



ÖGSD TAGUNGSBERICHTE

Vol. 4 / 2018

Hrsg. Benjamin Fliri

10. Nachwuchstagung

26. Mai 2018, Alpen-Adria-Universität

Klagenfurt

Fliri, Benjamin (Hrsg.) (2018). *ÖGSD Tagungsberichte Vol. 4: 10. Nachwuchstagung. Sprachendidaktik: Der wissenschaftliche Nachwuchs im Dialog. (Proceedings of the 10<sup>th</sup> ÖGSD Young Researchers' Conference)*. 26. Mai 2018, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, (52 Seiten). Graz: ÖGSD.

Medieneigentümer: Österreichische Gesellschaft für Sprachendidaktik (ÖGSD). Graz.  
[www.oegsd.at](http://www.oegsd.at)



# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort zur 10. ÖGSD Nachwuchstagung</b>	1
<b>Delanoy</b> Werner, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt <i>Eine Zukunftsperspektive für kulturelle (Sprachen-)Bildung</i>	3
<b>Forster</b> Julia, Universität Wien <i>Aussprache(-fortschritte) im Fremdsprachenunterricht – Korpusphonologische Analyse der französischen Aussprache Wiener SchülerInnen</i>	10
<b>Gasteiger</b> Sylvia, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt <i>Motivation in the EFL Classroom</i>	14
<b>Hafner</b> Samuel, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt <i>Refining the Scope – Substance Error Taxonomy by Means of an Agreement Study</i>	18
<b>Kamerhuber</b> Julia, Universität Wien <i>„Da haben wir wirklich Wichtigeres zu tun“ – Die Aussprache als Cinderella des Französischunterrichts?</i>	21
<b>Peskoller</b> Jasmin, Universität Innsbruck <i>Der multikulturelle Lernkontext indigener SchülerInnen in Australien – Herausforderungen und didaktisch-methodische Ansätze</i>	25
<b>Schmiderer</b> Katrin, Universität Innsbruck <i>Italienischlernen „wie ich selbst es gerne hätte“ – Eine qualitative und quantitative Untersuchung zur Lernerautonomie durch Sprachlerntagebücher</i>	31
<b>Schurz</b> Alexandra, Universität Wien <i>Pathways to implicit and explicit morphosyntactic knowledge</i>	37
<b>Schwarzl</b> Lena, Universität Wien <i>Translanguaging als Ressource im mehrsprachigen Klassenzimmer</i>	42
<b>Steinkellner</b> Florian, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt <i>Towards a Refined Version of the Scope – Substance Error Taxonomy</i>	46
<b>Wieser</b> Theresa, Universität Innsbruck <i>Mehrsprachigkeitsdidaktische Maßnahmen an der österreichischen Sekundarstufe und an Tirols BHS – Eine deskriptivstatistische Analyse</i>	49

# Vorwort zur 10. ÖGSD Nachwuchstagung

Samstag, 26. Mai 2018

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Anglistik & Amerikanistik

Wie jedes Jahr fand auch heuer wieder eine Nachwuchstagung der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik (ÖGSD) unter dem Motto „Sprachendidaktik: der wissenschaftliche Nachwuchs im Dialog“ statt. Dieses Forum zur Vernetzung und Präsentation innovativer Forschung in verschiedenen Philologien, Fachdidaktiken und der LehrerInnenbildung, die den Gegenstand „Sprache“ unter didaktisch-methodischer Schwerpunktsetzung untersuchen, kann nun bereits auf eine 10-jährige erfolgreiche Tradition zurückblicken.

Diese Jubiläumsveranstaltung wurde an der Universität Klagenfurt vom Fachbereich Anglistik und Amerikanistik unter der Federführung von Univ.-Prof. Werner Delanoy und seinem höchst engagierten Team durchgeführt. Studierende und Lehrende aus Wissenschaft und Praxis trafen sich zu einem lebhaften und intensiven Austausch über 18 Forschungsprojekte sowie den Plenarvortrag von Werner Delanoy zum Thema „Quo Vadis kulturelle Sprachenbildung?“. Ein Kurzbeitrag zu eben dieser Frage leitet den vorliegenden Tagungsbericht ein.

Die weiteren Themen der Tagung umfassten nicht nur ein breites Spektrum der sprachendidaktischen Forschungslandschaft wie dem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), dem sprachbewussten Unterricht, der Motivation im Fremdsprachenunterricht, dem Einsatz digitaler Medien, der Aussprache, der Rolle des Grammatikunterrichts, der Mehrsprachigkeitsdidaktik oder der Sprachtestung, sondern wurden erfreulicherweise auch im sprachenübergreifenden Kontext (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch) präsentiert.

Für die Veröffentlichung reichten viele 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 auszeichnete. Zur ersten Orientierung sollen die *extended abstracts* im Folgenden kurz vorgestellt werden: Die beiden Beiträge von Julia Forster mit dem Titel „*Aussprache(-fortschritte) im Fremdsprachenunterricht*“ und Julia Kamerhuber mit „*Die Aussprache als Cindarella des Französischunterrichts*“ untersuchen die Rolle der Aussprache im Französischunterricht der Sekundarstufe. Sylvia Gasteiger erforscht in ihrem Beitrag „*Motivation in the EFL Classroom*“ ein zentrales Thema der Fremdsprachendidaktik. Die beiden Jungforscher Florian Steinkellner und Samuel Hafner widmen sich in ihren Beiträgen „*The Refined Version of the Scope*“ und „*Refining the Scope*“ dem wichtigen, aber komplexen Feld von „error taxonomies“. Der Beitrag von Jasmin Peskoller „*Herausforderungen und methodische Ansätze aus dem multikulturellen Lernkontext indigener SchülerInnen in Australien*“ beschäftigt sich mit dem Sprachlernkontext indigener SchülerInnen in Australien. Katrin Schmiderer untersucht in ihrem Beitrag über

„*Italienischlernen, wie ich selbst es gerne hätte*“, wieweit Sprachlertagebücher die Lernerautonomie im schulischen Kontext fördern können. Der Beitrag von Alexandra Schurz mit dem Titel „*Pathways to implicit and explicit morphosyntactic knowledge*“ informiert über ein Forschungsprojekt, das die implizite und explizite Grammatikvermittlung im schwedischen und österreichischen Bildungskontext darstellt. Der nächste Beitrag von Lena Schwarzl über „*Translanguaging als Ressource im mehrsprachigen Klassenzimmer*“ untersucht das Potential der Mehrsprachigkeit und des Translanguaging in sprachlich heterogenen Konstellationen der Primar- und Sekundarstufe I. Theresa Wiesers abschließender Beitrag zu „*Multilingual approaches to language teaching*“ diskutiert basierend auf ihrer Forschungsarbeit das Angebot mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze für den (Fremdsprachen-)Unterricht.

Obwohl diese kursorische Auflistung der einzelnen Beiträge natürlich nicht die gesamte Problematik der fachdidaktischen Diskussion abbilden kann (und soll), hoffen wir doch, dass die ausgewählten Beiträge den lebendigen akademischen Austausch unter den JungforscherInnen exemplarisch widerspiegeln und freuen uns, schon jetzt die **11. Nachwuchstagung im Mai 2019 an der Universität Innsbruck** bekannt geben zu dürfen. Wir hoffen, Sie dort anzutreffen, um gemeinsam mit Ihnen den offenen, fruchtbringenden und wertschätzenden Austausch von Forschungserfahrungen fortzusetzen.

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. Besonderer Dank gilt auch all jenen, die an der Verwirklichung dieses Tagungsbandes beteiligt waren.

Für den ÖGSD-Vorstand

Christiane Dalton-Puffer, Erwin Gierlinger & Michaela Rückl

Für das Veranstaltungsteam

Werner Delanoy

Für den Herausgeber dieses Bandes

Benjamin Fliri

# Eine Zukunftsperspektive für kulturelle (Sprachen-)Bildung?

Werner Delanoy

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

## 1. Einleitung

Der folgende Beitrag will zur Diskussion über zentrale Herausforderungen an kulturelle (Sprachen-)Bildung in einer globalisierten Moderne einladen. In diesem Zusammenhang gilt mein Augenmerk vier Konzepten, die mir für eine zeitgemäße kulturelle (Sprachen-)Bildung wichtig erscheinen. Dabei handelt es sich um (a) Transkulturalität als mögliches neues Paradigma für kulturelles Lernen, (b) das Kosmopolitentum als Perspektive für ein globales Miteinander, (c) eine multimodale Ausrichtung kommunikativer Kompetenz und (d) Kulturmediation als Konfliktlösungsmodell. Diese Konzepte werden in der Folge kurz vorgestellt und mit Hilfe eines hermeneutischen Dialogbegriffs miteinander verknüpft.

## 2. Transkulturalität als neues Paradigma für kulturelle Bildung?

In den letzten beiden Jahrzehnten wurde wiederholt für einen Paradigmenwechsel vom inter- zum transkulturellen Lernen plädiert. Der Begriff der Transkulturalität steht hierbei für sozio-kulturelle Vermischungen und Grenzauflösungen in einer globalisierten Moderne. Er wendet sich gegen klare innere und äußere Grenzen aufgrund der Verflechtungen von Gesellschaften und Kulturen im Kontext transnationaler Wirtschaftsbeziehungen, globaler ökologischer Herausforderungen, weltumspannender Kommunikationsnetze und wachsender Migrationsströme.

Vertreterinnen und Vertreter transkultureller Positionen stehen interkulturellem Lernen kritisch gegenüber. Dies wird mit dem Argument begründet, dass interkulturelle Positionen Kulturen als abgrenzbare Größen denken und bestehen lassen wollen, und daher aktuelle Kultur- und Gesellschaftsentwicklungen nicht angemessen erfassen können. Ich habe an anderer Stelle wiederholt zu dieser Gegenüberstellung von inter- und transkulturellem Lernen geschrieben und möchte hier nur darauf verweisen, dass es *das* interkulturelle und *das* transkulturelle Lernen nicht gibt. Vielmehr liegen für beide Begriffe unterschiedliche Definitionen vor. Je nachdem welche interkulturellen Ansätze mit welchen transkulturellen Positionen verglichen werden, lässt sich deren Beziehung zueinander als oppositionell, komplementär oder als weitgehend ident erfassen (Delanoy, 2014, S. 20).



Den Vertreterinnen und Vertretern transkultureller Positionen ist Recht zu geben, dass Globalisierung als Kontext für Kultur- und Gesellschaftsentwicklung in der Gegenwart eine größere Rolle spielt als in den 1980er Jahren, in denen interkulturelles Lernen als Bildungsziel bedeutsam wurde. Auch haben Theoriepositionen wie jene der Transkulturalität und des Postkolonialismus die Aufmerksamkeit verstärkt auf kulturelle Vermischungen, Übergänge und Grenzverwischungen gelenkt. Schließlich hat seit dem Wegfallen des Eisernen Vorhangs der Neoliberalismus Globalisierungsprozesse in einem davor nicht dagewesenen Ausmaß geprägt, was allerdings von einigen Vertreterinnen und Vertretern transkultureller Konzepte bei ihrer einseitig positiven Bewertung von Globalisierung ausgeblendet wird (z.B. bei Welsch, 2009).

