden unterschiedliche Verfahren der Datenerhebung und der Datenanalyse angewandt, um eine 'reiche' Beantwortung der Fragestellung zu erreichen. Auch wenn dieser Begriff in der Grounded Theory verortet ist (vgl. Glaser & Strauss 1968), halte ich eine solche Zielsetzung der 'reichen' oder 'dichten' Beantwortung einer qualitativ untersuchten Forschungsfrage sinnvoll für jede Studie. Diese Dissertation bewegt sich weitestgehend im explorativ-interpretativen, qualitativen Paradigma und folgt einem 'critical realism', bei dem unterschiedliche Forschungsstränge mehrere Sichten auf die gegebene Wirklichkeit ermöglichen (vgl. Schoonenboom 2017).

Die Auswahl der Länder beruht auf einem „maximum variation sampling" (Johnson & Christensen 2012, S. 234), jedoch auf Länder in Europa beschränkt. Es sollte je ein Land verschiedenen Sprach- und Kulturregionen Europas vertreten sein. Auch wenn die Auswahl der Länder in gewissem Ausmaß auch auf meinem persönlichen Bezug beruht, wird durch meine Wahl je eines Landes aus dem englischsprachigen Raum, aus Skandinavien und aus Südeuropa eine große Variation erreicht. Auch die in diesen Ländern tätigen LehrerInnen sollen eine große Variationsbreite in Bezug auf Alter, Anzahl der Jahre im Schuldienst, Region etc. aufweisen.
Im ersten Schritt werden die offiziell vorgegebenen Rahmenbedingungen in einer 'Länderstudie' für jedes Land zusammengefasst werden. Im nächsten Schritt werden in jedem der drei Ländern Leitthemen-Interviews mit ungefähr acht aktiven DeutschlehrerInnen geführt werden. Der Vergleich wird sowohl im Rahmen der Länderstudie, als auch im Hinblick auf die In-

terviewdaten durchgeführt. Der Vergleich Forschungsmethode dient in dieser Studie der „Produktivität der Differenz“ (Parreira do Amaral 2015, S. 108), wodurch divergenten und konvergenten Entwicklungen deutlich hervortreten.

4. Ergebnisse

Da das Dissertationsvorhaben gerade erst mit der empirischen Phase begonnen hat, möchte ich in diesem Abschnitt nur einen ganz kleinen Blick auf eine regionale Spezifizität des LehrerInnenberufs in Mazedonien im Vergleich zu Schweden geben. Auch wenn LehrerInnen in Mazedonien rechtlich auch ohne Parteimitgliedschaft eine Stelle an einer Schule antreten können, ist im Endeffekt zurzeit das richtige Parteibuch entscheidend für die beruflichen Möglichkeiten. Hingegen spielt die politische Parteizugehörigkeit in Schweden keine Rolle, stattdessen wird von LehrerInnen erwartet, während der Berufsausübung keine offene parteipolitische Richtung zu zeigen.

5. Diskussion und Schlussbetrachtung

Der Anspruch, den ich an meine Studie stelle, entspricht dem von Riemann, die von Forschungsvorhaben im Bereich LehrerInnenbildung erwartet, dass diese Forschung zur Weiterentwicklung der Profession führen kann (Riemann 2009, S. 258). Die Ergebnisse meiner Studie können LehrerInnen und SchulleiterInnen, aber insbesondere LehrerInnenverbänden oder Gewerkschaften Ergebnisse zu den besonderen beruflichen Herausforderungen für schulische DaF-LehrerInnen geben. Zusätzlich wird diese Studie hoffentlich weitere (vergleichende) Forschung zu den schulischen Rahmenbedingungen von unterschiedlichen Fächern geben.

Literaturangaben

Antunes, Fátima. 2006: Globalisation and Europeification of education policies: routes, processes and metamorphoses. *European Educational Research Journal* 5(1), S. 38 – 55.

Byram, Michael & Parmenter, Lynne (Hrsg.). (2012). *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy*. Multilingual Matters.

Europarat 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Europarat.

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm. (1968). *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. London: Weidenfeld & Nicolson.

Hillert, Andreas (Hrsg.). (2012). *Lehrergesundheit: AGIL: das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf*. Schattauer.

Huszti, Judit, László, Háry & Szabó, Gábor. (2011). Anbindung der ECL-Prüfungsstufen an die Niveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. In Hahn,

Martin & Wazel, Gerhard (Hrsg.), *Theorie und Praxis des DaF- und DaZ-Unterrichts heute. 20 Jahre Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V.* (S. 117 – 128). Frankfurt a.M.: PeterLang.

Johnson, Burke & Christensen, Larry. (2012). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE.

Lohmann, Ingrid. (2014). *Bildung am Ende der Moderne. Beiträge zur Kritik der Privatisierung des Bildungswesens*. Universität Hamburg.

Parreira do Amaral, Marcelo. (2015). Methodologie und Methode in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In Parreira do Amaral, Marcelo & Amos, Sigrid (Hrsg.), *Internationale und vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder* (S. 107 – 130). Waxmann.

Radice, Hugo (2000). Globalization and national capitalisms: theorizing convergence and differentiation. *Review of International Political Economy* 7(4), 719 – 742.

Riemann, Gerhard. (2009). Zur Bedeutung ethnographischer und erzählanalytischer Arbeitsweisen für die (Selbst-)Reflexion professioneller Arbeit. Ein Erfahrungsbericht. In Völter, Bettina et al. (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs* (S. 248 – 270). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rothland, Martin (Hrsg.). (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Sprachstandsfeststellung – Die Profilanalyse und der C-Test

MARLENE AUFGEBAUER

Universität Wien

1. Begründung für die Studie

Das zuverlässige Erfassen des Spracherwerbsstandes von DaZ-Lernern ist von hoher Relevanz. Für Sprachinstitute ist die Feststellung des aktuellen Erwerbsstandes eines Lernenden wesentlich, um diesen in eine für ihn passende Kursstufe einzuordnen. Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung wie zum Beispiel Pienemanns Studie zur Lehrbarkeit grammatischer Strukturen 1987 besagen, dass ein Lernender nur jenen grammatischen Input verarbeiten kann, der seiner Erwerbsstufe oder der darüberliegenden Erwerbsstufe entspricht. Demnach ist die korrekte Einordnung auf einer Erwerbsstufe für die Lernenden von großer Bedeutung, denn nur so können sie von dem Unterricht profitieren und eine nächsthöhere Erwerbsstufe erreichen.

2. Forschungsfragen

Das Erkenntnisinteresse der Studie lag darin festzustellen, ob die beiden Verfahren zur Erhebung des Spracherwerbsstandes und zwar die Profilanalyse und der C-Test zu denselben Ergebnissen in Bezug auf das erreichte Sprachniveau kommen. Wenn dem so ist, sollte die Frage beantwortet werden, ob es ausreichend ist, zur Bestimmung des Sprachstandes alleinig den leicht durchführbaren und in der Auswertung ökonomischen C-Test zu verwenden.

Des Weiteren wurden diese Testungen, nachdem die Probanden eine Kursstufe durchlaufen hatten, mit denselben Teilnehmern und anhand derselben Methoden wiederholt. Das Erkenntnisinteresse lag darin, zu überprüfen, ob die Teilnehmer eine nächsthöhere Erwerbsstufe erreicht hatten, oder, ob es eventuell möglich war, dass ein Teilnehmer eine Erwerbsstufe überspringen konnte. Die Vorannahme, dass keine Erwerbsstufe übersprungen werden kann, sollte somit überprüft werden.

3. Die Studie

Die Studie bediente sich sowohl einer Methoden- als auch einer Datentriangulation. Es wurde zu Beginn eines vierwöchigen Sprachkurses zum Erreichen der Niveaustufe B2/2 mit 15 Unterrichtsstunden pro Woche anhand des C-Tests eine Einschätzung des allgemeinen Erwerbs-

standes von 17 Teilnehmern, die vom Sprachinstitut der Niveaustufe B2/1 zugeordnet wurden, vorgenommen. Der verwendete C-Test war ein mehrfach erprobter Test, welcher für die Zuordnung auf den Niveaustufen B1-B2 von R.S. Baur et al. empfohlen wird. Anschließend wurden von denselben Probanden Verbaldaten in Form von mündlichen Erzählungen zu einer Bildgeschichte erhoben. Die Äußerungen der Lerner wurden gemäß der Vorgaben von Grießhabers Profilanalyse aufbereitet und analysiert. Die Ergebnisse der C-Tests und der Profilanalysen wurden einander gegenübergestellt, um anhand des statistischen Verfahrens Kendall Tau_b eine mögliche Korrelation in Bezug auf den Spracherwerbsstand zu überprüfen.

Dieses Vorgehen wurde nach vier Wochen wiederholt. Die Frage, ob die Lernenden eine nächsthöhere Erwerbsstufe erreichen konnten, oder ob eine Erwerbsstufe übersprungen werden konnte, sollte auf diese Weise beantwortet werden.

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigten, dass keiner der Probanden eine Erwerbsstufe überspringen konnte. Mehr noch zeigte sich, dass es vielen Lernenden nicht möglich war, im Verlauf des Sprachkurses eine nächsthöhere Erwerbsstufe zu erreichen.

Die Ergebnisse der C-Tests waren relativ einfach zu interpretieren. Es konnte festgestellt werden, dass nur insgesamt acht der 17 Teilnehmer laut C-Test nach Absolvierung des Kurses auch tatsächlich die Niveaustufe B2/2 erreichen konnten.

Die Ergebnisse der Profilanalysen ließen sich nicht ganz so leicht interpretieren. Würde man alleinig von den erreichten Profilstufen nach Beendigung des B2/2 Kurses ausgehen, könnten nur vier Teilnehmer von 17 der Profilstufe 4 und demnach dem Niveau B2/2 zugeordnet werden. Wenn man die Schwankungen zwischen der ersten und der zweiten Datenerhebung unberücksichtigt lässt und davon ausgeht, dass ein Teilnehmer auf Profilstufe 4 zu verorten ist, auch wenn er bei der zweiten Datenerhebung nur Profilstufe 3 zuzuordnen wäre, konnten sieben der 17 Teilnehmer das Niveau B2/2 erreichen. Wenn man also von der Annahme ausgeht, dass Lernende nur jenen Input verarbeiten können, der ihrer Erwerbsstufe entspricht, wovon unbedingt auszugehen ist, dann würde das für die beforschten Teilnehmer bedeuten, dass sieben der 17 Teilnehmer von diesem Kurs profitieren konnten.

Die Gegenüberstellung der Ergebnisse des C-Tests und der Profilanalyse am Anfang und am Ende des Sprachkurses ließ in beiden Durchgängen eine Korrelation erkennen, wobei die Korrelation jedoch nur im ersten Durchgang auf dem Niveau $\alpha = 0{,}05$ signifikant war.

5. Diskussion und Schlussbetrachtung

Meines Erachtens zeigen die beiden Berechnungen von Kendalls Tau_b, dass die Testformate in gewisser Weise das gleiche Konstrukt messen. Jedoch ist zu beachten, dass der C-Test, wie er

hier verwendet wurde, sein Augenmerk sowohl auf morphosyntaktische als auch auf orthographische Kompetenzen legt, während die Profilanalyse weder orthographische noch morphologische Korrektheit berücksichtigt (vgl. Kassem/Marx, 2013, S. 125).

Für die Interpretation der Ergebnisse heißt das, dass die beiden Testverfahren in etwa dasselbe messen, da in beiden Fällen eine Korrelation vorliegt. Der Umstand, dass diese Korrelation jedoch nur für die Ergebnisse des ersten Durchgangs signifikant war, sollte ein Anstoß sein, dies noch einmal anhand einer größeren Probandenzahl zu überprüfen.

Die Resultate der C-Tests, die wie bereits erwähnt, zeigten, dass nur acht von 17 Teilnehmern die Niveaustufe B2/2 erreichen konnten und die auch im Vergleich mit der Profilanalyse großteils bestätigt werden konnten, lassen schlussfolgern, dass die Methode der Zuordnung der Teilnehmer zu einer bestimmten Kursstufe seitens des Instituts nicht adäquat ist. Die Überprüfung der Zuordnungsmethode, welche im Sprachinstitut Verwendung findet, wäre eine wichtige Forderung für nachfolgende Studien zum gesteuerten Fremdspracherwerb.

Literaturangaben

Baur, Rupprecht S. & Spettmann, Melanie (2008). *Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ.* In Ahrenholz, B. (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 95-110). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.

Baur, Rupprecht S. & Spettmann, Melanie (2009). *Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung.* In Lengyel, D., Reich, H.H., Roth, H.-J., Döll, M. (Hrsg.) FörMig-Edition Band 5 *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 115-127). Münster u.a.: Waxmann Verlag.

Baur, Rupprecht S.; Goggin, Melanie; Wrede-Jackes, Jennifer (2013). *Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ*. Verfügbar unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf [14.2. 2016]

Baur, Rupprecht S. & Spettmann, Melanie. Tests für die Niveaustufen A1 – C1 des GER im Rahmen des Comenius-Projekts entwickelt von der AG 4 unter der Leitung von Prof. Rupprecht S. Baur. http://www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppen/ag4/dokumente.php?kategorieid=89 [22.7.2017]

Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen; Pienemann, Manfred (1983). *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

De Carlo, Sabina & Gamper, Jana (2015). *Die Ermittlung grammatischer Kompetenzen anhand der Profilanalyse: Ergebnisse aus zwei Förderprojekten.* In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hrsg.) *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht.* Berlin: De Gruyter, S. 103-135.

Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer Verlag.

Grießhaber, Wilhelm (2006a). *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse.* Verfügbar unter: http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf. [12. 2. 2016]

Grießhaber, Wilhelm (2006b). *Lernende unterstützen: die Profilanalyse als didaktisch nutzbares Werkzeug der Lernersprachenanalyse.* Münster: WWU Sprachenzentrum Verfügbar unter: http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tlernendeunterstuetzen06.pdf [4. 8. 2016]

Grießhaber, Wilhelm (2008). *Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung.* In Ahrenholz, B. (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 31-48). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.

Grießhaber, Wilhelm (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung.* Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Grießhaber, Wilhelm (2012). *Die Profilanalyse.* In Ahrenholz, B. (Hrsg.) *DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration.* Band 1: Ahrenholz, B. (Hrsg.) *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren* (S. 173-193). Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Grießhaber, Wilhelm (2013) .*Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung.* Verfügbar unter:https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf *[22. 7. 2017]*

Kassem, Amani & Marx, Nicole (2013). *Zum Nutzen und Abnutzen gängiger Sprachstandsfeststellungen für DaZ in der Sekundarstufe.* In Dirim, I., Krumm, H.-J., Portmann-Tselikas, P. R., Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.) (2013) *Theorie und Praxis. Jahrbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Serie A 2/2013 Schwerpunkt. Sprache erfassen und bewerten.* Wien: Praesens Verlag. (S. 103-134).

Pienemann, Manfred (1987). *Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses*. Band 21 von Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. Hamburg: ALAA Working Group on Language Development.

Pienemann, Manfred (1998). *Language processing and second language development. Processability Theory.* Studies in Bilingualism (SiBil) Vol. 15. Amsterdam: Benjamins B.V.

Das Verbalisieren von Emotionen im Englischen als Fremdsprache

ANDREA BICSAR

Universität Innsbruck

1. Begründung für die Studie

Emotionen sind bekanntlich wichtige Begleiter unserer alltäglichen Kommunikation. Dementsprechend werden sie auch in der Mehrsprachigkeitsforschung diskutiert. Gefühle sind zugleich komplexe Phänomene, die folglich aus unterschiedlichsten Perspektiven betrachtet werden. Eine dieser Perspektiven bezieht sich auf die lernersprachliche Verwendung emotionsbezeichnender Redemittel, die Gefühlskonzepte direkt oder indirekt benennen (Kövecses, 2000, S. 2-4; Pavlenko, 2008, S. 148; Schwarz-Friesel, 2007, S. 151). Ein Teil relevanter Studien fokussiert dabei auf Zielsprachen (L2), die primär in natürlichen Kontexten erworben wurden (Pavlenko, 2005). Andere Arbeiten berücksichtigen Fremdsprachenlerner*, die auf einen gesteuerten Sprachlernhintergrund zurückblicken. Diese zeigen, dass Lernende ihre Gefühle in der L2 oft anders verbalisieren und ggf. bedeutende konzeptuelle Unterschiede überwinden müssen, um ihre Emotionserfahrungen in der Zielsprache zu vermitteln, wobei der Zugang zu natürlichem L2-Input fördernd ist (Dewaele & Pavlenko, 2002; Pavlenko & Driagina, 2007; Rintell 1990). Die vorliegende Studie ist in dieser Forschungsrichtung anzusiedeln und ermittelt L2-Gefühlsäußerungen österreichischer Englischlerner, die sich Englisch im gesteuerten Unterrichtskontext aneignen.

2. Forschungsfragen

In der vorliegenden Arbeit wird zwei Forschungsfragen explorativ nachgegangen:

Forschungsfrage 1

Wie verbalisieren österreichische Englischlernende Emotionen in der Zielsprache?

Forschungsfrage 2

Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich zu Muttersprachlern des Englischen erkennen?

Dabei wird aus lexikalischer und pragmalinguistischer Sicht die Wortwahl analysiert, die Probanden treffen, um Gefühlserlebnisse zu benennen. Letztere Perspektive ist durch die Annahme bedingt, dass die Emotionskommunikation durch die kommunikativen Normen

* Zu Gunsten der einfacheren Lesbarkeit wird auf geschlechtsspezifische Formulierungen verzichtet. Sämtliche personenbezogenen Bezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen.

einer Sprachgemeinschaft geprägt ist (Dewaele, 2013, S. 25). Dementsprechend wird erkundet, welchen Einfluss die situativen Parameter der Aussagenperspektivierung bzw. der sozialen Distanz und Dominanz auf die Emotionswortwahl ausüben. Das Ziel ist dabei keine Fehlerauswertung per se, denn Lernende werden nicht als imperfekte Sprecher der Zielsprache betrachtet, die selbstverständlich Unterschiede zur L1-Norm aufweisen (Dewaele, 2017). Vielmehr sollen über mögliche Differenzen hinaus auch Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden, um positive Transfermöglichkeiten (Hufeisen, 2004) in der fremdsprachlichen Emotionskommunikation aufzudecken.

3. Die Studie

Es wurden 29 L2-Englischlernende und 15 Muttersprachler des Englischen befragt, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann. Für die Datenerhebung wurden die Basisemotionen Wut, Angst und Freude ausgewählt (Ekman, 1994), die zwar konzeptuelle Unterschiede aufweisen können und nicht zwangsläufig dieselben lexikalischen Repräsentationsformen haben (Durst, 2001; Pavlenko, 2008), aber sowohl im Deutschen, als auch im Englischen verbalisiert werden können. Um Gefühlsäußerungen hervorzurufen, wurden drei Stimuli eingesetzt:

Tabelle 1: Stimuli

Stimuli	Zielsetzung
Emotionsgeladene Videoszenen	Um objektive Erzählungen durch die Beschreibung der Gefühle der Darsteller zu elizitieren
Emotionswörter auf Kärtchen	Um subjektive, ich-bezogene Erlebnisberichte zu ermöglichen und damit eine Änderung der Aussagenperspektivierung hervorzurufen
Vier gefühlsgeladene Situationen als Grundlage für ein Rollenspiel mit jeweils einem Lehrer, einer fremden Person, einem jungem Schüler und dem besten Freund als Gesprächspartner	Um die soziale Distanz und Dominanz zu variieren

Die gewonnenen Sprachdaten wurden mit der close-reading Methode (Kranich & Bicsar, 2012) auf direkte und indirekte Emotionsbezeichnungen, wie 'annoyed' oder 'to explode', untersucht. Da sich die Auswertung in der Anfangsphase befindet, liegen Ergebnisse bislang ausschließlich zu den L2-Daten vor. Zudem stützt sich eine Erstanalyse vorläufig auf deskriptivsta-

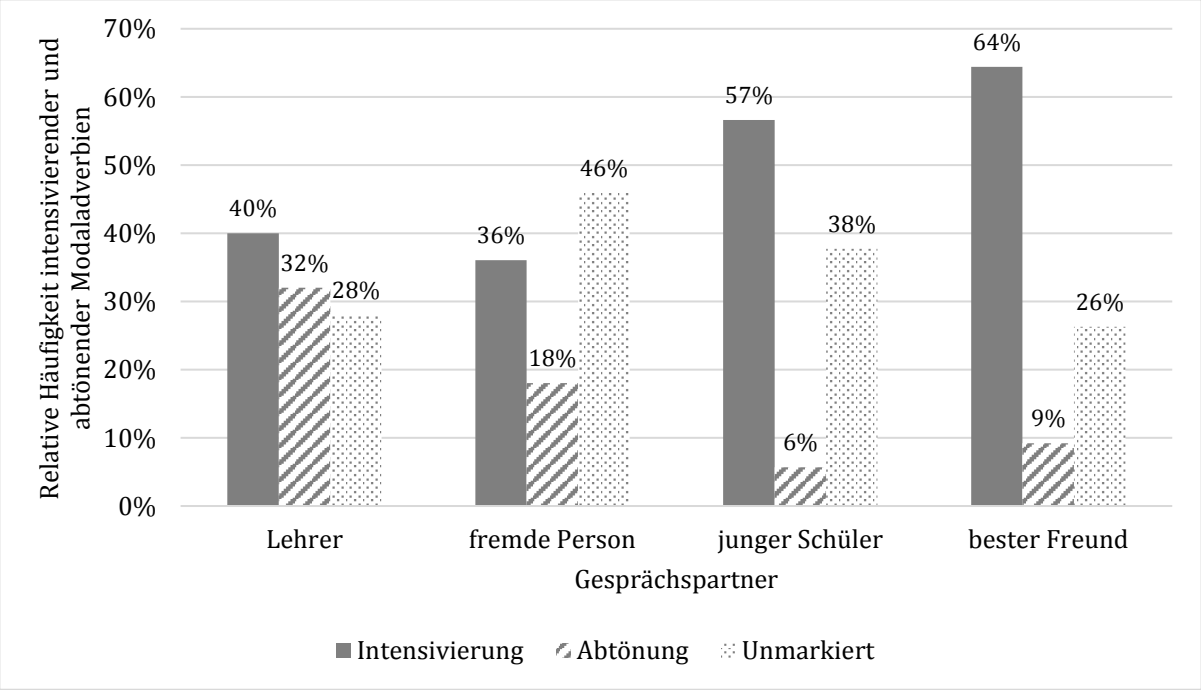
tistische Verfahren, die künftig durch eine geplante prüfstatistische Auswertung ergänzt werden. Dementsprechend sind die folgenden ausgewählten Ergebnisse als 'work in progress' und keineswegs konklusiv zu betrachten.

4. Ergebnisse

Es wurde untersucht, welchen quantitativen Einfluss die Aussagenperspektivierung auf die L2-Gefühlsbeschreibung hat. Die Emotionsdomäne Angst deutet darauf hin, dass dieser Gefühlszustand eine größere häufigkeitsbezogene Vielfalt in seinem verbalen Ausdruck motiviert, wenn Eigenerfahrungen erzählt werden: Obwohl die Durchschnittswerte der Emotionswortfrequenz in den objektiven ($\bar{X}$=2,07) vs. selbst gewählten, ich-bezogenen Erfahrungsberichten ($\bar{X}$=2,38) vergleichbar sind, zeigen die Spannweite und die Streuung in den Selbstberichten höhere Werte (R=6,00, *s*=1,70 vs. R=2,00, *s*=0,75). Dies könnte daran liegen, dass der animierende Charakter von Angst (Scherke, 2009, S. 41) zu einem größeren Impuls führt, die eigens erfahrene Lebhaftigkeit auch sprachlich wiederzugeben.

Um den Einfluss der sozialen Rollenverteilung auszuwerten, stützt sich die Analyse auf einschlägige kontrastiv-pragmatische Arbeiten (Blum-Kulka & Olshtain, 1984; House & Kasper, 1987; House & Vollmer, 1988) und bewertet Modaladverbien, die den propositionalen Gehalt der Emotionsaussage intensivieren oder abtönen und dadurch zu direkteren bzw. indirekteren Formulierungen führen. Dieses Analysekriterium ist durch die Annahme begründet, dass der Direktheitsgrad vom sozialen Status des Gesprächspartners abhängt (Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz, 1990).

Diagramm 1: Relative Häufigkeit modifizierender Sprachelemente



Die relative Häufigkeit intensivierender und abtönender Redemittel zeigt, dass die meisten gedämpften Gefühlsäußerungen mit dem Lehrer, einer sozial dominanten Figur eingesetzt werden, gefolgt von der fremden und somit sozial eher distanten Person. Demgegenüber werden die meisten intensivierten Emotionssausagen dem Freund gegenüber formuliert, einem sozial gleichberechtigten und vertrauten Partner, gefolgt vom jungen Schüler, der dem Sprecher gegenüber altersbedingt weniger dominierend ist.

5. Diskussion und Schlussbetrachtung

Die Ergebnisse geben Anlass zur Vermutung, dass die Aussagenperspektivierung und die sozialen Relationen die Wortwahl in der L2-Emotionskommunikation aus quantitativer Sicht beeinflussen. Es bleibt allerdings mit Spannung abzuwarten, welche Erkenntnisse die weiteren Analyseschritte zutage bringen.

Literaturangaben

Beebe, Leslie M.; Takahashi, Tomoko & Uliss-Weltz, Robin. (1990). Pragmatic Transfer in ESL Refusals. In Robin C. Scarcella, Elaine S. Anderson & Stephen D. Krashen (Hrsg.), *Developing communicative competence in a second language* (S. 55 – 73). New York: Newbury House.

Blum-Kulka, Shoshana & Olshtain, Elite. (1984). Requests and Apologies. A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP). *Applied Linguistics* 5/3. S. 196 – 213.

Dewaele, Jean-Marc. (2017). Why the dichotomy ‘L1 versus LX user’ is better than ‘native versus non-native speaker’. *Applied Linguistics* 1-6. DOI: 10.1093/applin/amw055.

Dewaele, Jean-Marc. (2013). *Emotions in Multiple Languages (2. edn)*. New York: Palgrave Macmillan.

Dewaele, Jean-Marc & Pavlenko, Aneta. (2002). Emotion Vocabulary in Interlanguage. *Language Learning* 52/2. S. 263 – 322.

Durst, Uwe. (2001). Why Germans don’t feel “anger". In Jean Harkins & Anna Wierzbicka (Hrsg.), *Emotions in Crosslinguistic Perspective* (S. 115 – 148). Berlin/New York: Walter de Gruyter.

House, Juliane & Vollmer, Helmut J. (1988). Sprechaktperformanz im Deutschen: Zur Realisierung der Sprechhandlungen BITTEN/AUFFORDERN und SICH ENTSCHULDIGEN. *Linguistische Berichte* 114. S. 114 – 133.

House, Juliane & Kasper, Gabrielle. (1987). Interlanguage pragmatics: Requesting in a foreign language. In Wolfgang Lörscher (Hrsg.), *Perspectives on language in performance.*

Studies in linguistics, literary criticism, and language teaching and learning (S. 1250–1288). Tübingen: Narr.

Hufeisen, Britta. (2004). Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann. *Fremdsprache Deutsch* 1 31/04. S. 19 – 23.

Kövecses, Zoltán. (2000). *Metaphor and Emotion. Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kranich, Svenja & Bicsar, Andrea. (2012). "These forecasts may be substantially different from actual results." The use of epistemic modal markers in English and German original letters to shareholders and in English-German translations. *Linguistik online* 55, 5/2012.

http://www.linguistik-online.de/55_12/kranichBicsar.html (21.06.2017)

Pavlenko, Aneta. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition* 11/2. S. 147 – 164.

Pavlenko, Aneta. (2005). *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pavlenko, Aneta & Driagina, Viktoria. (2007). Russian Emotion Vocabulary in American Learners' Narratives. *The Modern Language Journal* 91/2. S. 213 – 234.

Rintell, Ellen M. (1990). That's Incredible: Stories of Emotion Told by Second Language Learners and Native Speakers. In Robin C. Scarcella, Elaine Andersen & Stephen D. Krashen (Hrsg.): *Developing Communicative Competence in a Second Language* (S. 75 – 94), New York: Newbury House.

Scherke, Katharina. (2009). *Emotionen als Forschungsgegenstand der deutschsprachigen Soziologie*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Schwarz-Friesel, Monika. (2007). *Sprache und Emotion*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

Teaching English to Students with Dyslexia

JOHANNA HOFBAUER

Universität Wien

1. Rationale

Developmental dyslexia describes a learning difficulty, which manifests itself primarily in persistent reading, writing and decoding difficulties. Deficits in the phonological component of language seem to play a crucial role in causation (Hulme & Snowling, 2009). It is widely acknowledged that dyslexia can not only affect first but also foreign language learning. Thus, a considerable literature has grown up around the theme of dyslexic language learners (e.g.: Kormos & Smith, 2012; Nijakowska, 2010; Schneider, 2009).