Ich bevorzuge daher einen kritischen Transkulturalitätsbegriff, wie ihn Marwan Kraidy vorgeschlagen hat. Kraidy (2005, S. 148-149) spricht von einer „Transkulturalität ohne Garantien“. Damit meint er, dass Vermischung und Entgrenzung unterschiedlichen Zielen dienen können und bestimmten Menschen/Gruppen mehr nutzen als anderen. Als Vertreter einer demokratischen und dialogischen Gesellschaftsordnung macht er auf Vermischungs- und Entgrenzungspraktiken aufmerksam, die stark reglementiert sind und insbesondere einer neoliberalen Wirtschafts- und Gesellschaftsentwicklung in die Hände spielen. Er warnt daher vor einer einseitigen Glorifizierung von Transkulturalität und plädiert für eine machtkritische Haltung gegenüber soziokulturellen Phänomenen aller Art.

### 3. Kosmopolitentum als Leitbild für kulturelle Bildung

In einem bahnbrechenden Aufsatz hat Lothar Bredella (1999, S. 93-97) unter Bezug auf die Arbeiten von Michael Byram und Veronica Esarte-Sarries (1991) dafür plädiert, bei kulturellem Lernen vom Leitbild des Touristen abzurücken und es durch jenes des Migranten zu ersetzen. Er begründet dies zum einen mit dem Verweis auf die zunehmende Bedeutung von Migration. Zum anderen unterstreicht er die Vorzüge dieser Perspektive für kulturelles Lernen, zumal dadurch kulturelle Begegnungen verschiedenster Art und längerfristige Entwicklungsprozesse in das Zentrum kultureller Bildung rücken. Die Migrantenperspektive ist ohne Zweifel nach wie vor von hoher Aktualität für kulturelle Bildung. Doch auch die Touristenperspektive ist in Anbetracht der ungebrochenen Bedeutung dieser Form von Kulturkontakt keineswegs zu vernachlässigen. Zuzüglich zu diesen beiden Perspektiven möchte ich in Anbetracht fortschreitender Globalisierung jene der Kosmopolitin und des Kosmopoliten vorschlagen.

Eine kosmopolitische Perspektive versteht sich zum einen als Antwort auf die vielfältigen globalen Vernetzungen moderner Gesellschaften und die damit verbundenen Möglichkeiten und Risiken. In vielerlei Hinsicht lassen sich in einer globalisierten Moderne lokale und globale Entwicklungen nicht mehr voneinander trennen. John Tomlinson (1999, S. 2) spricht von einer „complex connectivity“, bzw. einem „rapidly developing and ever densening network of interconnections and interdependencies“. Diese komplexe Verflechtung betrifft etwa ökologische und politische Herausforderungen (Erderwärmung; das Auseinanderklaffen von Arm und

Reich), Börsenentwicklungen und ihre globalen Auswirkungen oder die globale Reichweite moderner Kommunikationstechnologien.

Wie wird Kosmopolitentum definiert? Im weitesten Sinn steht der Begriff laut Gerard Delanty (2009, S. 4) für „the extension of the moral and political horizons of people, societies, organizations and institutions“, wobei eine für Veränderung offene Erfahrungshaltung eingenommen wird („It implies an attitude of openness as opposed to closure“). In einem engeren Sinn ist damit eine Perspektive gemeint, die ein demokratisches, globales und im Dialog entwickeltes Miteinander fördern möchte, um komplexen soziokulturellen, politischen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen global und lokal begegnen zu können.

Als Perspektive ist das Kosmopolitentum keineswegs unumstritten. Ihm wurde wiederholt vorgeworfen, dass es einem Universalismus huldigt, der westlichen Weltvorstellungen dient und zur Rechtfertigung westlicher Machtansprüche benützt wird. Aktuelle Positionen wie jene von Seyla Benhabib (2002), Miriam Sobré-Denton & Nilhanjana Bardhan (2014) oder Gerard Delanty (2009) schlagen daher einen „rooted cosmopolitanism“ vor, der sich der eigenen Begrenztheit und kontextuellen Verortung bewusst ist. Sobre-Denton & Bardhan (2014, S. 12) sprechen von einer „diversity of universals“. Damit meinen sie, dass in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Weltvorstellungen entwickelt werden, die es in einem Dialog auszuhandeln gilt. Dieser Dialog basiert auf bestimmten Spielregeln. Für Seyla Benhabib (2002, S. 19; S. 108) sind dies „universal respect“, „mutual reciprocity“, „voluntary self-ascription“ und „freedom of exit and association“. Während sie mit „mutual reciprocity“ die Gleichberechtigung aller Menschen meint, betonen die beiden anderen Begriffe die Freiheit und Freiwilligkeit, sich einer oder mehreren Gruppen anzuschließen und sich von ihnen auch wieder abzuwenden. Schließlich werden alle Menschen aufgefordert, einander mit Respekt zu begegnen („universal respect“).

Delanty (2009, S. 250-262) verweist auf die Bedeutung einer *cosmopolitan imagination*, einer kosmopolitischen Vorstellungskraft, die ein globales Miteinander möglich macht und globalen Herausforderungen mit friedlichen Mitteln begegnet. Eine solche Vorstellungskraft dient dem Entwickeln einer „planetarischen Verantwortungsethik“ (Beck 2008, S. 41). Sie basiert im Weiteren auf einer von Hoffnung geprägten Lebenshaltung, die nach neuen Lösungen sucht und nicht in der Angst vor der Zukunft erstarrt.

#### **4. Kommunikative Kompetenz als symbolische bzw. multimodale Kompetenz**

In der Fremdsprachendidaktik schlägt Claire Kramersch (2006, S. 252) vor, kommunikative Kompetenz im Lichte aktueller Herausforderungen als symbolische Kompetenz zu entwickeln. Damit meint sie im Sinne der Literacies (Kalantzis & Cope, 2012) eine Alphabetisierung, die nicht

nur das gesprochene und geschriebene Wort, sondern verschiedene Zeichensysteme einschließt. Für Kramsch (2006, S. 251) soll das Ausbilden symbolischer Kompetenz die Fähigkeit zur Teilhabe an komplexen, multimodalen Kommunikationssituationen fördern.

In der kosmopolitischen Fachliteratur wird wiederholt auf die gewachsene Bedeutung von Kommunikation und kommunikativer Kompetenz in einer globalisierten Moderne verwiesen. Für Delanty (2009, S. 261) oder Sobré-Denton & Bardhan (2014, S. 31) sind Kommunikation und hoch entwickelte kommunikative Kompetenzen in Anbetracht des Wegfallens alter Sicherheiten sowie der Komplexität gegenwärtiger Problemlagen von besonderer Bedeutung. Zygmunt Bauman (2001) spricht von einer liquid modernity, d.h. einer Moderne der raschen Veränderung, wo die Einzelperson verstärkt gefordert ist, Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen, ja die Bedingungen für das eigene Leben selbst auszuhandeln. Dazu bedarf es kommunikativer Kompetenz, die aus dieser Perspektive zu einer unerlässlichen Voraussetzung wird, um das eigene Leben zu meistern.

## 5. Kulturmediation als Bildungsziel

Wenn Peter Geissler (2004, S. 9) vermerkt, dass „der Mensch [...] ganz wesentlich ein konflikthaftes Wesen [ist]“, so gilt dies wohl in besonderem Maße für multi- und transkulturelle Gesellschaften in einer globalisierten Moderne. Die ungleiche Verteilung von Ressourcen, ein Ringen um Anerkennung, die Angst vor ‚fremden‘ Einflüssen und das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Traditionen können zu mannigfachen Konflikten führen. Aus dieser Perspektive gehört es zu den zentralen Aufgaben kultureller Bildung, Lernende beim Entwickeln von Konfliktlösungskompetenzen zu unterstützen. Hierbei erscheint mir die Perspektive der Kulturmediation von besonderer Relevanz.

Kulturmediation bezeichnet eine Konfliktlösungskompetenz, die Konfliktpartner dabei unterstützen soll, im gemeinsamen Gespräch eine für alle Seiten akzeptable Lösung zu finden. Mediatorinnen und Mediatoren sind gefordert, sich allparteilich zu verhalten, einer Emotionalisierung entgegenzutreten, für das Einhalten fairer Regeln zu sorgen und einen Diskussionsprozess so zu strukturieren, dass die Konfliktparteien *selbst* eine für sie akzeptable Konfliktlösung finden können. Kulturmediation kann sowohl auf interpersonaler Ebene als auch zwischen Konfliktgruppen geleistet werden. Ohne hier auf letzteren Aspekt eingehen zu wollen, sei in diesem Zusammenhang auf Ansätze wie jenen der „Zukunftswerkstatt“ (Jungk & Müllert, 1989) und des „Baummodells“ (Volkan, 2004) verwiesen. Für das Entwickeln von Mediationskompetenzen erscheint mir die Vorstellung von (Sprachen-)Unterricht als Zukunftswerkstatt als überaus sinnvoll. Hier kann in einem geschützten Rahmen Mediation erprobt und als konstruktive Form der Konfliktlösung erfahren werden.

Bei Mediation als Bildungsziel denke ich weniger an eine Mediation, die von Spezialistinnen und Spezialisten geleistet wird. Vielmehr ist mir an einer Mediation ‚von unten‘ gelegen. Mit

anderen Worten, es sollen möglichst viele Menschen Mediationskompetenzen entwickeln, um in ihrem Alltag vermittelnd wirken zu können. In einer Welt, wo verschiedenste Lebensentwürfe selbst im Lokalen aufeinandertreffen, wird eine solche Kompetenz unverzichtbar bei der Bewältigung von Alltagskonflikten.

Kulturmediation hat in den letzten 20 Jahren eine wichtige Neudefinition erfahren. Bernd Fechler (2013, S. 176) spricht von einer Entwicklung „von der Win-Win-Formel der Harvard-Schule zum Anerkennungsprinzip der Transformativen Mediation“. War die Harvardschule in erster Linie problem- und ergebnisorientiert ausgerichtet, so stellt die Transformative Mediation „die Arbeit an den Beziehungen zwischen den Konfliktparteien in den Mittelpunkt der Überlegungen“ (Fechler, 2013, S. 177). Für diese Form von Mediation gilt der Grundsatz, dass erst über die Transformation gestörter Beziehungen die Arbeit auf der Sachebene nachhaltig möglich wird. Dabei spielt die Anerkennung des Gegenübers als gleichwertiger Partner eine wichtige Rolle, wobei bestehenden Machtasymmetrien und erfahrenen Kränkungen besondere Beachtung zukommt.