According to official estimates, in every class in Austria one to two students with a reading and spelling disorder can be found on average (Landerl, 2016). This high prevalence rate demonstrates how relevant this topic is to schools and the importance to discuss dyslexia in more detail. Teachers who work with dyslexic students can provide important insights into the situation of dyslexia in the EFL classroom and into the specific difficulties of affected learners. Furthermore, interviewing teachers gives the chance to find out how they cope with dyslexic students and what challenges the teachers face themselves.

2. Research questions

The study examines what experiences teachers have made in their EFL classes. In particular, the following research questions were investigated:

Research question 1

> What kind of problems do dyslexic learners face in the EFL classroom, as perceived by their teachers?

Research question 2

> How do English teachers help dyslexic students to succeed and how do they cater for the different needs of these students within the mainstream classroom?

Research question 3

> What problems have English teachers experienced themselves when dealing with dyslexic students?

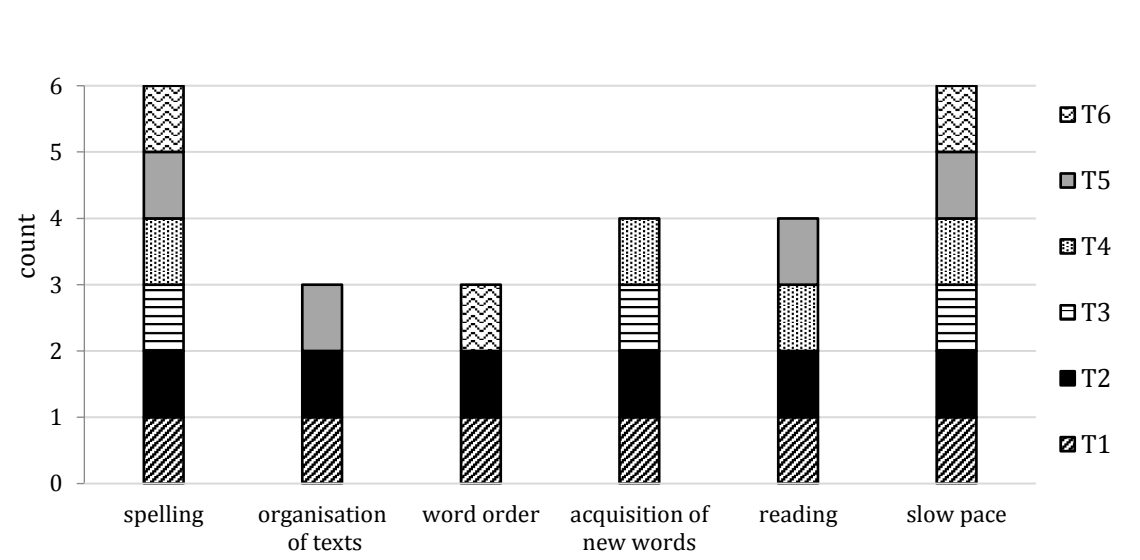
3. Empirical study

For the study, a qualitative research approach was employed. Semi-structured interviews were conducted with six English language teachers who work in grammar schools in Vienna and who had experienced officially diagnosed dyslexic learners in their lower secondary classes. The participants had disparate profiles in terms of age, years of service and knowledge about dyslexia. Prior to the interviews, the teachers were informed about the topic and the aim of the conversation. The interviews were audio recorded, transcribed and analysed via qualitative content analysis.

4. Findings

From the interviews, it is apparent that the experiences of the teachers varied considerably. They were asked what kind of struggles they had observed and whether they had the impression that their dyslexic learners had more problems compared to other students in the class. The areas shown in Figure 1 were perceived as the main problems of dyslexic students. Despite those observed difficulties, the teachers did not consider dyslexia to be an obstacle that would necessarily hinder students to acquire English.

Figure 1: Main problem areas as mentioned by the six teachers (T)



The data revealed that often only minor accommodations, such as giving dyslexic students more time or shorter text for reading exercises, are implemented in the lessons. Three teachers also stressed that they take the learning difficulty into account when grading written tests or for the final grade. Overall, the findings indicate that dyslexia does not have an impact on teaching. Reasons for not making any accommodations towards the needs of dyslexic students

include a lack of time, the attitude that it is the parents and students responsibilities to compensate for weaknesses and also the opinion was raised that it not necessary to make any adjustments.

As regards research question 3, three major challenges for teachers were mentioned in the interviews. It was emphasised that it is often not clear whether a problem is caused by dyslexia or arises from a lack of training, which can cause difficult situations for the teachers. Furthermore, two teachers criticised the vague regulations by the Ministry of Education and two other interviewees pointed out that they had experienced parents and students who tried to take advantage of the diagnosis.

5. Discussion and conclusion

The findings of this study shed some light onto the challenges of dyslexic language learners and their teachers. Even though dyslexia was not perceived as a major obstacle, preventing affected students from becoming successful language users, the teachers pointed out several difficulties. Hence, dyslexic learners might require more support sometimes compared to other students or specific methods that enable them to overcome their weaknesses.

Nevertheless, the results demonstrate that only minor accommodations towards learners with dyslexia are carried out. One reason for this is, as the study shows, that it is often not considered as necessary. It might be essential, however, to raise teachers' awareness about dyslexia and learning difficulties in general as well as about teaching approaches that are acknowledged to be beneficial for affected students.

Overall, every teacher is likely to be confronted with dyslexic learners. Therefore, further training in this field seems to be crucial, in order to be able to support students who struggle.

References

Hulme, Charles, & Snowling, Margaret. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. London: Wiley-Blackwell.

Kormos, Judit, & Smith, Anne Margaret. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences.* Bristol: Multilingual Matters.

Landerl, Karin. (2016). Grundsätzliche Informationen. In Karin Landerl & Beatrix Haller (Hrsg.), *Der schulische Umgang mit der Lese-Rechtschreibschwäche. Eine Handreichung* (S. 8 – 12). Wien: Bundesministerium für Bildung.

Nijakowska, Joanna. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. UK: St Nicholas House.

Schneider, Elke. (2009). Dyslexia and Foreign Language Learning. In Gavin Reid (Hrsg.), *The Routledge Companion to Dyslexia* (S. 297 – 310). Oxon: Routledge.

Sprache(n) in Identitätskonstruktionen am Bildungsübergang

EDNA IMAMOVIĆ-TOPČIĆ

Universität Wien

1. Begründung für die Studie

In den letzten Jahrzehnten haben durch den 'subjective turn' (auto)biographische Ansätze auch in der Mehrsprachigkeitsforschung vermehrt Eingang gefunden. Die Erforschung emotionaler Komponenten sprachlicher Erfahrungen (vgl. Pavlenko 2007; Kramsch 2009) bekam so eine höhere Bedeutung. Sprache wird aus der subjektiven Perspektive nicht mehr als ein vom Individuum isoliertes bloßes Denkwerkzeug konzeptualisiert. Im Gegenteil wird anerkannt, dass das als explizit symbolisch verstandene System Sprache subjektive Realitäten konstruiert und somit die Wahrnehmung von Individuen beeinflusst (Kramsch 2009: 2).
Die Grundannahme vorliegender Studie baut auf dieser Perspektive auf und besteht darin, dass das Verwenden und Erlernen von verschiedenen Sprachen in der Schule keinen neutralen Akt darstellt, sondern verwoben ist mit emotionalem Erleben, aber auch mit Machtverhältnissen und sprachideologischen Diskursen (Busch 2013: 13 ff.; Purkarthofer 2016), die im schulischen Raum verankert sind. Die Schule wird dabei gesehen als ein Raum, in dem sich Mikrointeraktionen zwischen Schulakteur_innen abspielen, die als Spiegelbild von Makrointeraktionen in der Gesellschaft (vgl. Cummins 1995) gelesen werden können. Die Wechselwirkung zwischen den sprachenbezogenen normativen Erwartungen sowie Erfahrungen im schulische Raum und der individuellen Reaktion auf diese beeinflussen in Narrationen die Identitätsbildung (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 49). Die nähere Beschäftigung mit diesen Identitätskonstuktionen und mit der Frage, wie diese die Selbstwirksamkeit von (ehemaligen) Schüler_innen beeinflussen könnten, erscheint besonders am Bildungsübergang sinnvoll, da in dieser Phase wichtige Entscheidungen getroffen werden, die wiederum mit dem Selbstbild von Schüler_innen in Zusammenhang stehen könnten.

2. Forschungsfragen

Folgende Forschungsfragen leiten das Dissertationsprojekt:

1. Welche Sprachverwendungs- und Sprachlernerfahrungen lassen sich in Narrationen von Jugendlichen am Bildungsübergang nach der Sekundarstufe I feststellen und welche Rolle spielen diese bei deren Identitätskonstruktion?

2. Inwiefern zeichnen sich Normalitätsvorstellungen der Schule sowie schulstandortspezifische sprachliche Regeln und Praktiken in Positionierungspraktiken von Schüler_innen ab?
3. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich dabei bei formal „erfolgreichen“ und formal „nicht erfolgreichen“ Bildungsverläufen feststellen?

3. Die Studie

Ziel ist es, mittels linguistischer Ethnographie, die mit der Methodologie der Grounded Theory (Glaser & Strauss 1968) verbunden wird, über Zeugnisse von Sprachlern- und -verwendungserfahrungen im Raum Schule Identitätskonstruktionen und Subjektpositionierungen empirisch greifbar zu machen, um unter anderem dazu beizutragen, den Bildungsübergang aus subjektiver Perspektive besser zu verstehen.
Die geplanten narrativen Interviews werden durch ethnographische Feldbeobachtung in Schulen, die die Proband_innen besucht haben, ergänzt. Die schulbezogenen ethnographischen Daten werden in der Interpretation auf ‘ermöglichte Subjektpositionen’ in Bezug auf Sprachverwendung und Sprachenlernen eingeschränkt. Kontrastiert werden diese mit den Subjektpositionen, die in den Interviews vorkommen. Die Auswertung der Narrationen orientiert sich dabei an Arbeiten von Lucius-Hoene und Deppermann (2004).
Vorgesehen ist, mit der Datensammlung bei zwei Gruppen anzufangen und im zyklischen Forschungsprozess Sampling und Datenerhebung zu verfeinern. Zu diesen Gruppen zählen einerseits migrationsbedingt mehrsprachige Jugendliche, die nach Abschluss der Sekundarstufe I noch nicht entschieden haben, welchen Bildungsweg sie weiter beschreiten wollen beziehungsweise die Schule abgebrochen haben und andererseits migrationsbedingt mehrsprachige Jugendliche, die entweder einen Schul- oder Lehrabschluss vor maximal einem Jahr erreicht haben. Der Zugang zu den Jugendlichen erfolgt für die erste Gruppe über das Jugendcoaching, einer Beratungsinstitution für Jugendliche in Bildungsfragen. Zu der zweiten Gruppe erfolgt der Zugang über Schulen.

4. Ergebnisse

Da die Datenerhebungsphase erst 2018 startet, liegen noch keine Ergebnisse vor. Geplant ist es, Resultate unter anderem bei zukünftigen ÖGSD-Nachwuchsforschungstagungen zu präsentieren.

5. Diskussion und Schlussbetrachtung

Das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Projekts liegt darin, Identitätskonstruktionen am Bildungsübergang empirisch zu erfassen und zu beschreiben, um im nächsten Schritt Reflexionsebenen zu skizzieren, die die Wechselwirkungen zwischen den sprachlichen Normen und

Praktiken der Schule und den Selbstbildern von Schüler_innen betreffen. Dieses Wissen ist unter anderem für (angehende) Lehrkräfte und Schulakteur_innen, die schulspezifische sprachenbezogene Regimes mitgestalten können und „koerzive Machtrelationen" in Bildungsinstitutionen (Cummins 2009: 261) beeinflussen, von Relevanz. Erkenntnisse über sprachenbezogene Subjektivierungsprozesse könnten außerdem das Verständnis darüber verbessern, was es für Schüler_innen – neben der Leistungsdimension – bedeutet Sprachen im Raum Schule zu verwenden und zu lernen.

Der vorliegende Beitrag ist Teil einer Dissertationsarbeit unter Betreuung von Eva Vetter.

Literaturangaben

Busch, Brigitta. (2017). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.

Cummins, Jim. (1995). Discursive power in educational policy and practice for culturally diverse students. In Corson David (Hrsg.), *Discourse and power in educational organizations* (191-210). Cresskill: Hampton Press.

Cummins, Jim. (2009). Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 12/3, S. 261-271.

Glaser, Barney & Strauss, Anselm. (1968). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* London: Weidenfeld & Nicolson.

Kramsch, Claire. (2009): *The multilingual subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters.* Oxford [u.a.]: Oxford University Press.

Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf. (2004*). Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Pavlenko, Aneta. (2007). *Emotions and multilingualism*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.

Purkarthofer, Judith. (2016). *Sprachort Schule. Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule*. Klagenfurt: Drava.

John Trim and the Communicative Approach – from the 1960s to Threshold Level

VICTORIA KIRCHBERGER

Karl-Franzens-Universität Graz

1. Research interest and research question

According to John Trim, a professional in the field of phonetics, linguistics and language policy, "language learning is ongoing all the time all over Europe under the most diverse conditions" (van Ek 1975: i).

Over the years, modern language teaching was significantly influenced by the Council of Europe (CoE) and its language projects, virtually all sharing the intention to "break down traditional barriers which fragmented the language teaching profession in Europe" (Trim 2007: 7). For this thesis the first project initiated by the CoE, 'The Major Project of Modern Languages' (1964-1974) is of interest. It was a great concern of the CoE to function as a bridge between theory and practice, and to convince institutions and governments of the importance of "research into language as such and its use, learning, teaching and assessment" (ibid.).

As John Trim played a central role in the COE's language activities over several decades, reviewing the famous John Trim Collection (JTC) helps to comprehend and discern the CoE's endeavor to be this 'mediator' between theory and practice.

Based on this my research question reads as follows: In which light of historical and theoretical background did the communicative approach in language teaching develop in its initial phase from the 1960s to the implementation of a Threshold level in the mid 1970s, and how can this progress be comprehended through decisions taken by the CoE?

2. The study

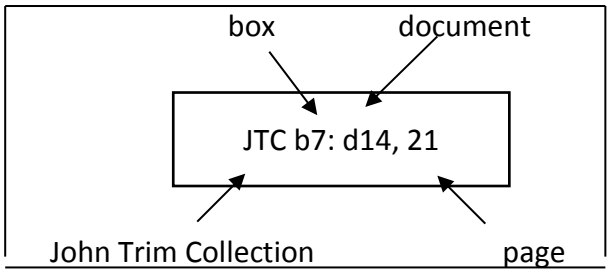
This study is based on the JTC which consists of about 3200 documents collected in 'archive boxes' (ECML; online) that contain working documents on the work of the CoE conducted between 1971 and 1997.

My approach relied on a commonly accepted approach to historical research, which I referred to, particularly when explaining terminology and providing a historical overview. Moreover, working on the JTC required painstaking archival work.

The documents of the collection left me with two options: (1) to approach this topic by working on one box after another, i.e. vertically, or (2) to look at a particular topic within the scope of a specified period, i.e. horizontally. Since I decided to compile certain topics throughout a particular period of time, my approach might be defined as a 'horizontal study'.

Working on such a comprehensive collection requires organization and good, transparent documentation. Therefore I created a citation format, which includes all necessary information and facilitate reference:

Figure 1: Reference JTC



3. Findings

In this context, topics such as 'Permanent Education', 'Modern Language Teaching and Teacher Training', and 'Audio-Visual Aids and the Multi-Media System' were of importance. However, the development of a unit/credit-system was of prior interest because it allowed defining objectives according to individual learner needs. As part of this system, the Threshold Level developed which followed a Communicative Approach to language teaching by specifying "what a learner of a particular language needed to do and say in order to make their way about as independently in the foreign language environment" (Trim 2001: 4).

The implementation of the T-level in schools influenced the way of language learning and teaching significantly, because teachers, textbook-writers and course planners were forced to rethink their methods and aims. (cf. JTC b11: d32, 5) According to van Ek, the CoE did tremendous work, and emphasized that without the CoE's initiatives language teaching in Europe would not be as it is today. On the one hand, the progress of foreign language teaching would not have happened that fast, and on the other hand, European language teaching projects were related to the work of the responsible project group, which meant that they were "directly geared towards the acquisition of communicative ability" (van Ek 1984: 12). In this connection, learner-centeredness became an important concern.

4. Discussion and final review

The interest in language teaching has been an issue for a long time and was influenced by different notions and theories throughout its history. Trim (2013) regretted that "it is not seen that experiences and findings of past generations are relevant for the problems which we now face and have to try to solve". Historical research enables teachers to make profound and valid decisions; without this background knowledge, decisions rather appear to be personal perceptions instead of well-founded opinions.

The present project focused on the initial phase of the Communicative Approach. However, the CoE's effort to promote modern language teaching offers various incentives to conduct further research. Still, any kind of subsequent research requires a profound understanding of this initial phase, since follow-up projects developed based on these essential steps. Therefore, this thesis is meant to serve as a starting point for working on the CoE's initiatives and ambitions in modern language teaching.

Bibliography

ECML (2015). *The John Trim Collection: Contents*. [Online]. http://www.ecml.at/Resources/CollectionContents/tabid/1786/language/en-GB/Default.aspx [2015, Nov. 6].

John Trim Collection (1977). "Symposium on 'A European unit/credit system for modern language learning by adults'". CoE. b11: d32.

Trim, John Leslie Melville (2001). "The Work of the Council of Europe in the Field of Modern Languages, 1957-2001". [Online] http://www.ecml.at/Portals/1/resources/John%20Trim&20collection/Trim_TheWorkOfTheCouncilOfEurope_ModernLanguages_1957_2001.pdf [2016, May 27].

Trim, John Leslie Melville (2007). "Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997". [Online] https://www.google.at/search?client=safari&rls=en&q=modern+languages+in+the+council+of+europe+1854-1997&ie=UTF-8&oe=UTF8&gfe_rd=cr&ei=cSlVV7K0I8nU8gfpgp3IAQ#q=modern+languages+in+the+council+of+europe+1954-1997 [2015, December 17].

Trim, John Leslie Melville (Speaker). (2013). An Interview with John Trim on the History of Modern Language Learning. Available from https://www.youtube.com/watch?v=D1eoUbFqIBI [2016, May 15].

van Ek, Jan A. (1975). *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe Press.

van Ek, Jan A. (1984). "The Modern Language Project of the Council of Europe: Communicative Language Learning and the Role of the Teacher". In: *Communicative Language Learning and the Teacher: Lectures on the Modern Languages Programme of the Council of Europe*. Breat Britain: Imediaprint. 11-21.

”Motivationen? Den är på toppen!“ Motive schwedischer Schüler_innen für die Wahl der deutschen Sprache

MIHAELA MIHOVA

Universität Wien

1. Begründung für die Studie

Schon lange spielt die deutsche Sprache sowohl in der schwedischen Gesellschaft als auch in der schwedischen Schule eine wichtige Rolle. Historisch gesehen hat die deutsche Sprache schon während der Hansezeit eine sehr wichtige Rolle in Schweden gespielt und ihre deutlichen Spuren hinterlassen. Bis Anfang des 20. Jahrhunderts war Deutsch die meist verbreitete Fremdsprache. Heutzutage hat Englisch diese Position eingenommen, zugleich gewinnt Spanisch auf Kosten des Deutschen an Bedeutung (Parkvall 2009). Der Bedarf an Arbeitskräften mit Deutschkenntnissen wächst jedoch kontinuierlich (Petersson 2012).

Ausgehend von diesen Tendenzen habe ich mich im Rahmen meiner Masterarbeit mit dem Deutschen als Fremdsprache in Schweden auseinandergesetzt. Das zentrale Anliegen war es, den Motiven 16-18 jähriger Gymnasialschüler_innen bei der Wahl des Deutschen als Fremdsprache nachzugehen sowie deren Einstellungen zur deutschen Sprache und zum amtlich deutschsprachigen Raum zu untersuchen. Hierbei ging es um die Länder Deutschland, Österreich und die Schweiz. Unter Motiven beim Fremdsprachenlernen versteht man diverse Beweggründe zum Erlernen dieser Sprache. Diese können in der Persönlichkeit und Biographie der Lernenden, aber auch in der Lernumgebung, in den Einstellungen und Orientierungen zur Zielsprache und zur damit verbundenen Kultur angesiedelt sein (Riemer 2010: 219).

2. Forschungsfragen

Diese Masterarbeit hat sich an folgenden Forschungsfragen orientiert.

Forschungsfrage 1

> Welche Einstellungen haben Schüler_innen zur deutschen Sprache und zum amtlich deutschsprachigen Raum?

Forschungsfrage 2

> Welche Motive dominieren aus Sicht schwedischer Schüler_innen bei der Entscheidung für das Fach Deutsch am Gymnasium?

3. Die Studie

Der Fokus der Masterarbeit liegt auf einer empirischen Studie, die dem qualitativen Forschungsansatz (vgl. Schmelter 2014: 33, Riemer 2014: 21) folgte. Diese bestand aus einer an zwei Expert_innen (Deutschlehrer_innen) gerichteten Vorstudie und einer umfangreicheren, an 12 Schüler_innen gerichteten Hauptstudie. Die Interviews waren als halbstrukturiert konzipiert, da sie anhand eines Fragebogens geführt wurden, aber die Freiheit erlaubten, Gegenfragen zu stellen und zu antizipieren. Für die Analyse beider Interviewgruppen wurden die Ergebnisse von Riemers Länderstudien (2011) zu Motiven von Deutschlernenden sowie Jacksons Studie (2005) zu Einstellungen schwedischer Schüler_innen gegenüber der deutschen Sprache und dem amtlich deutschsprachigen Raum herangezogen. Daraus wurden nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) deduktive Kategorien abgeleitet. Für Aussagen, die weitere Aspekte thematisieren, wurden induktive Kategorien eingeführt. Im nächsten Schritt wird eine Auswahl der Ergebnisse geschildert.

4. Ergebnisse

4.1. Forschungsfrage 1

Deutsch und die amtlich deutschsprachigen Länder werden von allen interviewten Schüler_innen grundsätzlich positiv konnotiert. Was die Sprache betrifft, lässt sich feststellen, dass sie für einige hart und/oder grob klingt, während andere sich von dieser Auffassung distanzieren. Die Ähnlichkeit zwischen Deutsch und Schwedisch wird als besonders positiv wahrgenommen. Ein beträchtlicher Teil assoziiert vor allem Deutschland direkt mit dem Zweiten Weltkrieg. Viele Schüler_innen berichten über positive Erfahrungen mit Medien, welche ihr Interesse an der Sprache und den Ländern beeinflusst haben. Vor allem Deutschland wird als ein wichtiger Wirtschaftspartner Schwedens bezeichnet.

4.2. Forschungsfrage 2

Was die Motive für das Deutschlernen, betrifft, so entspringen diese zum einen aus dem kulturellen Interesse für Deutsch und die deutschsprachigen Länder. Zum anderen sehen viele der Befragten einen instrumentellen Nutzen, der mit den Deutschkenntnissen in Verbindung steht: Deutschkenntnisse sind laut Befragten auf dem Arbeitsmarkt hochangesehen. Bei fast allen Befragten spielt Familie eine wichtige Rolle, sei es, weil ein Familienteil aus dem amtlich deutschsprachigen Raum kommt, oder weil die Eltern und/oder Geschwister Deutsch gelernt haben und sich so eine Art Familientradition entwickelt hat.

Ein weiterer Faktor ist die Ähnlichkeit mit Schwedisch. Aufgrund der Nähe beider Sprachen wird vermutet, dass der Lernprozess erleichtert wird. Ein Teil der Befragten assoziiert zwar Deutsch mit Grammatik, lässt sich aber deswegen nicht demotivieren, sondern betont die positive Verbindung zwischen beiden Sprachen. Außerdem 'konkurriert' Deutsch mit anderen

Sprachen, unter anderem Spanisch, das derzeit die größte Popularität unter den Fremdsprachen genießt. Einige haben mit der Wahl des Deutschen eine negative Wahl gegen das Spanische getroffen.

5. Diskussion und Schlussbetrachtung

Ausgehend von den Ergebnissen der Studie kann konstatiert werden, dass die Interviewpartner_innen eine vorwiegend intrinsische Motivation aufweisen. Eine Lernaktivität gilt als intrinsisch motiviert, wenn diese als selbstbestimmt erlebt wird, weil man sich mit dem Lerngegenstand identifizieren kann (Rheinberg 2006: 335). Außerdem konnte bei den meisten Befragten eine Kombination zwischen integrativer und instrumenteller Orientierung festgestellt werden. Integrative Orientierung impliziert Offenheit und Respekt gegenüber anderen Sprachen, Kulturen und Lebensweisen sowie Bereitschaft, sich damit auseinanderzusetzen (Dörnyei 2003: 5f), während instrumentelle Orientierung vorliegt, wenn das Erlernen einer Fremdsprache von der Annahme gesteuert wird, dass diese von Nutzen sein wird, beispielsweise zur Verbesserung der Berufschancen (Riemer 2006: 40). Deutsch als Fach am Gymnasium wird freiwillig gewählt und steht somit in starkem Kontrast zu Englisch, das von allen gelernt werden muss und dessen Wichtigkeit nicht angezweifelt wird.
In der Masterarbeit wurden diverse positive Motive und Einstellungen erfasst. Es bleibt zu hoffen, dass diese im und durch den Unterricht weiterentwickelt und vertieft werden.

Literaturangaben

Dörnyei, Zoltan. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations. In: Zoltan Dörnyei (Hrsg.): *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications.* Malden & Oxford: Blackwell Publishing. S. 3-32. Online unter http://www.ntnu.edu.tw/tcsl/SLA/fei_yu_yan_yin_su/dongji.pdf Stand vom 22.11.2016.

Jackson, Micke. (2005). *Deutsch macht Spaß! Oder?* Online unter: http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/1973/Examen%20MickeJackson.pdf?sequence=1 Stand vom 8.01.2016.

Mayring, Philipp. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz

Parkvall, Mikael. (2009). *Sveriges språk – vem talar vad och var? Rappling 1*. Stockholm: Stockholms universitet.

Petersson, Kenny. (2012): Tyska förlorar mark i Europa. Statistiska centralbyrån. Online unter: http://www.scb.se/sv_/Hitta-statistik/Artiklar/Tyska-spraket-forlorar-mark-i-Europa/ Stand vom 6.01.2016.

Rheinberg, Falko. (2006). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Jutta Heckhausen und Heinz Heckhausen (Hrsg.): *Motivation und Handeln*. 3. Auflage. Heidelberg: Springer. S 331-354.

Riemer, Claudia. (2006). Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Almut Küppers & Jürgen Quetz (Hrsg.): *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Berlin: Lit Verlag. S. 35-48.

Riemer, Claudia. (2010). Motivation. In: Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Tübingen & Basel: A. Franke Verlag. S. 219-220.

Riemer, Claudia. (2011). Warum Deutsch (noch) gelernt wird – Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In Hans Barkowski et al. (Hrsg.): *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 327 – 340.

Riemer, Claudia. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Claudia Riemer et al. (Hrsg.): *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd-und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh UTB. S. 15-32.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Claudia Riemer et al. (Hrsg.): *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd-und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh UTB. S. 33-45.

Die Rolle der Fachsprache im kompetenzorientierten Unterricht am Beispiel Physik

CORINNA PIEBER

Universität Innsbruck

1. Legitimation

Sowohl in den Bildungsstandards als auch im allgemeinen Lehrplan der AHS-Oberstufe rückt durch Benennung eines Kompetenzbereichs 'Kommunikation' die Sprache der SchülerInnen in den Fokus des Lehrauftrags (Rincke 2010a, S. 235; BMB 2011). Nicht zuletzt wird in den Beurteilungskriterien für die standardisierte Reifeprüfung der kompetente Einsatz von Fachbegriffen in allen Fächern erwartet (BMB 2014).

Eine Fachsprache ist Varietät einer Gesamtsprache, die nicht klar von anderen Sprachvarietäten bzw. der Gesamtsprache abgegrenzt werden kann. Einen großen Anteil macht spezialisiertes Fachvokabular aus. Ein Fachterminus bezeichnet einen Fachbegriff, der durch den zugrundeliegenden Fachinhalt determiniert ist und nach speziellen syntaktischen und textgrammatischen Regeln in eine Aussageeinheit eingebettet werden muss (Hoffmann 1987, S. 53; Heine & Schubert 2013; Roelcke 2014). Die Besonderheiten von Fachtermini treten vor allem in asymmetrischen Kommunikationssituationen, z.B. im Schulunterricht, zu Tage (Roelcke 2009, S. 11).