## 6. Ein dialogisches Modell für die Lehrerbildung

Zum Dialog mit anderen Menschen bedarf es bestimmter Grundüberzeugungen, die mit vielfältigen Kompetenzen einhergehen. In diesem Beitrag basieren diese grundsätzlichen Dispositionen auf einem hermeneutischen Dialogbegriff, der in der anglistischen Fachdidaktik kulturelle Bildungsdebatten seit den 1980er Jahren begleitet hat, und im Lichte anderer Ansätze beständig weiterentwickelt wurde (Delanoy, 2007, S. 278-285). In seiner aktuellen Ausprägung bekennt sich dieser Dialogbegriff zur grundsätzlichen Begrenztheit und kontextuellen Einbettung menschlicher Standpunkte, wobei in der Begegnung mit anderen Positionen die eigenen Denk- und Handlungsspielräume erweitert werden können. Im Weiteren versteht er sich als machtkritisch, betrachtet Problem- und Konfliktbewältigung als einen offenen, sich fortsetzenden, mit demokratischen Mitteln zu leistenden Prozess, und möchte möglichst viele Menschen an diesen Prozessen beteiligen (Delanoy, 2008). Dieser Dialogbegriff bedarf einer Präzisierung im Lichte aktueller Herausforderungen. Dazu dienen in diesem Beitrag die Konzepte der Transkulturalität, des Kosmopolitentums, der symbolischen Kompetenz und der Kulturmediation, die als Fundamente für eine zeitgemäße kulturelle Bildung vorgeschlagen werden.

Für Paul Mecheril (2013, S. 25) verlangt kulturelle Bildung nach dem Entwickeln einer „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Damit meint er (ibid.), dass es primär um das Ausbilden von grundlegenden Handlungsdispositionen geht und weniger um das Vermitteln spezifischer Kompetenzen. Der hier vertretene Ansatz teilt diese Auffassung, möchte aber spezifische Fähigkeiten keineswegs ausklammern. Auch sei unter Verweis auf Dorothea Bender-Szymanski (2000, S. 247) angemerkt, dass kulturelle Bildung als ein „strenuous und never-ending process“ zu denken ist. Handlungsdispositionen und Kompetenzen sind daher als dynamische

Größen zu denken, die in einem (auch) mühsamen Lernprozess erfahren, gefestigt und weiterentwickelt werden. Bildung wird hierbei wie bei Hans Christoph Koller (2012, S. 15-19) als offener Prozess gedacht, wobei der Fokus auf offenen Problemstellungen liegt, für die (neue) Lösungen erst gefunden werden müssen.

Eine solche Vorstellung von Bildung will eine dialogische Lebenshaltung im Denken, Fühlen und Handeln von Menschen verankern. Sie bevorzugt einen machtkritischen Transkulturalitätsbegriff, der die dialogförderlichen Potentiale von Hybridisierung zu schätzen weiß, problematische Praktiken hinterfragt und Gegenteilstendenzen (zum Beispiel die Rückkehr zu Fundamentalismen) nicht aus den Augen verliert. Eine solche LehrerInnenbildung will Menschen einladen, sich als Weltbürgerinnen und -bürger zu verstehen, die globale Herausforderungen annehmen, sich eigener Begrenztheiten bewusstwerden und für andere Menschen, egal welcher Herkunft, Mitverantwortung übernehmen. Sie nützt die mannigfaltigen Kommunikationsmöglichkeiten in einer globalisierten Moderne und sieht im Vermitteln vielfältiger symbolischer Kompetenzen ein zentrales Bildungsziel. Schließlich betrachtet sie Kulturmediation als einen richtungsweisenden Ansatz bei der Beschäftigung mit Konflikten.

### Literaturangaben

- Auernheimer, G. (2013). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 4. durchgesehene Auflage (S. 37-70). Wiesbaden: Springer.
- Bauman, Z. (2001). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.
- Beck, U. (2008). *Weltrisikogesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, 23 (3), 229-250.
- Bender-Szymanski, D. (2013). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, 4. durchgesehene Auflage (S. 201-227). Wiesbaden: Springer.
- Benhabib, S. (2002). *The claims of culture. Equity and diversity in the global era*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Besemer, C. (2014). *Politische Mediation. Prinzipien und Bedingungen gelingender Vermittlung in öffentlichen Konflikten*. Bonn: Stiftung Mitarbeit.
- Bredella, L. (1999). Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* (S. 85-120). Tübingen: Gunter Narr.
- Byram, M., & Esarte-Sarries, V. (1991). *Investigating cultural studies in foreign language teaching*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Delanoy, W. (2006). Transculturality and (inter-)cultural learning in the EFL classroom. In W. Delanoy & L. Volkman (Hrsg.), *Cultural Studies in the EFL Classroom* (S. 233-248). Heidelberg: Carl Winter.
- Delanoy, W. (2007). A Dialogic Model for Literature Teaching. In W. Delanoy, J. Helbig & A. James (Hrsg.), *Towards*

- a *Dialogic Anglistics* (S. 275-292). Wien & Berlin: LIT.
- Delanoy, W. (2008). Dialogic communicative competence and language learning. In W. Delanoy & L. Volkman, *Future Perspectives for English Language Teaching* (S. 173-188). Heidelberg: Carl Winter.
- Delanoy, W. (2014). Transkulturalität als begriffliche und konzeptuelle Herausforderung an die Fremdsprachendidaktik. In F. Matz, M. Rogge & P. Siepman (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht* (S. 19-35). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Delanty, G. (2009). *The cosmopolitan imagination. The renewal of critical social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fechler, B. (2013). Interkulturelle Mediationskompetenz. Umriss einer differenz-, dominanz- und kontextsensiblen Mediation. In: G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, 4. durchgesehene Auflage (S. 173-200). Wiesbaden: Springer.
- Geissler, P. (2004). Prolog. In P. Geißler (Hrsg.), *Mediation – Theorie und Praxis. Neue Beiträge zur Konfliktregelung* (S. 7-16). Gießen: Psychosozial Verlag.
- Jungk, R., & Müllert, N. (1989). *Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*. München: Heyne.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koller, H. C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraidy, M. (2005). *Hybridity or the cultural logic of globalization*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90, 249-252.
- Mecheril, P. (2013). Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, 4. durchgesehene Auflage (S. 15-35). Wiesbaden: Springer
- Sobré-Denton, M. & Bardhan, N. (2013). *Cultivating cosmopolitanism for intercultural communication. Communicating as global citizens*. London & New York: Routledge.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Volkan, V. (2004). Das Baum-Modell. Eine psycho-politische Herangehensweise zur Verminderung ethnischer oder anderer Spannungen zwischen Großgruppen. In P. Geissler (Hrsg.), *Mediation – Theorie und Praxis. Neue Beiträge zur Konfliktregelung* (S. 69-96). Gießen: Psychosozial Verlag.
- Welsch, W. (2009). Was ist eigentlich Transkulturalität? Verfügbar auf <http://www2.uni-jena.de/Welsch/tk-1.pdf>/accessed: 20.2.2012 (S. 1-16). (12.12.2018)

# Aussprache(-fortschritte) im Fremdsprachenunterricht

## *Korpusphonologische Analyse der französischen Aussprache Wiener SchülerInnen*

Julia Forster  
Universität Wien

### 1. Begründung für die Studie

Obwohl der österreichische Lehrplan für die AHS-Oberstufe (2017) explizit auf die Schulung der „Lautwahrnehmung, Aussprache und Intonation“ (S. 3) verweist, ist zu vermuten, dass diesen Fertigkeiten im heutigen laut Bassetti (2008) (vorwiegend schriftzentrierten) Französisch- bzw. Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen eher weniger Bedeutung zukommt.

Die französische Aussprache von L1-SprecherInnen auf der ganzen Welt ist bereits sehr gut erforscht, zu LernerInnen des Französischen existieren dagegen bislang nur einige kleinere deskriptive soziolinguistische Studien u.a. von Mastro Monaco (1999), Howard (2005), Thomas (2004), Uritescu et al. (2004), die Studierenden mit hoher Sprachkompetenz und überwiegend Englisch und Spanisch als L1 (Racine, 2015) respektive Koreanisch (Harnois-Delpiano, Cavalla, & Chevrot, 2012) untersuchen. Zu SchülerInnen, die Französisch als Fremdsprache lernen, gibt es jedoch (wohl aus forschungsökonomischen Gründen) bislang keine Studien. Dieser Forschungslücke soll im Rahmen des FWF-Projekts 'Pronunciation in Progress (Pro<sup>2</sup>F): French Schwa and Liaison' unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Elissa Pustka begegnet werden. Wie aus dem Projekttitel hervorgeht, liegt das Hauptaugenmerk der Analysen auf den phonologischen Phänomenen Schwa und Liaison. Diese bereiten insbesondere Lernenden Schwierigkeiten, da in bestimmten Kontexten Laute ausgesprochen werden, die in anderen Umgebungen nicht realisiert werden, z.B. 'les [z] amis' mit Liaison, aber 'les copains' ohne; [pəti] mit Schwa, [pti] ohne.

### 2. Forschungsfrage

Im Rahmen des Projekts soll folgende Frage beantwortet werden:

Inwiefern machen Wiener SchülerInnen Fortschritte bei der Aneignung des Schwa/der Liaison?

Für die Entwicklung der Interphonologie der Liaison und des bislang weniger erforschten Schwa ergeben sich in Übereinstimmung mit dem derzeitigen Stand der Forschung folgende Hypothesen:

### Hypothese 1

LernerInnen realisieren die Liaison/das Schwa zunächst in nicht zielsprachlicher Qualität (falscher Konsonant, fehlende Resyllabisierung; <e> dem Deutschen entsprechend als [e] statt als [ə] wie im Französischen erforderlich) und Quantität (zu wenig kategorische sowie unübliche Liaisons/Schwas).

### Hypothese 2

Nach der Aneignung der Konsonant/Null-Alternanz bzw. der Vokal/Null-Alternanz für <e> realisieren LernerInnen zunächst zu viele variable Liaisons/Schwas, wenn ihr Input im Wesentlichen aus schriftzentriertem Unterricht besteht. Die Rate sinkt durch Kontakt mit der mündlichen Spontansprache.

### Hypothese 3

Fortgeschrittene LernerInnen realisieren variable Liaisons/Schwas mit vergleichbarer medialer und lexikalischer Variation wie L1-SprecherInnen. Bei bestimmten Lexemen treten Fossilisierungen auf und Fehler bleiben folglich erhalten.

## 3. Forschungsdesign

Das Projekt Pro<sup>2</sup>F gliedert sich in das internationale Forschungsprogramm 'Phonologie du Français Contemporain' (PFC) (Durand, 2008; Detey et al., 2016) und sein Subprojekt 'Interphonologie du Français Contemporain' (IPFC) für Lernende (Racine et al., 2012) ein, deren Methoden der Datenerhebung und Datenanalyse die Grundlage für die methodische Vorgehensweise bilden.

Pro<sup>2</sup>F ist hinsichtlich der InformantInnen-Wahl in zweierlei Hinsicht innovativ: Einerseits ist es das erste Projekt, das auf der Basis eines diversifizierten Korpus die französische Aussprache von SchülerInnen untersucht; Studien des (I)PFC-Programms existieren demgegenüber bislang nur zu Studierenden mit hoher Sprachkompetenz. Andererseits ist es die erste umfangreiche Studie zur Aussprache österreichischer Französischlernender nach der Dissertation von Hießmanseder (1934).

Insgesamt wird im Zuge des Projekts die französische Aussprache von 145 SchülerInnen eines Wiener Gymnasiums analysiert, die Französisch (nach Englisch) als zweite lebende Fremdsprache lernen (1-6 Lernjahre; Kompetenzniveaus A1-B2 nach dem GERS). Pro Jahrgang nehmen ca. 20 SchülerInnen an der Studie teil, was auch eine (Querschnitts-)Analyse der intersprachlichen Variation nach Lernjahren ermöglicht.



Die Aufnahmen der 145 Lernenden umfassen die in der Tabelle 1 angeführten Aufgaben des IPFC-Projekts, wobei das bestehende Untersuchungsprotokoll um eine Nachsprechübung und einen zweiten Lesetext (lautes Vorlesen), der auf dem Wortschatz der SchülerInnen, die mit dem österreichischen Grundlagenlehrwerk 'Bien Fait! 1 Französisch' (Luner, Truxa-Pirierros, & Wladika, 2016) unterrichtet werden, basiert, erweitert wurde:

Tabelle 1: Datenerhebung pro InformantIn

	Aufgaben	Länge
Tonaufnahmen	Vorlesen der PFC-Wortliste	4 Min.
	Vorlesen der Pro <sup>2</sup> F Wortliste	4 Min.
	Vorlesen des PFC-Texts	4 Min.
	Vorlesen des Texts „Der Nordwind und die Sonne“	2 Min.
	Vorlesen des Texts „Vacances“	3 Min.
	Wiederholen vorgespochener Wörter	6 Min.
	Leitfadeninterview auf Französisch	15 Min.
Formulare	Soziodemografischer Fragebogen	2 Seiten
	Informationsbrief mit Einverständniserklärung für Eltern und Schüler	1 Seite

Die Tonaufnahmen werden mit Hilfe der Software Praat (Boersma & Weenink, 2016) orthografisch transkribiert und in einem weiteren Schritt mit einem alphanumerischen Code-System für Schwa und Liaison annotiert.

## 4. Ergebnisse

Erste Ergebnisse zeigen, dass sowohl im Fall des Schwa (z.B. <e> als [e] oder [ɛ]) als auch bei der Liaison (z.B. hohe Realisierungsrate finaler (Liaison-)Konsonanten) die Orthographie einen starken Einfluss auf die französische Aussprache der SchülerInnen hat, was für AnfängerInnen ebenso wie für fortgeschrittene LernerInnen zutrifft. In Hinblick auf die Realisierung des Schwas zeigt sich, dass die SchülerInnen nicht nur Vollvokal statt Schwa realisieren (z.B. 'revenant' [ʁɛvɛnɑ̃] statt [ʁɛv(ə)nɑ̃]), sondern auch Schwas an Stelle eines Vollvokals (z.B. 'des' [dɛ] und – vor allem in fixen Konstruktionen – eine Vielzahl unüblicher Schwas (z.B. 'tout d(e) suite' [tutdəsɥit] statt [tutsɥit]).

Bei der Realisierung der Liaison zeigt sich, dass der Großteil der SchülerInnen auf das 'enchaînement' verzichtet und in fixen Konstruktionen obligatorische Liaisons kaum realisiert werden.

## 5. Diskussion und Schlussbetrachtung

Die bisher ausgewerteten Resultate zeigen, dass Schwa und Liaison nicht zwingend als Schwierigkeiten in der französischen Aussprache zu verstehen sind, sondern vielmehr in engem Zusammenhang mit dem Vokabellernen stehen. Daher gilt es, in einem weiteren Schritt zu ermitteln, ob respektive welche explizite Instruktion im Französischunterricht für eine Verbesserung der Aussprache gewinnbringend wäre.

### Literaturangaben

- Bassetti, B. (2008). Orthographic input in second language phonology. In T. Piske & M. Young-Scholten (Hrsg.), *Input Matters in SLA* (S. 191-206). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2017). *Lehrplan. AHS Oberstufe. Lebende Fremdsprache. (Erste, Zweite)*, verfügbar auf [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_os\\_lebende\\_fs\\_11854.pdf?5i84jw](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?5i84jw). (12.12.2018)
- Boersma, P., & Weenink, D. (2016). *Praat: doing phonetics by computer (Version 6.0.10 [computer software]*, verfügbar auf <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>. (12.12.2018)
- Detey, S., Durand, J., Laks, B., & Lyche, C. (2016). The PFC programme and its methodical framework. In S. Detey et al. (Hrsg.), *Varieties of spoken French* (S. 13-23). Oxford: University Press.
- Durand, J. (2008). *Projet Phonologie du Français Contemporain*, verfügbar auf <http://www.projet-pfc.net>. (12.12.2018)
- Harnois-Delpiano, M., Cavalla, C., & Chevrot, J.-P. (2012). L'acquisition de la liaison en L2: étude longitudinale chez des apprenants coréens de FLE et comparaison avec enfants francophones natifs. In F. Neveu et al. (Hrsg.), *Congrès Mondial de Linguistique Française* (S. 1575-1589).
- Hießmaseder, M. (1934). *Phonetische Untersuchung über die französische Aussprache bei Ausländern* (Dissertation). Universität Wien.
- Howard, M. (2005). L'acquisition de la liaison en français langue seconde. Une analyse quantitative en milieu guidé et en milieu naturel. *CORELA*, 1, 143-165.
- Luner, C., Truxa-Pirierros, E. & Wladika, E. (2016). *Lehrbuch Bien Fait ! 1 Französisch*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Mastromonaco, S. M. (1999). *Liaison in French as a Second Language*. PhD thesis, Toronto.
- Racine, I., Detey, S., Zay, F. & Kawaguchi, Y. (2012). Des atouts d'un corpus multi-tâches pour l'étude de la phonologie en L2 : l'exemple du projet 'Interphonologie du français contemporain' (IPFC). In A. Kamber & C. Skupiens (Hrsg.), *Recherches récentes en FLE* (S. 1-19). Bern: Lang.
- Racine, I. (2015). La liaison chez les apprenants hispanophones avancés en FLE. *VALS-ASLA*, 102, 147-167.
- Thomas, A. (2004). Phonetic norms vs. usage in advanced French. *IRAL*, 42, 365-382.
- Uritescu, D., Mougeon, R., Rehner, K., Nadasdi, T. (2004). Acquisition of the internal and external constraints of variable schwa deletion by French immersion students. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42, 349-364.

# Motivation in the EFL Classroom

Sylvia Gasteiger

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

## 1. Motivation for the study

As our inner driving force, motivation determines how long and how much effort we expend on activities. Particularly time-consuming pursuits such as learning a second or foreign language (L2) require considerable effort.

In classroom contexts, teachers are mediators between the language and the learner and wield significant influence on pupils' L2 motivation. Various scholars working in the field have confirmed the relevance of language instructors (e.g., Dörnyei, 1994; Williams & Burden, 1997). Furthermore, research indicates that teachers' behavior and task presentation have a major impact on pupils' motivation (Brophy & Kher, 1986). While the importance that teachers ascribe to motivational teaching strategies has been investigated by scholars such as Dörnyei & Csizér (1998) and Cheng & Dörnyei (2007), researchers have not yet focused on how teachers perceive their pupils' motivation. However, such teacher perception interlinks with the teachers' attempts to foster their pupils' motivation to learn English.

## 2. Research Questions

The study aimed to explore the perspectives of Austrian EFL teachers on their pupils' L2 motivation. The main research question and sub-questions are listed below.

The main research question is:

What are Austrian EFL teachers' perspectives on their pupils' general long-term motivation (GLM) to learn English and their classroom-situation-specific motivation (CSM)?

Sub-questions are:

- a) How important are their pupils' GLM and CSM to Austrian EFL teachers?
- b) How do Austrian EFL teachers perceive their influence on pupils' GLM and CSM?
- c) What kind of roles do Austrian EFL teachers ascribe to themselves regarding pupils' GLM and CSM?
- d) Why and to what extent do Austrian EFL teachers feel responsible for pupils' GLM or CSM?
- e) What kind of motivational teaching measures (MTMs) do Austrian EFL teachers use to enhance and initiate pupils' GLM and CSM?

### 3. Study Design

The study followed a qualitative approach. More specifically, grounded theory was chosen as the method of analysis, its outcome being a middle-range theory consisting of sets of concepts and proposed relationships among them by gathering and analyzing empirical data (Eriksson & Kovalainen 2016, 199).

To collect the required data, semi-structured interviews with ten Austrian EFL teachers were conducted. Beforehand, an interview guide was designed, relating to the research questions. To prevent any language-related misunderstandings, the interviews were conducted in German, the participants' L1. Opting for a diverse sample of interviewees, the teachers were selected based on their gender, age, teaching experience, and school type. Their ages ranged from 25 to 61 years, and their experience varied between 1 and 38 years. Further details are provided in table 1 below.

Table 1: Background data of participants

	Male	Female
AHS	2	4
BMHS	1	3

With the consent of the participants, the interviews were audio-recorded to ensure a rich and accurate data-base.

Afterward, the interviews were transcribed and analyzed following the main steps of grounded theory analysis: open coding, axial coding, and selective coding. While thoroughly reading the transcripts, a category system was developed and continuously extended until saturation was reached. Simultaneously, the identified categories were related to each other, eventually resulting in a matrix construct.

### 4. Results

The outcome of the study is a construct of Austrian EFL teachers' perspectives on pupils' L2 motivation (see figure 1). The two dimensions of the matrix model are the perceived importance of GLM and CSM, which refers to the level of importance that teachers attribute to GLM and CSM, and the perceived responsibility that teachers assume for fostering GLM or CSM.

Based on these dimensions, three types of perspectives could be identified: the *school coach* who has a preference for CSM in both areas, the *inspirator* with a preference for GLM in both dimensions, and the *generalist* which has no preference. These types differ in how teachers perceive their influence on GLM and CSM, in terms of their self-ascribed roles, and

regarding the MTMs that they might use. The zones of contradiction show opposite preferences. The remaining panels refer to mixed types.