Die physikalische Fachdidaktik setzt sich schon länger mit der Rolle der Fachsprache im Unterricht auseinander (Apolin 2002; Rincke 2007; Leisen 2016). Während sich die Fachwissenschaft Physik weitgehend durch die Sprache der Mathematik entwickelt (Apolin 2002, S. 17), verläuft ein enormer Anteil der Auseinandersetzung mit physikalischen Inhalten im Schulunterricht auf dem Wege der natürlichsprachlichen Kommunikation (Rincke 2010b, S.47). Merzyn bestätigt, dass SchülerInnen im Schnitt pro Physikstunde mehr als zehn neue 'Fachvokabeln' lernen müssen. Darunter leidet die Verständlichkeit physikalischer Inhalte (Apolin 2002; Härtig et al. 2012). Obwohl diese 'Fachvokabeln' größtenteils zur Erstsprache der Lernenden gehören, bezeichnen sie Fachbegriffe, denen komplexes Fachwissen zugrunde liegt (Roelcke 2009, S. 11; Rincke 2007). Physiklernen ist deshalb untrennbar mit dem Lernen von Fachsprache verknüpft (Merzyn 1994, S. 154). Die Fähigkeit, produktiv und rezeptiv mit 'Fachvokabeln' umzugehen, kann unter dem Begriff 'fachsprachliche Kompetenz' zusammengefasst werden (Thürmann 2014, Härtig et al. 2012).

2. Forschungsfragen

Die vorliegende Pilotstudie (Pieber 2015) stellt im Kontext des Physikunterrichts folgende Fragen:

Forschungsfrage 1

Hat die fachsprachliche Kompetenz der SchülerInnen Einfluss auf ihre Leistung im Bereich Fachwissen?

Forschungsfrage 2

Entwickeln sich Kompetenzen im Bereich Fachsprache und Fachwissen parallel?

Da Fachsprache bei der Vermittlung von (Fach-)Wissen Medium und teilweise Ziel unterrichtlicher Bemühungen ist (Fluck 1992, S. 1), wurden folgende Hypothesen angenommen:

Hypothese 1

Die Fachsprache erschwert das Darstellen und Kommunizieren von physikalischen Sachverhalten.

Hypothese 2

Fachsprache und Fachwissen entwickeln sich parallel.

3. Die Studie

Angelehnt an Özcan (2012, S. 43) und Knobloch et al. (2013, S. 254) wurde eine Pilotstudie entwickelt, um fachsprachliche Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Fachwissen messbar zu machen.

Testformate:

a) Fachwissenstest (geschlossenes Aufgabenformat):
   Im Multiple-Choice-Test mit vier Antwortmöglichkeiten wird das Fachwissen zum jeweiligen Fachbegriff überprüft.
b) Fachsprachlicher Teilfertigkeitstest (halboffenes Aufgabenformat):
   In einem altersgerechten Fachtext wurden die Fachtermini jeweils zur Hälfte getilgt. Dadurch entsteht ein Lückentext, der die fachsprachliche Fertigkeit auf niedrigster Komplexitätsstufe im Kompetenzmodell überprüft (Özcan 2012, S. 41).
c) Fachsprachlicher Fertigkeitstest (offenes Aufgabenformat):
   Im Triadentest werden drei Termini vorgegeben, aus denen insgesamt drei fachlich und sprachlich korrekte Aussagen erstellt werden müssen. Für jede Aussage müssen zwei Termini verwendet und sinnvoll zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dieses Format überprüft fachsprachliche Kompetenz auf höherer Komplexitätsstufe im Kompetenzmodell (Özcan 2012, S.44; Knobloch et al. 2013, S. 350).

Physikalisches Thema:

- Elektrostatik

Verwendete Fachtermini:

- Elektron
- Elektrische Ladung
- Elektrisches Feld

Stichprobe:

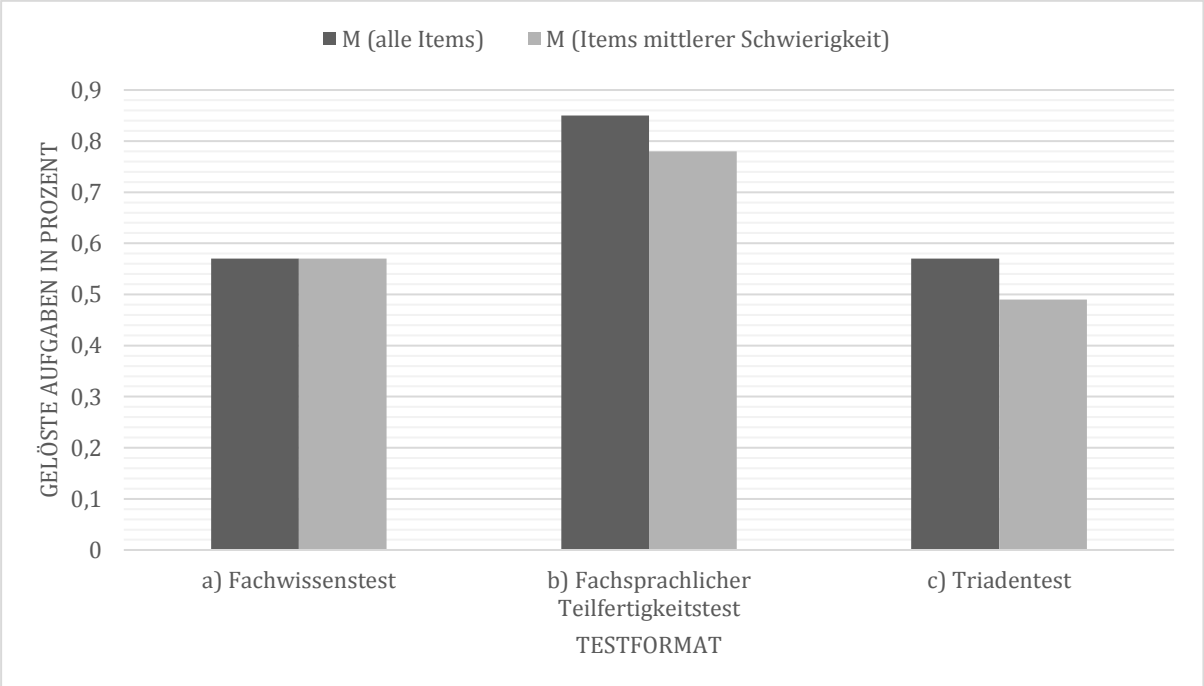
- Probandenzahl: $N = 42$
- Schultyp: AHS Oberstufe
- Alter: $a = 16 - 17$ Jahre
- Lernjahre Physik: 5 Jahre

Die Datenanalyse erfolgte mit dem Programm 'IBM SPSS Statistics 23'. Es wurde eine deskriptivstatistische Auswertung in Form einer Mikroanalyse (Nieveen 2010, S. 96) durchgeführt.

4. Ergebnisse

Testformat a) ergibt mit Crohnbachs Alpha $\alpha = .339$ einen niedrigen, Testformat b) und c) weisen zufriedenstellende Reliabilitätswerte ($\alpha = .537$ bzw. $\alpha = .652$) auf. Diagramm 1 stellt die mittleren Leistungen der Probanden in den jeweiligen Testformaten dar. Die Items wurden auf ihre Schwierigkeit hin analysiert und die Mittelwerte für Items mittlerer Schwierigkeit (Özcan 2012; S. 39) erneut berechnet. Dadurch erhöht sich die interne Konsistenz in Testformat a) ($\alpha = .413$).

Diagramm 1: Mittelwerte im Vergleich



5. Diskussion und Schlussbetrachtung

Die Ergebnisse im Fachwissens- und Triadentest deuten darauf hin, dass sich Fachsprache und Fachwissen parallel entwickeln. Der fachsprachliche Teilfertigkeitstest zeigt allerdings auf, dass die fachsprachlichen Fertigkeiten der Probanden auf niedriger Komplexitätsstufe deutlich besser ausgeprägt sind, als Fertigkeiten im Bereich Fachwissen. Hypothese 2 kann demnach nur in Bezug auf eine höhere Komplexitätsstufe fachsprachlicher Kompetenzen bestätigt werden. In allen drei Formaten wurden dieselben Fachtermini eingesetzt, sie dienen aber nur in Format b) und c) dem Darstellen und Kommunizieren von Sachverhalten. Da in Test c) gleich gute und in Test b) deutlich bessere Ergebnisse erzielt wurden als in Test a) ist zunächst nicht davon auszugehen, dass Hypothese 1 zutrifft. Die Studie ist wegen mangelnder Reliabilität in Test a) und der Homogenität der Probandengruppe kritisch zu sehen. Darüber hinaus weisen Härtig et al. (2012, S. 381) darauf hin, dass physikbezogenes Fachwissen, physikbezogenes Begriffsverständnis […] und allgemeines Leseverständnis als drei getrennte Fähigkeiten aufgefasst werden können. Demnach könnte Test b) im Hinblick auf das Alter der Probanden (gut entwickeltes allgemeines Leseverständnis) verfälschte Ergebnisse liefern.

Literaturangaben

Apolin, Martin. (2002). *Die Sprache in Physikschulbüchern unter besonderer Berücksichtigung von Texten zur speziellen Relativitätstheorie*. Dissertation. Fakultät für Naturwissenschaften und Mathematik. Universität Wien.

BMB. Bundesministerium für Bildung. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. BMB. Zuletzt eingesehen, am 25.06.2017 unter: http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf

BMB. Bundesministerium für Bildung. (2014). *Mündliche Reifeprüfung. Handreichung*. Zuletzt eingesehen, am 25.06.2017 unter: https://www.srdp.at/muendliche-pruefungen.

Fluck, Hans-Rüdiger. (1992). *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Härtig, Hendrik, & Pehlke, Carlos, & Fischer, Hans E., & Schmeck, Annett. (2012). Sind Fachsprache und Fachwissen bezogen auf Physik unterscheidbar, *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften,* 18, S. 381 – 390.

Heine, Carmen, & Schubert, Klaus. (2013). Modellierung in der Fachkommunikation, *Fachsprache 3 – 4*, S. 100 – 117.

Hoffmann, Lothar. (1987). *Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einführung*. Berlin: Akademie-Verlag.

Knobloch, Rebecca, & Sumfleth, Elke, & Walpuski, Maik. (2013): Förderung der Qualität fachinhaltlicher Schüleräußerungen in experimenteller Kleingruppenarbeit im Chemieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 19, S. 347 – 373.

Leisen, Josef. (2016). Ausbildungsaufgaben als Instrument der universitären fachdidaktischen Ausbildung in der Sprachbildung. In: Hinger, Barbara (Hrsg.), *Zweite „Tagung der Fachdidaktik 2015: Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht* (S. 51 – 74). Innsbruck: iup.

Merzyn, Gottfried. (1994). *Physikschulbücher, Physiklehrer, Physikunterricht: Beiträge auf der Grundlage einer Befragung westdeutscher Physiklehrer*. Kiel: IPN.

Nieveen, Nienke. (2010). Formative Evaluation in Educational Design Research. In: Nieveen, Nienke & Plomp, Tjeerd (Hrsg.), *An Introduction to Educational Design Research* (S. 89 – 102). Zuletzt eingesehen am 25.06.2017 unter www.slo.nl/organisatie/international/publications,

Özcan, Nermin. (2012). Zum Einfluss der Fachsprache auf die Leistung im Fach Chemie. Eine Förderstudie zur Fachsprache im Chemieunterricht. Zuletzt eingesehen, am 25.06.2017 unter https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-32668/Dissertation_Oezcan_2012_Publikation.pdf

Pieber, Corinna. (2015). *Die Rolle der Fachsprache im kompetenzorientierten Physikunterricht*. Diplomarbeit. Institut für Germanistik. Universität Innsbruck.

Rincke, Karsten. (2007). *Sprachentwicklung und Fachlernen im Mechanikunterricht: Sprache und Kommunikation bei der Einführung in der Kraftbegriff*. Dissertation. Fachbereich Naturwissenschaften. Universität Kassel.

Rincke, Karsten. (2010a). Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, S. 235 – 260.

Rincke, Karsten. (2010b). Von Alltagssprache zur Fachsprache – Bruch oder schrittweiser Übergang? In: Fenkhart, Gabriele (Hrsg.): *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften* (S. 47 -62). Innsbruck: iup.

Roelcke, Thorsten. (2009). Fachsprachliche Inhalte und fachkommunikative Kompetenzen als Gegenstand des Deutschunterrichts für deutschsprachige Kinder und Jugendliche, *Fachsprache 1 – 2*, S. 6 -20.

Roelcke, Thorsten. (2014). Zur Gliederung von Fachsprache und Fachkommunikation, *Fachsprache 3 -4*, S. 154 – 178.

Thürmann, Eike. (2014). Bildungssprachliche Kompetenz. In: Grabowski, Joachim (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Medium, Sprache Medium und Kultur* (S. 73 - 92). Berlin: Verlag Barbara Budrich.

Musicality and its effects on language aptitude and other cognitive domains in school-age children

STEFANIE RÜDEGGER, MARKUS CHRISTINER, SUSANNE MARIA REITERER

Universität Wien

1. Introduction

Research has shown that talent for language learning is reliant on a number of cognitive capacities. One of the factors affecting language aptitude, particularly phonetic aptitude is musicality. Research consistently suggests that more highly developed musicality positively affects foreign language imitation ability (e.g. Slevc & Myake 2006; Christiner & Reiterer 2013).

Another factor influencing phonetic ability is working memory capacity. Many scholars (e.g. Yoshimura 2001; Roehr & Gánem-Gutiérrez 2009; Sáfár & Kormos 2008) even consider it as the most essential factor influencing language aptitude. Sawyer and Ranta (2001) argue that "a more efficient WM allows learners to notice important aspects of the language input by freeing up necessary attentional resources that would otherwise be tied up in processing incoming material" (p. 342). Consequently, a learner possessing high working memory ability experiences less difficulties in learning a foreign language (Rota & Reiterer 2009: 83). Moreover, previous studies indicate a link between working memory and musicality and claim that musical people "possess a better working memory […] and have anatomical endowments in the brain […] which differentiates them from average people" (Christiner & Reiterer 2013: 5). No wonder thus the complex interplay between language aptitude, musicality, and working memory is one of the most promising lines in SLA research (Dörnyei 2006: 48).