Figure 1: Construct of teachers' perspectives on pupils' GLM and CSM

Perceived importance	GLM	zone of contradiction	mixed type	The Inspirator
	=	mixed type	The Generalist	mixed type
	CSM	The School Coach	mixed type	zone of contradiction
		CSM	=	GLM
		Perceived Responsibility		

## 5. Discussion and Conclusion

The construct invites both further discussion and research. Educational institutions could use it to discuss which of the perspectives best suit different school types. For instance, vocational schools focusing on international management or tourism might particularly benefit from the inspirator promoting GLM, since their pupils' carrier prospects are closely related to their language skills. On the other hand, younger pupils who have no clear vision of their future yet might thrive on CSM encouraged by the school coach, laying the foundation for later developing GLM. Additionally, teachers and students could use it for self-reflection purposes.

Regarding further research, the construct could be refined and extended, for example, by making a distinction between dedicated and indifferent generalists. Moreover, some further validation is needed to extend the research to larger and more diversified groups.

Nevertheless, the construct offers various points for discussion and future research, including the types' advantages and disadvantages and how these perspectives affect pupils' GLM and CSM as well as individual teachers' motivations to teach.

## References

Brophy, J. E., & Kher, N. (1986). Teacher Socialization as a Mechanism for Developing Student Motivation to Learn. In R. S. Feldman (Eds.) *The Social Psychology of Education: Current Research and Theory* (pp. 257-

- 288). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Cheng, H.-F., & Dörnyei, Z. (2007). The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 153-74.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *Modern Language Journal* 78 (3), 273-84.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study. *Language Teaching Research*, 2 (3), 203-29.
- Eriksson, P., & Kovalainen, A. (2016). *Qualitative Methods in Business Research*. 2nd edition. London: Sage.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

# Refining the Scope – Substance Error Taxonomy by Means of an Agreement Study

Samuel Hafner

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

## 1. Introduction

The Scope – Substance error taxonomy (Dobrić & Sigott, 2014) was developed to alleviate problems of subjectivity in judgment and, thus, reliability which are inherent in existing taxonomies. However, a previous study (Sigott et al., 2016) indicated room for improvement in precisely this regard. Since the overall confidence in a research study's accuracy is dependent on the reliability of the data, it was necessary to evaluate and adopt measures to improve reliability as the taxonomy was planned to be used as the basis for error description within a larger research project (Hafner, 2018). Therefore, an agreement evaluation study between two students who work with the taxonomy was conducted using four written performances from the 2009 Austrian Educational Standards for English 8<sup>th</sup> grade (E8) baseline study. The results and the problems encountered were used to further refine the taxonomy and its guidelines, and the refined version served as the basis for error analysis in the research project.

## 2. Research Aims

The purpose of this study was twofold. The first aim was to develop a methodology for determining and quantifying the degree to which two annotators agree on the Substance and the Scope of an error as well as their combination (= error type). The second aim was to refine the taxonomy and the guidelines based on the results and the problems encountered to raise reliability.

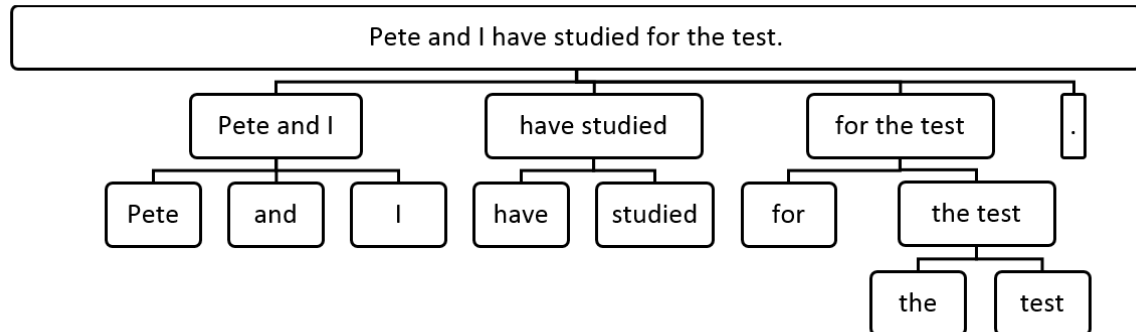
## 3. The Study

The first step included familiarization and standardization to ensure a common understanding of the taxonomy and its application. In this process, the two annotators involved in this study, Samuel Hafner and Florian Steinkellner, agreed upon an initial set of guidelines.

Next, the data matrix was developed. For this, all constituents of a text and their relation to each other were analyzed by both annotators following the principles of Quirk et al. (1985) as the concepts of Scope and Substance are also based on this grammar. Every constituent was

considered a case in the data matrix and assigned a case number. A constituent tree analysis with 14 cases (represented by the boxes) is depicted in Figure 1.

Figure 1: Constituent tree analysis



Then, each annotator independently identified errors in all four texts using the Scope – Substance error taxonomy following the initial guidelines. The error's Substance determined the location of an error in the data matrix. The constituent in the data matrix representing this Substance determined the position where the error type had to be recorded. Please note that location does not equal Substance. Annotators can agree on the portion of text which is erroneous, i.e., the error's location, but not on the label (word, phrase, etc.), i.e., the error's Substance.

For every case in the data matrix, which was cleared of cases not tagged by any annotator, agreement regarding error location, error type, Substance, and Scope was recorded. If both annotators identified an error in the same position, the value for the agreement on error location was set to 1; disagreement was indicated with 0. Similarly, the agreement regarding the error type, Substance, or Scope was assigned either a 0 or a 1.

Finally, four indices were calculated: (1) the inter-annotator agreement with regard to the error location was represented by the Error Location Agreement Index (ELAI); (2) the agreement with regard to Scope by the Scope Agreement Index (ScAI); (3) the agreement with regard to Substance by the Substance Agreement Index (SuAI); and (4) the agreement with regard to the combination by the Error Type Agreement Index (ETAI). The values were obtained by counting the number of ones in the column where the agreement was recorded and dividing that sum by the number of cases in the data matrix. Essentially, those indices represent the percent of agreement.

## 4. Results

Out of the 198 cases in the data matrix, the two annotators disagreed on 61 cases (30%) with regard to the error location. Consequently, in 137 cases (70%) both annotators located an error (ELAI = 0.6919). Agreement on error type was recorded in 108 positions (ETAI = 0.5455).



While agreement on the Substance of the errors was generally high (SuAI = 0.6869), the Scope of the erroneous forms in the learner performances was subject to a considerable amount of disagreement (ScAI = 0.5455) and was thus the limiting factor for a higher ETAI.

## 5. Discussion and Conclusion

The observed inter-annotator agreement of 54.55% for the error types seems to be unsatisfactory. Even though the agreement is considerably higher than the observed value in a similar study (Sigott et al., 2016), the results still point to a need for further clarification and development of the taxonomy and its guidelines. Generally, agreement was only moderate due to a lack of more detailed and informative guidelines. Therefore, they were refined and now contain more precise instructions on the principle of minimal correction, on dealing with Substance ‘punctuation’, and setting up an authoritative reconstruction. Moreover, guidelines for dealing with multi-erroneous structures, introduced errors, multiple errors in one Substance unit, removing or inserting a constituent, and Scope identification were formulated. For a more detailed description of the changes with commented examples, see Hafner (2018).

## References

- Dobrić, N., & Sigott, G. (2014). Towards an error taxonomy for student writing. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (2), 111-118. Retrieved from <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/35/32> (12.12.2018)
- Hafner, S. (2018). *Analyzing Errors in Written Performances by Means of the Scope – Substance Error Taxonomy and Investigating Their Influence on Human Ratings* (Diploma thesis). University of Klagenfurt, Klagenfurt.
- Quirk, R., Greenbaun, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Sigott, G., Cesnik, H., & Dobrić, N. (2016). Refining the Scope – Substance error taxonomy: A closer look at Substance. In N. Dobrić, E.-M. Graf, & A. Onysko (Eds.), *Corpora in applied linguistics: Current approaches* (pp. 79-94). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

# „Da haben wir wirklich Wichtigeres zu tun“

## *Die Aussprache als Cinderella des Französischunterrichts?*

Julia Kamerhuber

Universität Wien

### 1. Begründung für die Studie

Trotz kommunikativer Wende und Vorgaben des GeRS sind bis heute die Fertigkeiten Leseverstehen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht zentral; Hörverstehen und v.a. Sprechen scheint man sehr viel weniger systematisch lehren (und auch prüfen) zu können. Dies gilt besonders für die Aussprache. Kelly (1969) bezeichnet Aussprache als „Cinderella des Sprachunterrichts“ (S. 87). Laut Nagy (2004) ist es „unter Phonetikern und Fremdsprachendidaktikern allgemein bekannt, dass Phonetik im Fremdsprachenunterricht vernachlässigt wird, dass sie als ein Stiefkind neben den anderen, viel wichtiger eingestuften Bereichen der Sprache, wie Grammatik und Lexik behandelt wird“ (S. 7). Uritescu et al. 2004, Saalfeld 2011, Sturm 2013 sowie Baker 2014 stellen fest, dass Aussprache im Unterricht aufgrund von unzureichender Kenntnis seitens der Lehrpersonen bzw. mangelnder Methodenkenntnis vielfach gänzlich vernachlässigt wird. Im Französischen ist die richtige Aussprache im Vergleich zu anderen Sprachen nicht immer von der Graphie abzuleiten. Diese Graphem-Phonem-Divergenz stellt für Lernende des Französischen als Fremdsprache eine große Herausforderung dar. Umso wichtiger erscheint es daher, gezielt die Aussprache im Fremdsprachenunterricht zu schulen, damit die Kommunikation in der Fremdsprache gelingen kann. Denn wie Nieweler (2017) darstellt, hängen „Erfolg und Misserfolg eines Gesprächsaktes nicht selten von einer korrekten Aussprache ab“ (S. 125).

Die hier vorliegende Studie zeigt nun, warum die Aussprachelehre im heutigen Unterricht so marginalisiert wird und was man dagegen unternehmen könnte, um die Kommunikationskompetenz der SchülerInnen zu stärken.

### 2. Forschungsfragen

Dem Beitrag liegt folgende Forschungsfrage zugrunde:

Welchen Stellenwert hat die Schulung der Aussprache im heutigen Französischunterricht an österreichischen und bayrischen Gymnasien?

Ausgehend von den Erkenntnissen vorheriger Studien kann folgende Hypothese aufgestellt werden:

Die Schulung der Aussprache hat an österreichischen und bayrischen Gymnasien einen eher geringen Stellenwert im Französischunterricht.

### 3. Die Studie

Datenbasis sind von Dezember 2016 bis Oktober 2017 durchgeführte Leitfadeninterviews zu je 15-20 Minuten mit 24 FranzösischlehrerInnen (12 österreichisch, 12 bayrisch, davon je 3 männlich und 9 weiblich), die an Gymnasien in Österreich und Bayern unterrichten. Insgesamt beträgt der Umfang der Sprachaufnahmen ca. 2 Stunden 41 Minuten. Zusätzlich haben die LehrerInnen einen soziodemographischen Fragebogen ausgefüllt. Für die Beantwortung der Forschungsfrage sind folgende Fragen des Leitfadeninterviews relevant:

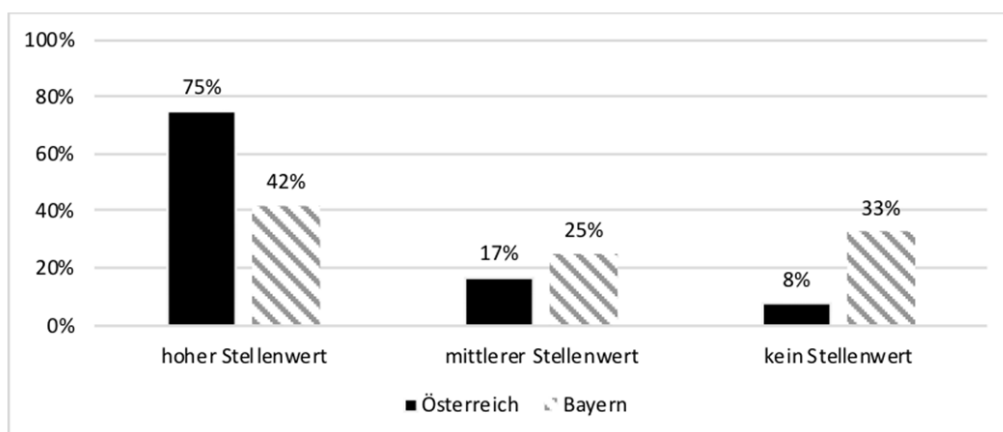
- „Welchen Stellenwert hat Aussprache im Französischunterricht?“
- „Wie würden Sie Ihre eigene französische Aussprache einschätzen?“
- „Inwieweit verwenden Sie im Unterricht die Lautschrift?“
- „Thematisieren Sie die Liaison/das Schwa in Ihrem Unterricht?“

Die erhobenen Daten wurden mithilfe der Transkriptionssoftware PRAAT (Boersma & Weenink, 2018) orthografisch transkribiert. Die Aussagen der LehrerInnen wurden anschließend mittels Clusteranalyse ausgewertet.

### 4. Ergebnisse

Der Stellenwert der Aussprache im Französischunterricht scheint in Österreich hoch zu sein (75%). 17% messen der Aussprache einen mittleren Stellenwert bei und nur 8% geben an, der Aussprache keinen Stellenwert beizumessen. In Bayern hingegen geben nur 42% der LehrerInnen an, Aussprache habe einen hohen Stellenwert im Französischunterricht. Für 25% hat die Aussprache einen mittleren Stellenwert. Dennoch geben 33% der bayrischen LehrerInnen an, die Aussprache habe keinen Stellenwert im Unterricht.

Diagramm 1: Stellenwert der Aussprache in Österreich und Bayern im Vergleich



Laut den befragten LehrerInnen ist die Schulung der Aussprache vor allem im Anfängerunterricht besonders wichtig. In fortgeschrittenen Lernjahren jedoch wird der Aussprache kaum mehr Aufmerksamkeit geschenkt.

Der Einsatz der Lautschrift zur Verdeutlichung der Aussprache im Unterricht ist in Bayern insgesamt höher als in Österreich. Jeweils 17% der österreichischen und bayrischen LehrerInnen verwenden die Lautschrift im Unterricht regelmäßig. 55% der bayrischen und 33% der österreichischen LehrerInnen setzen diese selten in ihrem Französischunterricht ein. Während in Bayern nur 8% der Befragten angeben, die Lautschrift nie zu verwenden, verzichten 50% der LehrerInnen in Österreich gänzlich auf deren Einsatz. Als Gründe dafür werden unter anderem eigene Unsicherheit bzw. die Obsoleszenz genannt.

Insgesamt wird Unsicherheit aufgrund von Mangel an Kompetenz seitens der LehrerInnen als Grund für den Verzicht auf Ausspracheschulung angegeben. Während 42% der bayrischen LehrerInnen ihre eigene Aussprachekompetenz als sehr gut einschätzen, behaupten dies nur 8% in Österreich. 25% der österreichischen FranzösischlehrerInnen hingegen bezeichnen ihre eigene Aussprache sogar als eher schlecht.

Die meisten LehrerInnen thematisieren für das Französische typische Phänomene wie die Liaison und das Schwa meist nicht im Französischunterricht, da diese als nebensächlich bzw. unwesentlich erachtet werden: „Ich muss Ihnen sagen, da haben wir wirklich wichtigere Probleme“ (Lehrerin aus Österreich, 61 Jahre).

## 5. Diskussion und Schlussbetrachtung

Obwohl die FranzösischlehrerInnen die Aussprache als wichtige Fertigkeit erachten, wird diese jedoch wegen Zeitmangels einerseits und eigener Unsicherheiten aufgrund mangelnder Ausbildung in diesem Bereich andererseits kaum unterrichtet. Es bestätigt sich daher die Annahme, dass die Ausspracheschulung einen eher geringen Stellenwert im Französischunterricht an österreichischen und bayrischen Gymnasien hat und so die Aussprache „die Cinderella des Fremdsprachenunterrichts“ (Kelly, 1969) bleibt.

### Literaturangaben

Boersma, P. & Weenink, D. (2016). *Praat: doing phonetics by computer (Version 6.0.10 [computer software]*, verfügbar auf <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> (12.12.2018).

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Massachusetts: Newbury House Publishers.

Nagy, V. (2004). Phonetik im Fremdsprachenunterricht. *Werkstatt*, 3, 7-38.

Nieweler, A. (2017). *Fachdidaktik Französisch: Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

- Saalfeld, A. (2011). Acquisition of L2 phonology in advanced learners: Does instruction make a difference? In J. Levis & K. LeVelle (Hrsg.), *Proceedings of the 2nd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (S. 144-152). Ames: Iowa State University.
- Sturm, J. (2013). Explicit phonetics instruction in L2 French: A global analysis of improvement. *System*, 41 (3), 654-662.
- Uritescu, D., Mougeon, R., Rehner, K., Nadasdi, T. (2004). Acquisition of the internal and external constraints of variable schwa deletion by French immersion students. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42, 349-364.

# Der multikulturelle Lernkontext indigener SchülerInnen in Australien

## *Herausforderungen und didaktisch-methodische Ansätze*

Jasmin Peskoller

Universität Innsbruck

### 1. Begründung für die Studie

Angesichts der fortschreitenden, weltweiten Durchmischung von Sprachen und Kulturen aufgrund von Globalisierung und Migration gewinnt die Frage nach der Auswirkung von linguistischen und kulturellen Hintergründen auf den Lernprozess sowie daraus resultierende Herausforderungen und methodische Ansätze für den Unterrichtsalltag zunehmend an Bedeutung. Diesbezüglich erklärt Yiakoumetti (2012):

Research clearly demonstrates that incorporating linguistic diversity into education can lead to social, cultural, pedagogical, cognitive and linguistic advancement. In spite of this evidence, many educational contexts around the world are characterized by an unwillingness to commit to change and a stance that argues for exclusive use of a prescribed standard variety in the classroom. (S. 1)

In diesem Zusammenhang beobachtet Windle (2009), dass Lernende oft dazu neigen, ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen abzuwerten, anstatt sie als Vorteil für ihr Lernen zu betrachten. Des Weiteren wird Mehrsprachigkeit von den Lernenden eher als Belastung denn als Vorteil für ihr schulisches Engagement wahrgenommen (S. 96).

In Australien, welches ein Inbegriff von sprachlicher und kultureller Diversität ist und sich 1987 zu einem multikulturellen Staat erklärt hat (Liddicoat, 2009, S. 190), muss der Großteil der indigenen SchülerInnen täglich zwischen ihren traditionellen sprachlichen und kulturellen Hintergründen und den australischen Sprach- und Kulturstandards vermitteln (Malcolm & Sharifian, 2005, S. 512). Aufgrund der langjährigen Erfahrung mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in Gesellschaft und Schule in Australien war es daher primäres Forschungsziel, Facetten der Erstsprache und Erstkulturen von indigenen australischen SchülerInnen zu identifizieren, die Einfluss auf deren Lernen nehmen können. Weiters sollten damit in Zusammenhang stehende Herausforderungen in der schulischen Zusammenarbeit ermittelt und didaktisch-methodische Ansätze für die Berücksichtigung dieser Faktoren in der Praxis aufgezeigt werden (Peskoller, 2016).

## 2. Forschungsfragen

Die leitenden Forschungsfragen im Bereich der Herausforderungen und didaktisch-methodischen Ansätze im Lernkontext indigener australischer SchülerInnen waren die folgenden:

Forschungsfrage 1:

Welche Herausforderungen können in einem Lernkontext mit indigenen australischen SchülerInnen aus Sicht australischer BildungsexpertInnen identifiziert werden?

Forschungsfrage 2:

Welche Ansätze zur Berücksichtigung von indigenen australischen Erstsprachen und -kulturen können aus Sicht australischer BildungsexpertInnen identifiziert werden?

## 3. Die Studie

Der gewählte Forschungskontext in Australien beheimatet die älteste noch lebende Urkultur weltweit, deren Ursprung auf über 70 000 Jahre rückdatiert wird. Die Aborigines und Torres Strait Islanders, die zwei indigenen Gruppierungen in Australien, sind seit jeher mehrsprachig und multikulturell (Ellis, Gogolin & Clyne, 2010, S. 441). Vor dem Beginn der Kolonialisierung gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurden mehr als 500 Sprachvarietäten im indigenen Australien gesprochen und deren Kulturen praktiziert. Von diesen konnten nur knapp 80 bis ins 20. Jahrhundert erhalten werden (Arthur, 1996, S. 1). Aufgrund von Prozessen der Globalisierung entwickelte Australien zunehmend eine Einwanderungsgesellschaft (Ellis, Gogolin, & Clyne, 2010, S. 441). Von den heute 21,5 Millionen EinwohnerInnen wurde ein Drittel außerhalb Australiens geboren, über die Hälfte hat zumindest einen Elternteil, welcher nicht aus Australien stammt, und über ein Fünftel spricht zuhause eine andere Sprache als Englisch. Die zwei indigenen Gruppen machen rund 2,8 % der Gesamtbevölkerung aus (Australian Bureau of Statistics, 2016).