We set out to replicate previous research findings. Yet, to identify further dimensions which might affect speech imitation ability, we extended our research by adding additional tests which may contribute to phonetic aptitude.

2. Research questions

Research question 1

Does phonetic aptitude correlate with musicality and working memory?

Research question 2

> Which roles do IQ, educational background, grammatical inferencing and rote memory ability play with regard to language aptitude?

3. Study

Thirty children aged 10 participated in the study. The following instruments were used:

1. Musicality: IMMA Test (Gordon 1982)
2. Phonetic aptitude testing (Chinese and Tagalog): speech imitation tasks based on previous research findings (Christiner & Reiterer 2013; 2015, 2016)
3. Grammatical inferencing ability: LLAMA F (Meara 2005)
4. Rote memory ability: LLAMA B (Meara 2005)
5. Working memory: Wechsler 1939
6. IQ: CFT20-R (Weiß 2008)
7. Educational background: SES questionnaire

4. Results

The speech imitation score (consists of six Chinese and six Tagalog imitation tasks) significantly correlated with the musicality test (IMMA), r_s= .62, *p* (one-tailed) < 0.01 and the working memory test, r_s= .59, *p* (one-tailed) < 0.01. Speech imitation did not correlate with the educational level of the parents, rote memory learning and grammatical inferencing ability and IQ.

The study shows that the higher the participants' working memory and musical ability, the better they imitated Chinese and Tagalog. In fact, a multiple regression (figure 1 and table 1) revealed that in the first model 38 percent of the speech imitation can be explained by working memory ability, while in the second model almost 50 percent of the variability of the imitation score can be explained by musicality together with working memory capacity. The participants' educational background significantly affected their musical and working memory ability. The aptitude components grammatical inferencing and rote memory ability did not affect the other variables.

Figure 1: Multiple regression model explaining the variance in speech imitation.

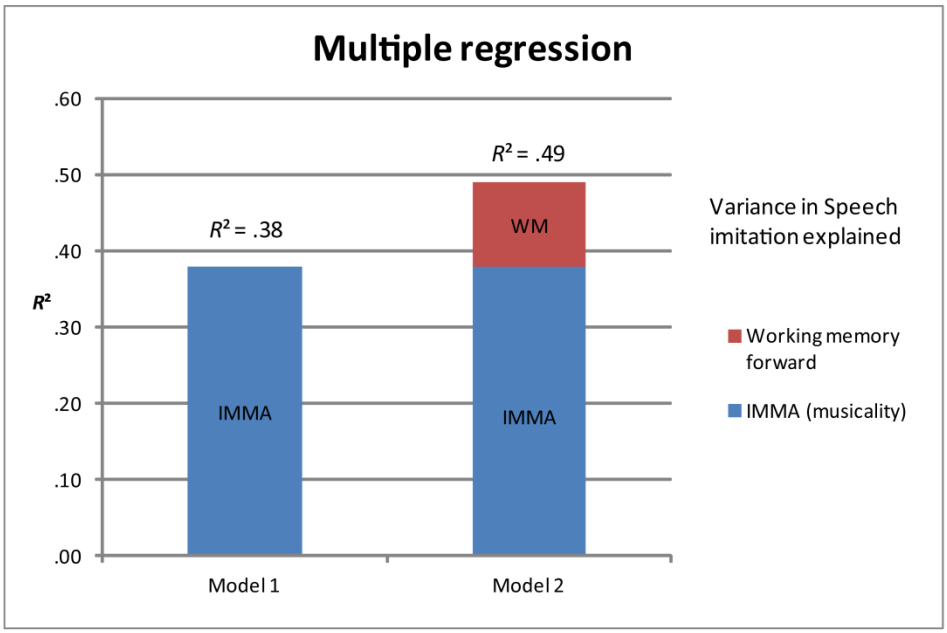


Table 1: Multiple Regression Models Explaining the Variance in Speech imitation†

	R	R^2	F Change	Sig. F Change	*B*	*SE B*	β	*p*
Model 1	.62	.38	17.22	0.000				
Constant					0.53	0.74		
IMMA (musicality)					0.05	0.01	.62	< .01
Model 2	.70	.49	5.89	0.022				
Constant					0.28	0.69		
IMMA (musicality)					0.04	0.01	.49	< .01
Working memory for-ward					0.17	0.07	.36	< .05

† Dependent variable: Speech imitation

5. Discussion and conclusion

As assumed, the findings are in line with previous investigations: irrespective of age, working memory and musicality highly affect speech imitation ability. Yet again, it became obvious that educational background additionally plays a role in a child's cognitive achievement by affecting musicality and rote memory ability.

Although further research is required, the study's outcome has interesting implications for early foreign language teaching. Hence it may well be justified to incorporate more musical input and working memory training into language learning in order to facilitate language acquisition processes best.

References

Christiner, Markus, & Reiterer, Susanne Maria. (2013). Song and speech: examining the link between singing talent and speech imitation ability. *Frontiers in Psychology.* Volume 4, Article 874.

Christiner, Markus, & Reiterer, Susanne Maria. (2015). A Mozart in not a Pavarotti: singers outperform instrumentalists on foreign accent imitation. *Frontiers in Psychology* Volume 9, Article 482.

Christiner, Markus, & Reiterer, Susanne Maria. (2016) Music, Song and Speech: a closer look at the interfaces between musicality, singing and individual differences in phonetic language aptitude. In *Cognitive individual differences in second language processing and acquisition*, G. Granena, D.O. Jackson & Y. Yilmaz (eds), 131-156. Amsterdam: John Benjamins.

Dörnyei, Zoltan. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review* 19, S. 42-68.

Meara, Paul M. (2005). Llama Language Aptitude Tests. Swansea: Lognostics. 2005

Gordon, Edwin E. (1982). *Intermediate Measures of Music Audiation* Chicago, IL: GIA.

Roehr, Karen, & Gánem-Gutiérrez, Gabriela Adela. (2009). The status of metalinguistic knowledge in instructed adult L2 learning. *Language Awareness,* 18, 165-181.

Rota, Giuseppina, & Reiterer, Susanne Maria. (2009). Cognitive aspects of language talent. In Grzegorz Dogil & Susanne Maria Reiterer (Ed.), *Language Talent and Brain Activity* (67-96). Berlin: Moton de Gruyter.

Sáfár, Anna, & Kormos, Judith. (2008). Revisiting problems with foreign language aptitude. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46,113-136.

Sawyer, Mark, & Ranta, Leila. (2001). Aptitude, individual differences, and instructional design. In Peter Robinson (Ed.), *Cognition and instructed second language learning* (S. 319-353). Oxford, OUP.

Slevc, Robert, & Myake, Akira. (2006). Differences in Second- Language Proficiency - Does Musical Ability Matter?. *Psychological Science,* 8 (17), 675-681.

Yoshimura, Yuki. (2001). The role of working memory in language aptitude. In X. Bonch-Bruevich, W. J. Crawford, J. Hellermann, C. Higgings, H. Nguyen (Eds.), *The past, present, and future of second language research* (pp. 144-163). Sommerville, MA: Cascadilla Press.

Wechsler, David. (1939). *The Measurement of Adult Intelligence*. Baltimore, MD: Williams and Wilkins

Weiß, Robert. (2008). Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest und Zahlenfolgentest - Revision (WS/ZF-R). Göttingen: Hogrefe.

Lost in translanguaging?: an analysis of multilingual practices in CLIL

AMIRA ŠAHBEGOVIĆ

Universität Wien

1. Rationale for the study

The role of multilingualism in Content and Language Integrated Learning (CLIL) has been under scrutiny in recent academic discussions. One of the main features of CLIL, as Dalton-Puffer & Smit (2013: 546) have noted, is that such classes are timetabled as content classes and taught by content teachers who are usually non-native speakers of the target language. Under these circumstances, using multilingual practices by both teachers and students who can be regarded emergent bilinguals seems inevitable in order to foster an understanding of the subject. Such multilingual behaviour has been reconceptualised as 'translanguaging', a concept which has gained increasing recognition in multilingual research (Canagarajah 2011; Creese & Blackledge 2010; Hornberger & Link 2012; Li 2011; Moore & Nikula 2016). This new approach challenges the idea of bilinguals being two monolinguals in one as well as the view that languages are stored separately in a bilingual speaker's brain. Scholarship in this field rather suggests that there is one linguistic repertoire from which features are strategically selected in order to communicate effectively. (García & Li 2014: 11-22) Hence, a translanguaging framework focuses on the speakers' discursive practices as a process rather than on language as a code.

CLIL research to date has largely adopted a monolingual orientation concentrating on the learner's second language, hence appertaining to the belief of language as a system, rather than on the speaker's engagement in multilingual practices. In order to fill this research gap, this study analyses translanguaging instances in Austrian CLIL classrooms at lower secondary level.

2. Research questions

The study tried to answer one main research question and three additional sub-questions:

Main research question

> Do classroom participants practice translanguaging in a CLIL setting at lower secondary schools in Austria?

Sub-questions

1) Are classroom participants using other languages in the classroom besides the two official media of instruction? 2) For what purposes is translanguaging employed? 3) Is there a difference in the usage of multilingual resources between CLIL in natural science and in humanities lessons?

3. The study

The data used in this study consists of recordings of three History and three Biology CLIL lessons. The material was collected in two relatively diverse school settings, which are illustrated in Table 1.

Table 1: Research contexts

	state	school type	grade	subject	teacher	students
School A	Vienna	academic secondary school	7th grade	History	1 content teacher + 1 teaching assistant	25 learners
School B	Burgenland	new secondary school	8th grade	Biology	1 content teacher	24 learners

After the transcription of the recordings, translanguaging instances were at first quantified and subsequently, a qualitative classroom-research based analysis was conducted.

4. Results

The analysis revealed that all classroom participants engaged in translanguaging practices. In this context, it was determined that learners attending lessons where linguistic diversity is overtly welcomed and the use of multilingual resources is promoted improved their language and content knowledge to a greater extent than students whose teacher tried to compartmentalise activities according to the usage of a certain language. Languages that were not the official medium of language in these settings also appeared in the data. This result indicates that speakers resort to their full linguistic repertoire even though the language choice in the classroom is regulated by school policy; this implies that curricular arrangements where one language is used at a certain time or in a certain subject or by a certain teacher need to be reconsidered in order to respond to learners' complex multilingualisms. The study also showed that translanguaging was strategically employed in the classroom participants' discourse. In agreement with other studies, translanguaging instances revolve around lexis for the greatest part. However, an outcome that has not yet been observed by other scholars is that learners also use translanguaging strategies to refer to the form of language. For example, pupils employed multilingual practices to discuss the spelling of a word or to determine the

correct construction of a sentence. When the focus was not on language in content, translanguaging was used for task and classroom management as well as to express emotions towards aspects regarding the educational environment. Moreover, as students have been developing their multilingual competence through language education, they also behaved like multilinguals in sequences that were classified as off-task sections. Lastly, no clear results could be obtained with regard to the difference between CLIL in science classes and CLIL in a Humanities subject.

5. Conclusion

This study provides additional evidence that translanguaging in educational settings is a useful instrument and should be highly valued. If no action is taken towards establishing an educational environment that allows students to embrace their multilingualism, it would deprive them of precious learning moments and thereby their multilingual competence might get simply 'lost in translanguaging'.

References

Canagarajah, Suresh. (2011). Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal* 95(3), S. 401 – 417.

Creese, Angela & Blackledge, Adrian. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching?. *The Modern Language Journal* 94(1), 103 – 115.

Dalton-Puffer, Christiane & Smit, Ute. (2013). Content and Language Integrated Learning: A Research Agenda. *Language Teaching* 46, 545 – 559.

García, Ofelia & Li, Wei. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hornberger, Nancy & Link, Holly. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(3), 261 – 178.

Li, Wei. (2011). Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43, 1222 – 1235.

Moore, Pat & Nikula, Tarja. (2016). Translanguaging in CLIL classrooms. In Nikula, Tarja & Dafouz, Emma & Moore, Pat & Smit, Ute (Hrsg.). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (S. 211 – 234). Bristol: Multilingual Matters.

Einsemestrige Auslandsstudienaufenhalte aus studentischer Perspektive

EVA SEIDL

Karl-Franzens-Universität Graz

1. Begründung für die Studie

Die verstärkten Mobilitäts- und Internationalisierungsprozesse (vgl. Crowther et al. 2000) sowie die zunehmend globalisierte Arbeits- und Lebenswelt stellen für den Tertiärbereich Chancen wie Herausforderungen dar. Infolge der vermehrten Konfrontation mit unterschiedlichen hochschulspezifischen Alltagspraktiken durch eine internationalere, heterogenere Studierendenschaft sind alle AkteurInnen – Studierende, Lehrende und allgemeine Hochschulbedienstete – gefordert, Vertrautes und als normal Wahrgenommenes zu hinterfragen, „das Eigene im Abgleich mit dem Fremden aus einer geänderten Perspektive neu zu betrachten“ (Hornung 2015: 45) und idealiter durch einen Perspektivenwechsel interkulturelle Sprachhandlungskompetenz zu entwickeln.

Diese mögliche Diversitätserfahrung kann eine Wahrnehmungsänderung mit sich führen, wie Montgomery (2010) für Austauschstudierende konstatiert. „Learning experiences in a new social and academic environment may be a force for a change in perception.” (S. 117) Mögliche Wahrnehmungsänderungen und der Umgang Studierender mit sprachlich und kulturell unterschiedlichen Verhaltensmustern und Vermittlungsformen in Lehr-Lern-Settings stehen im Zentrum meiner explorativen Fallstudienuntersuchung.

Diese wird im Rahmen eines Fachdidaktik-Dissertationsprojektes an der Universität Graz durchgeführt und nimmt die Transit- und Diversitätserfahrung Erasmusstudierender in den Blick, die ein Auslandssemester absolvieren. Bewusst wird das Hauptaugenmerk auf 'short-term study abroad' gerichtet, da dessen Herausforderung darin besteht, binnen weniger Monate Orientierung, Adaption, Leistungserbringung und Abschlussphase eines akademischen Lebensabschnittes in einem sprachlich-kulturell divergenten akademischen Kontext zu bewältigen. Zentraler Forschungsgegenstand sind Lehr-Lern-Settings und nicht außeruniversitäre Handlungsfelder wie etwa Einkaufen, was mit Kingingers (2009) kritischer Bestandsaufnahme zur Forschungsliteratur zu study abroad konform geht, dass nämlich „instruction […] relatively little studied in comparison to other communicative settings“ ist. (S. 129)

Ein ausbildungsinduzierter Auslandsaufenthalt verlangt für eine nachhaltige Wirkung gezielte Vorbereitungs-, Begleit- und Reflexionsangebote. (vgl. Ehrenreich et al. 2008) Eine Art

solcher Angebote stellt diese Studie dar, die erhebt, wie Austauschstudierende kritische Interaktionssituationen im Lehr-Lern-Kontext erleben, wie selbstwirksam sie sich selbst erfahren und wie sie ihre sprachlich-kulturellen Lernfortschritte wahrnehmen.

2. Forschungsfragen

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich folgende Forschungsfragen.

Hauptforschungsfrage

> Welche Herausforderungen erleben Incoming-Studierende in Bezug auf Umstellung und Anpassung bei einem Semesteraufenthalt an einer österreichischen Universität?

Unterfrage 1

> Welche Herausforderungen erleben sie in institutioneller, persönlicher, kultureller und sprachlicher Hinsicht?

Unterfrage 2

> Welche Bewältigungsstrategien wenden sie diesbezüglich an?

Unterfrage 3

> Welche notwendigen Unterstützungsmaßnahmen auf didaktischer und institutioneller Ebene lassen sich für eine leichtere Bewältigung einer derartigen Transit- und Diversitätserfahrung ableiten?

Fokussiert wird das Bewusstsein der geteilten Verantwortung im Kontext der Internationalisierung im Hochschulsektor. Lévy-Tödter (2009) kritisiert nämlich zurecht, dass nach wie vor hauptsächlich von Studierenden und weniger von Lehrenden erwartet wird, „Lösungsstrategien zur Überbrückung kulturbedingter Unterschiede im Lehr-Lern-Diskurs [zu] entwickeln." (S. 184) Deshalb thematisiert Unterfrage 3 Unterstützungsmöglichkeiten auf didaktisch-institutioneller Ebene, damit diese Transit- und Diversitätserfahrung für alle HochschulakteurInnen als bereichernd wahrgenommen werden kann.

3. Die Studie

Im Zentrum steht die Perspektive von fünf europäischen 'short-term'-Austauschstudierenden, für deren Situation als Incoming-Studierende tieferes Verständnis gewonnen werden soll. Anhand von drei ca. einstündigen leitfadengestützten Einzelinterviews zu drei verschiedenen Zeitpunkten im Semester und einer qualitativen Inhaltsanalyse von jeweils fünf reflexiven Texten wurde erhoben, wie sie akademische Kommunikations- und Interaktionssituationen wahrnehmen. Die Tabelle zeigt die Datenerhebung, wobei die Studierenden bei einem September-DaF-Intensivkurs folgende drei Texte verfassten.

a) Mein Studium, mein Aufenthalt in Graz. Erwartungen/Befürchtungen

b) Mein Übergang von der Schule zur Hochschule/meine Meinung zu Hochschulsozialisation und Studierfähigkeit
c) Critical Incidents in der Hochschulkommunikation

Tabelle 1: Datenerhebung Wintersemester 2015/16

September	Oktober	November	Dezember	Jänner
3 Wochen DaF-Intensivkurs B2.1	erste Interviews	erste schriftliche Reflexion	zweite Interviews	zweite Reflexion (Resümee über das Austauschsemester) und
Texte a,b,c (siehe oben)	Fragen • Eingewöhnungszeit • Zielsetzungen • Diversitätserfahrung	Fragen • instruktionale und • administrative Interaktion	Fragen • Adaption • Motivation • Selbst- und Fremdwahrnehmung • Österreichisches Deutsch	dritte Interviews, Fragen • Zufriedenheit • Zielerreichung • Unterstützungsangebote • Veränderungen

4. Ergebnisse

Angesichts des erwähnten Desiderats an empirischen Erkenntnissen zu ‘study-abroad‘-Lehr-Lern-Settings wird erwartet, dass eine qualitative Inhaltsanalyse der Interview-Transkriptionen und der schriftlichen Reflexionen wertvolle Aufschlüsse über die Wahrnehmung eines einsemestrigen Auslandsaufenthalts der direkt Betroffenen ermöglichen wird. Für Internationalisierungs- und Diversifizierungsstrategien von österreichischen Hochschulen Verantwortliche können dadurch auf – im Rahmen der Studie – zu entwickelnde empiriegestützte Handlungsempfehlungen zurückgreifen und ein tieferes Verständnis dafür gewinnen, für welche Zielgruppe sie ihre Konzepte und Strategien entwickeln. Auch Verantwortliche für Deutsch als Fremdsprache-Kurse können ihr Kursangebot – auf empirischen Daten basierend – bedürfnisorientierter und zielgruppenadäquater konzipieren.

5. Diskussion und Schlussbetrachtung

Viel zu oft wird Internationalisierung des Hochschulwesens nach wie vor – meines Erachtens in verkürzter Sicht – mit englischsprachigen Lehrveranstaltungen oder ganzen Studiengängen gleichgesetzt. (vgl. Penz 2015) Internationalisierung sollte vielmehr eine strukturelle Adaptierung und ein kritisches Überdenken des herkömmlichen Lehr-Lern-Diskurses bedeuten.

Hochschulen als kommunikationsintensive Sozialisationsorte, an denen Studierende zumeist eine prägende Phase in ihrer Persönlichkeitsbildung erleben, bieten ein weites Feld empirischer Forschung, was spezifische Interaktionsstrukturen akademischer Lehr-Lern-Arrangements und Gelingensbedingungen für als erfolgreich erlebte Auslandsstudienaufenthalte betrifft. Ziel dieses hochschuldidaktischen Forschungsprojektes ist es, für verschiedenste AkteurInnen wertvolle Anregungen und Unterstützungsangebote zu bieten.

Literaturangaben

Crowther, Paul, & Joris, Michael, & Otten, Matthias, & Nilsson, Bengt, & Teekens, Hanneke, & Wächter, Bernd (2000). *Internationalisation at Home*: *A Position Paper.* Amsterdam: EAIE.

Ehrenreich, Susanne, & Woodman, Gill, & Perrefort, Marion (Hrsg.) (2008). *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium: Bestandsaufnahme aus Forschung und Praxis.* Münster et al.: Waxmann.

Hornung, Antonie (2015). Ad Fontes! In Konrad Ehlich & Marina Foschi Albert (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache als transkultureller Erfahrungsraum. Zur Konzeptentwicklung eines Faches* (S. 31 – 63). Münster/ New York: Waxmann.

Kinginger, Celeste (2009). *Language Learning and Study Abroad*: *A Critical Reading of Research*. Houndmills: Palgrave MacMillan.

Lévy-Tödter, Magdalène (2009). Akkomodationsstrategien von Hochschullehrenden in Kontaktgesprächen auf Englisch als Lingua Franca. In Magdalène Lévy-Tödter & Dorothee Meer (Hrsg). *Hochschulkommunikation in der Diskussion* (S. 179-197). Frankfurt et al.: Peter Lang.

Montgomery, Catherine (2010). *Understanding the International Student Experience*. Houndmills: Palgrave MacMillan.

Penz, Hermine (2015). English Is Not Enough – Local and Global Languages in International Student Mobility: A Case Study of the Austrian University Context. In Fabricius Anne & Bent Preisler (Hrsg.). *Transcultural Interaction and Linguistic Diversity in Higher Education. The Student Experience* (S. 56 – 91). Houndmills: Palgrave MacMillan.

Die Rolle der *bande dessinée* in Französischlehrwerken in Österreich

JOHANNA TAGLIEBER

Universität Innsbruck

1. Begründung für die Studie

„Als wichtiger Teil der frankophonen Welt verdient die BD [bande dessinée = Comic], im Französischunterricht thematisiert zu werden“. Mit diesem Plädoyer legt Leupold (2007, S. 76) die Frage nahe, ob der BD auch in den wohl verbreitetsten Unterrichtsmitteln, den Lehrwerken, Beachtung geschenkt wird.

In der entsprechenden Fachliteratur finden sich zwar zahlreiche Handreichungen zur Verwendung von BDs im Fremdsprachenunterricht (Jüngst 2002, S. 1), empirische Forschungsarbeiten sind laut Koch (2017, S. 16) jedoch rar. So beschränkt sich auch der Forschungsstand zur Rolle des Comics in Fremdsprachenlehrwerken auf wenige Arbeiten, darunter jene von Jüngst (2002), Dudzińska (2013) über Deutschlehrwerke in Polen sowie Bannier (2014) über Französischlehrwerke in Frankreich. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Rolle der BD in Französischlehrwerken im österreichischen Schulkontext zu analysieren.

2. Forschungsfragen

Forschungsfrage 1

Wie häufig wird die BD in Französischlehrwerken in Österreich verwendet?

Forschungsfrage 2

Welche Kompetenzen werden durch die didaktische Aufbereitung der BD geschult?

Auf Basis der Forschungsergebnisse von Bannier (2014, S. 48) kann angenommen werden, dass die BD in Fremdsprachenlehrwerken nur selten verwendet wird. Daraus generiert sich Hypothese 1.

Hypothese 1

Die BD wird in Französischlehrwerken in Österreich selten verwendet.

Die Forschungsliteratur ist sich zudem darüber einig, dass die didaktische Aufbereitung der BD hauptsächlich die Anwendung sprachlicher Kompetenzen erfordert, (inter)kulturelle und literarische Kompetenzen jedoch quantitativ gesehen in den Hintergrund treten (Bannier 2014, S. 51-52, Dudzińska 2013, S. 297). Dies führt zu Hypothese 2 der Untersuchung.

Hypothese 2

Die BD wird hauptsächlich zur Schulung sprachlicher Kompetenzen verwendet.

3. Die Studie

Zur Überprüfung der beiden Hypothesen wurde im Rahmen der Diplomarbeit von Taglieber (2016) eine quantitative Lehrwerkanalyse durchgeführt. Die Auswahl des Analysekorpus orientierte sich an vier Kriterien:

a) Zielgruppe — 14 bis 18-jährige SchülerInnen österreichischer AHS
b) Verbreitung — die fünf am häufigsten verwendeten Lehrwerke (laut BMBF)
c) Kompetenzniveau — A1 – B1
d) Lehrbuchtyp — Schüler- und Arbeitsbücher

Auf der Basis dieser Kriterien wurden 29 Lehrbücher der Lehrwerke À plus!, Bien fait!, Cours intensif, Découvertes und Perspectives untersucht. Die Analysekriterien und Analysekategorien wurden sowohl deduktiv auf Basis der Fachliteratur als auch induktiv auf Basis des untersuchten Materials festgelegt und definiert.

Analysekriterien:

a) Sequenz von mindestens zwei Bildern (Eisner 2008, S. XVII)
b) Mindestens ein textuelles Element
a) Integration des Texts ins Bild (Schüwer 2008, S. 11)
b) Ausgewogenes Bild-Text-Verhältnis (Jüngst 2002, S. 2)
c) Abgrenzung durch Bildrahmen (McCloud 2007, S. 107)
d) Kein Fotoroman (Bannier 2014, S. 29)

Analysekategorien:

'Verwendungsart'

a) 'Explizite Verwendung': Verwendung einer BD (= mindestens zwei Bilder)
b) 'Ausschnitt': Verwendung eines einzelnen Bilds
c) 'Erwähnung': Kommentare oder Informationen über die BD

'Kompetenzen': Falls nicht anders angegeben, erfolgt die Definition der Kompetenzen auf Basis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Trim et al. 2001).

a) 'Sprechen' (S. 63)
b) 'Schreiben' (S. 66)
c) 'Sprachproduktion': keine Angabe ob mündlich oder schriftlich
d) 'Hören' (S. 71)
e) 'Lesen' (S. 74)
f) 'Interkulturelle Fertigkeiten' (S. 106)
g) 'Linguistische Kompetenzen' (lexikalische, grammatische, semantische, phonologische Kompetenz) (S. 110)

h) 'Soziolinguistische Kompetenzen' (S. 118)
i) 'Literarische Kompetenz': Die Lernenden haben „grundlegende Kenntnisse über gattungsspezifische Besonderheiten“ und können „die spezifische Wirkung eines Textes auf sie [...] verstehen“ (Surkamp 2010, S. 139).

Die Datenauswertung erfolgte mit Hilfe des Programms 'IBM SPSS Statistics 23'.

4. Ergebnisse

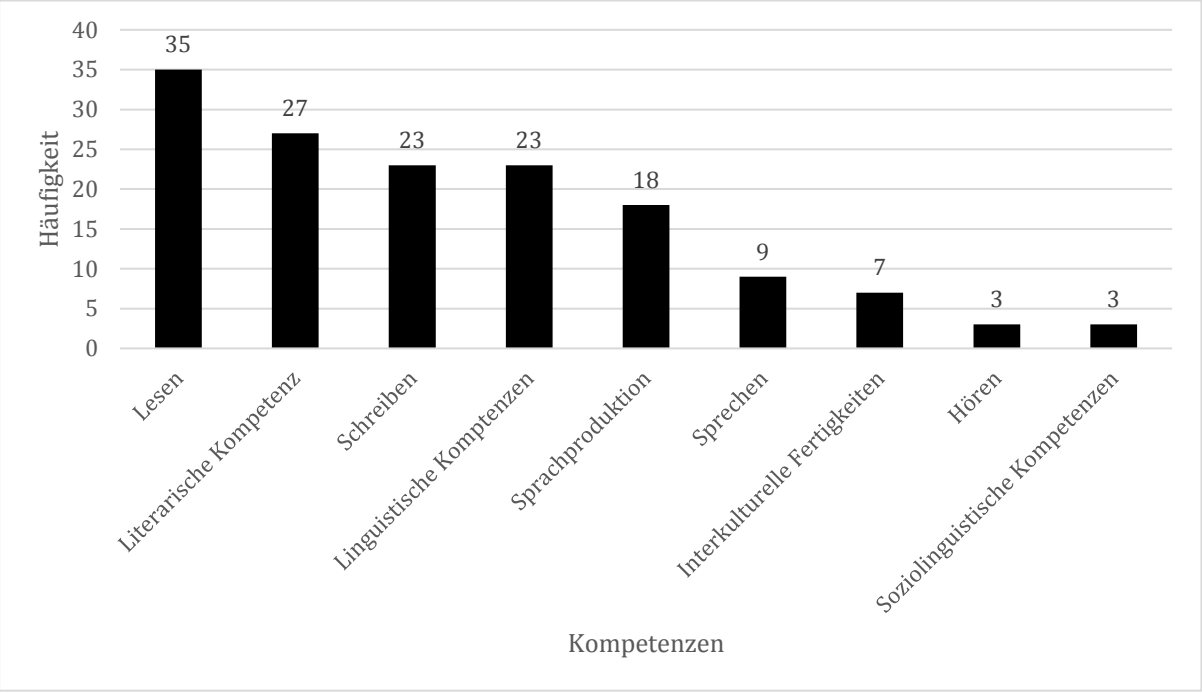
Insgesamt werden in den fünf Lehrwerken 96 BDs verwendet (58 explizite Verwendungen, 17 Ausschnitte, 21 Erwähnungen).

Tabelle 1: Häufigkeit der BDs in den einzelnen Lehrwerken

	À plus!	Bien fait!	Cours intensif	Découvertes	Perspectives
Anzahl	29	9	26	25	7

Die Häufigkeitsanalyse der Kompetenzen bezieht sich auf die expliziten Verwendungen und Ausschnitte, wobei Mehrfachnennungen möglich sind.

Diagramm 1: Häufigkeit der Kompetenzen



Sprachliche Kompetenzen (Lesen, Schreiben, Linguistische Kompetenzen, Sprachproduktion, Sprechen, Hören) sind mit 111 Aufgaben am häufigsten vertreten. Literarische, interkulturelle und soziolinguistische Kompetenzen kommen deutlich seltener vor (N=37).

5. Diskussion und Schlussbetrachtung

H1, welche eine seltene BD-Verwendung annimmt, wird durch die Studie nur teilweise bestätigt, da der Analysekorpus bezüglich der Häufigkeit von BDs heterogen ist. Dies kann unter anderem durch die unterschiedliche Seitenzahl der Lehrwerke, die Einstellung der LehrwerksautorInnen gegenüber BDs sowie durch Lizenzrechte verursachte finanzielle Fragen erklärt werden.

H2 zur didaktischen Aufbereitung der BD wird durch die Lehrwerkanalyse bestätigt: Trotz des großen Potenzials der BD, was die Schulung literarischer und (inter)kultureller Kompetenzen betrifft (Nieweler 2006, S. 218), stehen meist sprachliche Kompetenzen im Vordergrund. Grund dafür könnte die Schwierigkeit sein, komplexere Sachverhalte auch schon auf niedrigen Sprachniveaus zu bearbeiten. Bannier (2014, S. 53) plädiert jedoch dafür, auch auf niedrigen Sprachniveaus literarische und (inter)kulturelle Aspekte zu berücksichtigen und Aufgaben und Inhalte adäquat auf das Sprachniveau der Lernenden abzustimmen. Die vorliegende Studie kann durch den begrenzten Analysekorpus zwar nur Tendenzen aufzeigen, richtet jedoch einen Appell an die Lehrpersonen, das große Potenzial der BD durch über die Lehrwerke hinausgehende Aufgaben auszuschöpfen und vor allem literarische und (inter)kulturelle Aspekte, die in BDs geboten werden, entsprechend zu nutzen.

Literaturangaben

Alamargot, Gérard et al. (2005). *Découvertes 2. Für den schulischen Französischunterricht.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Alamargot, Gérard et al. (2006). *Découvertes 3. Für den schulischen Französischunterricht.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Alamargot, Gérard et al. (2007). *Découvertes 4. Für den schulischen Französischunterricht.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Ballin, Susanne et al. (2008). *Cours intensif 3 – Passerelle. Französisch für den schulischen Unterricht.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Bannier, Augustin (2014). *La bande dessinée en classe de FLE: Pourquoi n'est-elle pas étudiée pour elle-même*. (Masterarbeit) Université Angers. online verfügbar unter http://dune.univ-angers.fr/fichiers/20125143/20142MDLA2609/fichier/2609F.pdf, Zugriff: 25.06.2017.

Blume, Otto-M. et al. (2013a). *À plus! 1 Nouvelle édition.* Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Blume, Otto-M. et al. (2013b). *À plus! 2 Nouvelle édition.* Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Blume, Otto-M. et al. (2014). *À plus! 3 Nouvelle édition.* Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Bruckmayer, Birgit et al. (2004). *Découvertes 1. Für den schulischen Französischunterricht.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Bruckmayer, Birgit et al. (2006). *Découvertes 3. Cahier d'activités.* 2. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Bruckmayer, Birgit et al. (2007). *Découvertes 4. Cahier d'activités.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Darras, Isabelle et al. (2004). *Découvertes 1. Cahier d'activités.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Darras, Isabelle et al. (2005). *Découvertes 2. Cahier d'activités.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Dudzińska, Magdalena. (2013). Zum sprachlichen und kulturellen Potenzial von Comics im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Comvivium*, S. 285 – 306.

Eisner, Will. (2008). *Graphic Storytelling and visual narrative: Principles and practices from the legendary cartoonist*. New York, London: W. W. Norton & Company.

Gauvillé, Marie et al. (2006). *Cours intensif 1. Französisch für den schulischen Unterricht.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Gauvillé, Marie et al. (2007). *Cours intensif 2. Französisch für den schulischen Unterricht.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Jorißen, Catherine, & Mann-Grabowski, Catherine (2013). *À plus! 2 Nouvelle édition. Carnet d'activités.* Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Jorißen, Catherine, & Mann-Grabowski, Catherine (2014). *À plus! 3 Nouvelle édition. Carnet d'activités.* Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Jüngst, Heike E. (2002). Textsortenrealisierung im Comic-Format: Comics zum Fremdsprachenlernen. *Lebende Sprachen*, 47 1, S. 1 – 6.

Koch, Corinna. (2017). *Texte und Medien in Fremdsprachenunterricht und Alltag: Eine empirische Bestandsaufnahme per Fragebogen mit einem Schwerpunkt auf Comics*. Stuttgart: ibidem.

Kunert, Dieter et al. (2006). *Cours intensif 1. Cahier d'activités.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Kunert, Dieter et al. (2007). *Cours intensif 2. Cahier d'activités.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Kunert, Dieter et al. (2008). *Cours intensif 3 – Passerelle. Cahier d'activités.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Leupold, Eynar. (2007). *Textarbeit im Französischunterricht: Aufgaben entwickeln – Motivation fördern*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.

Luner, Christine, & Berchotteau, Caroline (2009a). *Arbeitsbuch Bien fait! Französisch 2.* Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.

Luner, Christine, & Berchotteau, Caroline (2009b). *Lehrbuch Bien fait! Französisch 2.* Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH & Co. KG.

Luner, Christine, & Berchotteau, Caroline (2010a). *Arbeitsbuch Bien fait! Französisch 3.* Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.

Luner, Christine, & Berchotteau, Caroline (2010b). *Lehrbuch Bien fait! Französisch 3.* Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.

Luner, Christine et al. (2008). *Lehrbuch Bien fait! Französisch 1.* Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH & Co. KG.

Luner, Christine et al. (2009). *Arbeitsbuch Bien fait! Französisch 1.* Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH & Co. KG.

Mann-Grabowski, Catherine, & Gregor, Gertraud (2013). *À plus! 1 Nouvelle édition. Carnet d'activités.* Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

McCloud, Scott. (2007). *L'Art Invisible*. Paris: Éditions Delcourt.

Nieweler, Andreas (2006). *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett Sprachen.

Runge, Annette et al. (2013). *Perspectives A2 – Neue Ausgabe. Kurs- und Arbeitsbuch. Französisch.* Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Runge, Annette, & Robein, Gabrielle (2009). *Perspectives A1 – Neue Ausgabe. Kurs- und Arbeitsbuch. Französisch.* Berlin: Cornelsen Verlag.

Runge, Annette, & Robein, Gabrielle (2013). *Perspectives B1 – Neue Ausgabe. Kurs- und Arbeitsbuch. Französisch.* Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Schüwer, Martin. (2008). *Wie Comics erzählen: Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur*. Trier: WVT.

Surkamp, Carola. (2010). Literaturdidaktik. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 137 – 141). Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.

Taglieber, Johanna (2016). *Le rôle de la bande dessinée dans les manuels scolaires de FLE en Autriche*. (Diplomarbeit) Universität Innsbruck.

Trim, John, & North, Brian, & Coste, Daniel, & Sheils, Joseph. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Successive Bilingualism

JESSICA VITZKOTTER

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

1. Explanation of the study

This study sets out to explain the importance of being and becoming bilingual and why it should be accessible to everybody. Being able to speak more than one language is becoming increasingly important since the world today is global and it is necessary to create unity within the diversity (Raguenaud 2009, p. 13). Not every individual has the opportunity to become bilingual simultaneously from early childhood on and therefore, the aim of the study is to discuss successive bilingualism, which means becoming bilingual at a later point in life and what factors determine it. The factors discussed in the literary review demonstrate what is necessary to increase the level of bilingualism in society, also in the later stages of life. In addition to determining the factors beneficial to successive bilingualism, it is also essential to discuss bilingual education. Two different bilingual educational programs are examined in detail, and observations in three different schools, which offer a high level of exposure to the English language, are analysed. Finally, the factors determining successive bilingualism described in the literature review are compared to the analysis of the observations in the schools, followed by a description of the relevant factors implemented in the curricula of the specific schools and a discussion of which school is able to foster bilingualism at a later time in life.

2. Research Questions

The aim of the study is to answer following research questions:

Research Question 1

> Which factors determine successive bilingualism?

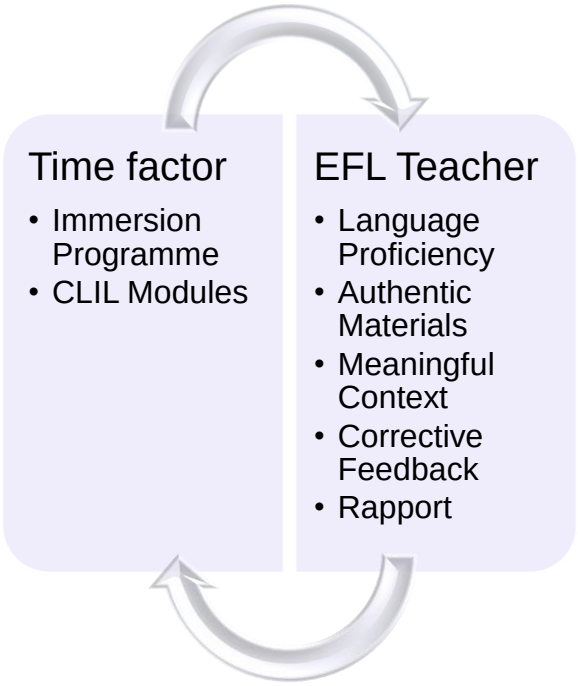
Research Question 2

> How are factors, which determine successive bilingualism, taken into account in selected educational settings (nursery school, primary school, secondary school)?

3. The Study

The first research question is answered by the literary research, namely, which factors determine successive bilingualism.

Figure 1: Factors that determine successive bilingualism



The literary research suggests that two factors in particular have a significant influence on successive bilingualism: The time factor, which is strongly connected to the type of bilingual education that the institution offers (CLIL or Immersion Programmes) and the EFL teacher, who is responsible for his/her five underlying factors: language proficiency, authentic materials, meaningful context, corrective feedback and rapport (Baker (2011), p. 128f; Coyle, Hood & Marsh (2019), p. 1f; Cummins (2006), p. 92; Ellis (1985), p. 105; Ellis & Shintani (2014), p. 280; Elsner & Keßler (2014), p. 18f; Genesee, Paradis & Crago (2004), p. 58f; Hattie (2009), p. 126).

The second part of the study aims to compare the results from the literary review with respect to three differing educational settings. Three schools were chosen: a nursery school, a primary school, and a lower secondary grammar school. Lesson observation was carried out in these schools and an analysis attempted of which educational settings implemented the factors necessary to promote successive bilingualism.

4. Results

Table 1: Résumé of determining factors in various educational settings

	Time	Language proficiency	Authentic materials	Meaningful context	Corrective feedback	Rapport
Nursery School	Partial Immersion	Native-like	Yes	Yes	Yes	Yes
Primary School	CLIL	Native-like	No	No	Yes	Yes
Secondary School	Partial and Total Immersion	Native-like	Yes	Yes	Yes	Yes

As can be seen, the determining factors that are defined by the first research questions cannot be found throughout all observed educational settings.

The second research question aims at finding out if the factors that determine successive bilingualism are present in previously mentioned educational settings and is summed up as follows:

All factors that have been defined are present in the nursery school. Therefore it can be claimed that the children are able to develop successive bilingualism in that educational setting. The primary school, on the contrary, does not provide all factors necessary for creating successive bilingualism.

Firstly, the school only provides a maximum of seven hours of English (CLIL lessons) per week, which is significantly below the required fifty per cent (partial immersion).

Secondly, there are no authentic materials available and thirdly, the teacher does not create a meaningful context. The school is unable to foster successive bilingualism even though the teacher is a native speaker and has a good relationship with the pupils. The lack of exposure (time factor) and the missing factors regarding the EFL teacher (authentic materials and meaningful contexts) lead to this deduction. In the lower secondary grammar school all factors were met and the children are able to achieve successive bilingualism.

5. Discussion und Conclusions

The outcome of the research is that there are many different factors that determine successive bilingualism and all are interconnected. They cannot lead to the goal alone. The time factor alone cannot guarantee later bilingualism without being linked to the factors connected with the EFL Teacher, and vice versa.

I gratefully acknowledge the supervision of this work by my tutors Gudrun Keplinger, PhD and Neil Stainthorpe, MA.

References

Baker, Colin. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th edition. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Coyle, Do, Hood, Philip. & Marsh, David. (2010). *Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers.* Nottingham: University of Nottingham.

Genesee, Fred, Paradis, Johanne & Crago, Martha. (2004). *Dual Language Development & Disorders.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Cummins, J. David. (2006). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the* Crossfire*.* Kindle Version. Retrieved from Amazon.de.

Ellis, Rod. (1985). *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod & Shintani, Natsuko. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research.* New York: Routledge.

Elsner, Daniela & Keßler, Jörg-U. (2013). *Bilingual Education in Primary School. Aspects of Immersion, CLIL, and Bilingual Modules.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Hattie, John. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* New York: Routledge.

Raguenaud, Virginie. (2009). *Bilingual by Choice. Raising Kids in Two (or more!) Languages.* Boston: Nicholas Brealey Publishing.