In der durchgeführten qualitativen Interviewstudie wurden elf australische BildungsexpertInnen aus dem Bereich 'Indigenous Education' in Form von halboffenen Leitfadeninterviews (Brinkmann & Kvale, 2015) befragt. Inhaltlich waren diese in die Bereiche 'Einfluss von indigener Erstsprache', 'Einfluss von indigener Erstkultur', 'Herausforderungen' sowie 'didaktisch-methodische Ansätze' gegliedert. Die elf Leitfadeninterviews ergaben eine Gesamtdauer von 7 Stunden und 38 Minuten bei einer Durchschnittslänge von 41 Minuten und 48 Sekunden pro Gespräch. Die jeweiligen Tonaufzeichnungen wurden schließlich transkribiert und anhand der qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2015) analysiert. Um ein möglichst breites Spektrum an Perspektiven und Blickwinkeln zum Forschungsfeld zu erfassen, wurden Personen gewählt, die verschiedene Positionen im Bildungsbereich bekleiden

sowie an unterschiedlichen Schultypen tätig sind. Die folgende Tabelle, in welcher die elf befragten BildungsexpertInnen anonymisiert mit P1 bis P11 bezeichnet werden, bietet einen Überblick über die Charakteristika der Stichprobe.

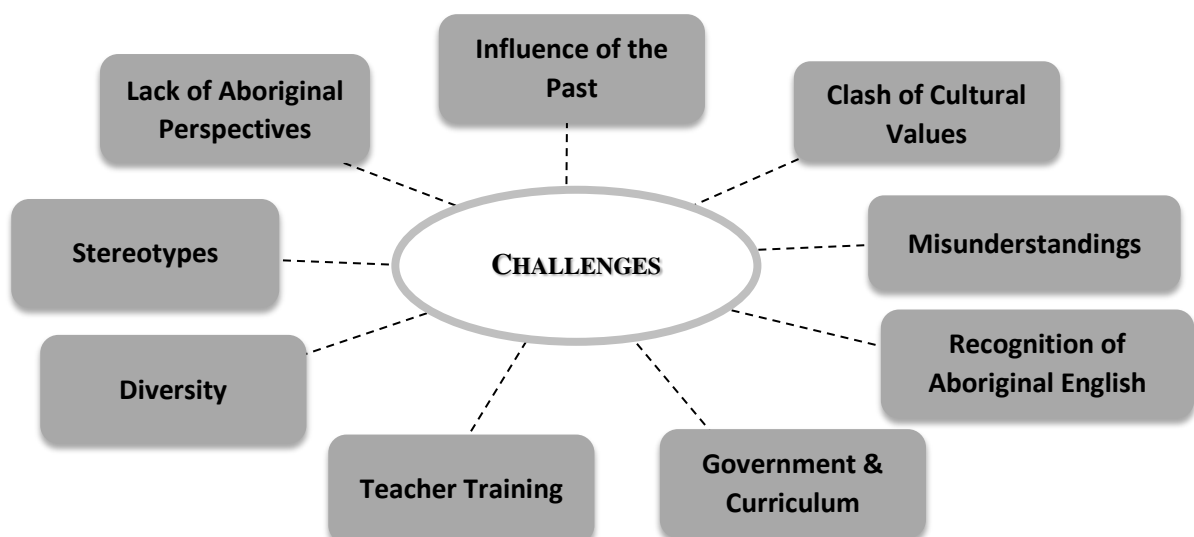
Tabelle 1: Charakteristika der Stichprobe

Nr.	Position	Tätigkeitsort	Indigenität
P1	Lehrperson	öffentliche Volksschule	nicht indigen
P2	Dozent	Universität	indigen
P3	Lehrperson	indigene Volksschule	indigen
P4	Direktor	indigenes Gymnasium	indigen
P5	Lehrperson	Privatgymnasium	nicht indigen
P6	Dozent	Universität	indigen
P7	Indigene Unterrichtsassistenz	öffentliches Gymnasium	indigen
P8	Indigene Unterrichtsassistenz	öffentliches Gymnasium	indigen
P9	Lehrperson	öffentliches Gymnasium	nicht indigen
P10	Lehrperson	indigene Volksschule	indigen
P11	Indigene Unterrichtsassistenz	Privatgymnasium	nicht indigen

## 4. Ergebnisse

Die erhaltenen Codesysteme zeigen die Vielfältigkeit der mit sprachlicher und kultureller Herkunft verbundenen Auswirkungen auf den Schulalltag sowie Möglichkeiten der effizienten Berücksichtigung im Unterricht. Diagramm 1 stellt das generierte Kategoriensystem für mögliche Herausforderungen im Lernkontext indigener australischer SchülerInnen dar.

Diagramm 1: Herausforderungen im indigenen australischen Lernkontext





Im Folgenden werden einzelne Kategorien durch besonders charakteristische Zitate illustriert. Eine genauere Diskussion des Codesystems kann in diesem Kurzbeitrag nicht geleistet werden, ist jedoch in Peskoller (2016) zu finden. In Zusammenhang mit dem Aufeinandertreffen von kulturellen Werten in einem Lernkontext mit indigenen und nicht indigenen SchülerInnen erwähnt P6 folgendes Beispiel:

Aboriginal kids tend to be more collaborative rather than competitive. They want to work as a group, not as an individual. Of course, our school system is set up on the individual competition and achievement.

Eine weitere Herausforderung ist die fehlende Anerkennung von 'Aboriginal English' als einem vollwertigen Dialekt des australischen Englisch (Eades, 2013). P2 vergleicht in der Studie die Situation von SchülerInnen mit verschiedenen sprachlichen Hintergründen:

Speaking Aboriginal English is much more difficult than speaking Polish or French where it's clear that you are a second language learner. Aboriginal students don't get second language support. When they write in Aboriginal English it can be presumed that they're writing in Standard English but making grammatical mistakes but it's not that at all.

In diesem Zusammenhang kritisiert P4 neben anderen TeilnehmerInnen die australische Regierung sowie nationale Lehrpläne in Bezug auf die mangelhafte Berücksichtigung indigener Lernender:

The national curriculum presumes that Standard Australian English is their first language. So, automatically, the [Indigenous] kids are in deficit, because they're learning it often as a second or third language.

Neben Herausforderungen stellten die BildungsexpertInnen auch einige Handlungsempfehlungen für Lehrpersonen in multikulturellen Lernkontexten vor. Die folgende Liste beinhaltet Aspekte, die vor allem in Zusammenarbeit mit indigenen Lernenden von Bedeutung sind:

- Berücksichtigung von kulturspezifischen Lernstilen
- Miteinbeziehen von Familie und indigene Gemeinschaften
- Erlernen von Phrasen in den Erstsprachen der Lernenden
- Berücksichtigung der indigenen Weltanschauung
- Abbildung von indigenen Charakteren in Unterrichtsmaterialien
- Vermittlung lebensnaher Unterrichtsinhalte
- 'Storytelling' und rhythmisches Lernen

Wie vorhin werden nun ausgewählte Kategorien beispielhaft anhand eines Zitates vorgestellt. P7 betont beispielsweise: „Having elders and community people come into the school and be a part of Aboriginal students' learning is incredibly meaningful“. P10 fügt hinzu: “as a teacher, you need to ensure that you are relating with the actual people in that culture, you need to make sure that they are involved to make learning genuine“.

In Bezug auf kulturspezifische Lernstile erklärt P3: „Sitting at a desk, picking up a pen, pulling in your chair, obeying rules is completely foreign to Indigenous children“. Im Gegensatz dazu äußert P7: „Aboriginal students tend to like and excel at practical subjects. That's because Aboriginal people, historically, have learnt that way“.

Des Weiteren ist für Lehrpersonen das Erlernen von Ausdrücken in der Erstsprache ihrer Lernenden in multikulturellen Klassenzimmern von Bedeutung. P11 stellt klar: „Having a teacher who doesn't know any of your language is completely unfair. So the more the teacher knows, the better“. In diesem Zusammenhang schlägt P6 vor: „Let the kid be the teacher. You know, they would respect you for taking that step back and that would give them a lot of confidence and it would be telling them: you know what, I think you're an expert in your own language“. Schlussendlich verdeutlicht P2: „If you don't appreciate and respect that student's first language, then how can you expect them to want to learn what you are teaching them?“

Die sogenannten 'Honey Ant Readers' (James, 2015) sind speziell für indigene Lernende entworfene englische Schulbücher, die eine wertvolle Unterstützung beim kontinuierlichen Übergang von Aboriginal English zu australischem Standardenglisch für SchülerInnen jeder Altersgruppe darstellen. Die Lehrwerke berücksichtigen einige der von den BildungsexpertInnen in der Studie genannten Aspekte, wie beispielsweise die kulturspezifischen Lernstile oder das 'Storytelling' sowie rhythmisches Lernen. Die 'Honey Ant Readers' sind eine der wenigen Unterrichtsmaterialien, die sich sowohl inhaltlich als auch methodisch an den sprachlichen und kulturellen Hintergründen indigener Lernender orientieren.

## 5. Diskussion und Schlussbetrachtung

Die Forschungsarbeit offenbart eine Vielzahl an Herausforderungen im multikulturellen Lernkontext von indigenen SchülerInnen in Australien. Die besondere Bedeutung von 'Aboriginal English' und die Wichtigkeit von dessen Anerkennung als vollwertigen Dialekt des Englischen wurde durchgängig hervorgehoben. Des Weiteren wurden einige Möglichkeiten der Berücksichtigung von indigenen Erstsprachen und -kulturen im Unterricht aufgezeigt, die die Grundlage für ein positives Lernklima im multikulturellen Bildungskontext darstellen.

Die Gesamtheit der gewonnenen Erkenntnisse der Forschungsarbeit (Peskoller, 2016) ist nicht nur im spezifischen Kontext Australiens zu betrachten, sondern soll für jegliche Bildungseinrichtung von Relevanz sein, in der kulturelle und sprachliche Diversität zum pädagogischen Alltag gehört.

### Literaturangaben

Arthur, J. M. (1996). *Aboriginal English: a cultural study*. Melbourne: Oxford University Press.

Australian Bureau of Statistics (2016). *2016 Census Data Summary: Cultural Diversity in Australia*. Canberra ABS, verfügbar auf <http://www.ausstats.abs.gov.au/ausstats/subscriber.nsf/0/14E20FFC53277975CA258m>

14D002405D4/\$File/cultural%20diversity,%202016%20census%20data%20summary%20(updated).pdf (12.12.2018).

- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (3. Aufl.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Eades, D. (2013). *Aboriginal ways of using English*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- Ellis, E., Gogolin, I. & Clyne, M. (2010). The Janus face of monolingualism: a comparison of German and Australian language education policies. *Current Issues in Language Planning*, 11 (4), 439-460.
- James, M. (2015). *The Honey Ant Readers: teacher's book*. Honey Ant Readers: Alice Springs.
- Liddicoat, A. J. (2009). Evolving ideologies of the intercultural in Australian multicultural and language education policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30 (3), 189-203.
- Malcolm, I. G. & Sharifian, F. (2005). Something old, something new, something borrowed, something blue: Australian Aboriginal students' schematic repertoire. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26 (6), 512–532.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Peskoller, J. (2016). *The significance of Indigenous Australian students' native language and culture for their learning at school* (Diplomarbeit). Universität Innsbruck, Österreich.
- Windle, J. (2009). Influences on the written expression of bilingual students: teacher beliefs and cultural dissonance. In J. Miller, A. Kostogriz & M. Gearon (Hrsg.), *New perspectives on language and education. Culturally and linguistically diverse classrooms: new dilemmas for teachers* (S. 92–109). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Yiakoumetti, A. (2012). Rethinking linguistic diversity in education. In A. Yiakoumetti (Hrsg.), *Rethinking education: Vol. 5. Harnessing Linguistic Variation to Improve Education* (S. 1–10). Bern: Peter Lang AG Internationaler Verlag der Wissenschaften.

# Italienischlernen „wie ich selbst es gerne hätte“

## *Eine qualitative und quantitative Untersuchung zur Lernerautonomie durch Sprachlerntagebücher*

Katrin Schmiderer

Universität Innsbruck

### 1. Begriffsdefinition und kritische Perspektiven

Der in den 1970er Jahren in einer umfassenden Umorientierung in der Sprachlehrforschung – vom Lerngegenstand und dem Lehren hin zum Lernprozess und den Lernenden – aufkommende Begriff der Lernerautonomie wurde im fremdsprachendidaktischen Diskurs mittlerweile regelrecht „sloganiert“ (Schmenk, 2008) und verwässert (Schlak, 2004). Zudem erfuhr das Konstrukt eine starke Reduktion, durch die Gleichsetzung mit „Sprachenlernen ohne Lehrperson“ einerseits und mit „Beherrschung von Lernstrategien“ andererseits (Martinez, 2008; Schmenk, 2008).

In der Fachliteratur finden sich zudem unterschiedliche Ziel- und Begründungslinien von Lernerautonomie, die von anthropologischen und entwicklungspsychologischen, konstruktivistischen und sprachlerntheoretischen bis zu sozialpolitischen Begründungen reichen (Legenhäuser, 1998). Martinez (2008; 2005) führt diese in ihrem integrativen Rahmenmodell in vier Perspektiven zusammen: Ausgehend von der „selbstbestimmten Beziehung des Lernenden zum Lerngegenstand [Fremdsprache]“ (2005, S. 72), dem Kernelement von Lernerautonomie, umfasst die philosophisch bzw. (kritisch-)politische Perspektive strukturelle Machtverhältnisse in der Lehr- und Lernsituation; die technische (situativ-strukturelle) Perspektive beschreibt die Fähigkeit der/des Lernenden, den Lernkontext und die -situation selbst zu steuern; die psychologische Perspektive schließt die internen, kognitiv-individuellen Charakteristika der LernerInnen in der Selbstregulierung von Lernstrategien, Einstellungen, Lernstilen und Motivation ein; die, vor allem in den letzten Jahren in den Vordergrund geratene, sozio-interaktive Perspektive (Schmenk, 2016; Benson, 2013; Martinez, 2005) deutet Lernerautonomie schließlich in ihrer sozialen Dimension. Dieses umfassende Konzept von Lernerautonomie, das definitorische Gegensätze aufhebt, wird für die vorliegende Untersuchung als Referenzpunkt herangezogen.

## 2. Untersuchung zu Sprachlerntagebüchern als Instrument der Selbstverantwortungsübernahme

Martinez (2008, S. 308) zeigt in ihrer Arbeit u.a. das Desiderat der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einer „die Selbststeuerungskompetenz steigernden Aufgabenentwicklung“ zur Weiterentwicklung der Didaktik auf. Ebendieses Desiderat greift die vorliegende Studie auf und untersucht, inwieweit das Führen eines Sprachlerntagebuchs im schulischen Spannungsfeld zwischen Autonomie und Heteronomie eine geeignete Aufgabe zur Selbstverantwortungsübernahme für den Prozess des Italienischlernens als zweite lebende Fremdsprache bei SchülerInnen der Sekundarstufe II darstellen kann und inwiefern es ermöglicht, den Fremdsprachenunterricht schon bei AnfängerInnen (erstes und zweites Lernjahr) an individuellen Lern- und Mitteilungsbedürfnissen auszurichten.

Unter Sprachlerntagebuch verstehe ich, Stork (2011, S. 117) folgend, „in regelmäßigen Abständen verfasste[n] und chronologisch aneinander gereihte[n] Aufzeichnungen, in denen der Autor [der/die SchülerIn] Erfahrungen des Fremdsprachenlernprozesses mit sich und seiner Umwelt aus subjektiver Sicht unmittelbar festhält und reflektiert“. Das für die Studie herangezogene Sprachlerntagebuch soll in der Folge kurz nach Inhalt, Form, Kommunikation und Beurteilung bzw. Bewertung (ebd., S. 116) charakterisiert werden:

Die SchülerInnen setzen sich einmal pro Woche mit einem frei zu wählenden, italienischen Text auseinander, wobei Text hier im weiten Sinn verstanden wird, das heißt die wählbaren Texte unterschiedliche Medialität, Genres und Grade der Authentizität aufweisen und von Blogbeiträgen, Comics, Kurzgeschichten über Lernvideos und *Lecture facili* bis zu Liedern, Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln reichen. Die SchülerInnen haben einerseits die Möglichkeit, aus einer Reihe von Texten, die in einer „Ressourcenbox“ von der Lehrperson zur Verfügung gestellt werden, auszuwählen, können andererseits aber auch selbst gesuchte Texte aus ihren Interessensgebieten verwenden. Nach der Lektüre oder Vision eines entsprechenden Texts ist es die Aufgabe der SchülerInnen, im Lerntagebuch ihren Lese- oder Hör(seh)prozess zu reflektieren. Sie geben dafür das Datum des Eintrags, die Quelle des gewählten Textes und den Kommentar zu ihrer Auseinandersetzung mit dem Text an. Dabei gibt es vonseiten der Aufgabenstellung keine weiteren Vorgaben etwa zur Länge des Eintrags. Frei steht es den SchülerInnen auch, ob in der Ressourcenbox verfügbare Aufgabenstellungen (inhaltlicher und sprachbezogener Natur) für die Lektüre herangezogen werden oder nicht. Die Lehrperson nimmt laufend Einsicht in das Tagebuch und kommentiert die Einträge der Lernenden in schriftlicher Form. Sie reagiert etwa auf die Textwahl und die Reflexion und beantwortet auch von den SchülerInnen gestellte (Verständnis-)Fragen. Das Sprachlerntagebuch wird als Teil der laufenden Mitarbeit bewertet, allerdings nicht in Punkte oder Noten umgewandelt, sondern lediglich als erbracht oder nicht erbracht vermerkt.

Im Rahmen des über drei Semester (Schuljahr 2016/17 und Sommersemester 2018) durchgeführten Projekts wurde ein qualitativer und quantitativer Forschungsansatz kombiniert und neben den schriftlichen Einträgen der SchülerInnen in die Sprachlertagebücher (qualitative Daten) die Einstellungen der SchülerInnen zum Sprachlertagebuch in einer Fragebogenerhebung (quantitative Daten) erhoben. Das Schuljahr 2016/17 diente als Pilotierung, auf deren Basis der Fragebogen weiterentwickelt wurde. In der Folge sollen die quantitative und qualitative Erhebung kurz skizziert werden:

Die SchülerInnen nahmen jeweils zur Mitte des Sommersemesters (Pilotierung Schuljahr 2016/17: n=29, Erhebung Schuljahr 2017/18: n=29) an einer *paper-pencil*-Fragebogenerhebung teil und bewerteten auf Basis einer vierteiligen Likert-Skala 29 Aussagen zum Sprachlertagebuch, die die unterschiedlichen Perspektiven von Lernerautonomie aus Martinez (2008) Rahmenmodell beinhalten und sich aus 17 Aussagen zu Einstellungen zum Lertagebuch, aus 6 Aussagen zu Erfahrungen mit dem Führen eines (Sprach-)Tagebuchs und 6 Aussagen zu Einstellungen zum Italienischlernen im Allgemeinen zusammensetzen. Zusätzlich hatten die Lernenden in zwei offenen Fragen die Gelegenheit, ihre persönlichen Eindrücke sowie Verbesserungs- und Änderungsvorschläge mitzuteilen. Die Fragebögen wurden bisher deskriptivstatistisch nach Items und Lernjahr ausgewertet (siehe Abschnitt 3).

Die im Laufe des Schuljahrs verfassten Sprachlertagebucheinträge werden anhand der Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) analysiert; die Kategorienbildung basiert auf einer induktiven Vorgehensweise, wobei sich die Kategorien größtenteils mit den in der Fachliteratur zu findenden Perspektiven auf Lernerautonomie, die auch der Fragebogen widerspiegelt, decken. Für einen besseren Überblick werden die induktiv gewonnenen Kategorien in der Folge kurz dargestellt:

#### *Reflexionen über den eigenen Lernfortschritt*

Diese Kategorie umfasst jene Passagen der Lertagebucheinträge, in denen die Lernenden über ihren eigenen Lernfortschritt, sowohl hinsichtlich ihres Lese-/Hör(seh)verständnisses, ihrer linguistischen Kompetenzen, der sprachlichen Fertigkeiten und ihrer (inter-)kulturellen Kompetenz berichten als auch Schwierigkeiten und Herausforderungen im Lernprozess verbalisieren.

#### *Reflexionen über Lernstrategien*

In diese Kategorie fallen Einträge, in denen die SchülerInnen über den Einsatz von Lernstrategien nachdenken. Gewonnene Subkategorien in diesem Bereich beinhalten Reflexionen über die Nützlichkeit von Sprachvergleichen, den Einsatz von (Online-)Wörterbüchern und den Kontakt zu Italienisch-SprecherInnen außerhalb des schulischen Kontexts, zu SchulkollegInnen oder der Lehrperson, die um Unterstützung im Lernprozess gebeten werden.

#### *Gebrauch von Lernstrategien*

In dieser Kategorie werden all jene Bereiche zusammengefasst, die einen Gebrauch von Lernstrategien in den Lertagebucheinträgen erkennbar machen. Diese enthalten den Einsatz von

Visualisierung als Lernstrategie, die Verwendung des Wörterbuchs, den Rückgriff auf die L1 der SchülerInnen sowie sprachenvergleichende Strategien.

### 3. Vorläufige Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Exemplarisch sollen hier Ergebnisse aus der im Schuljahr 2017/18 durchgeführten Fragebogenerhebung (29 SchülerInnen, davon 18 im 1. und 11 im 2. Lernjahr; 37,9% männlich, 62,1% weiblich; Altersdurchschnitt: 15,1 Jahre; Erstsprachen: 96,6% Deutsch, 3,4% Französisch) präsentiert werden.

Aus Abbildung 1 geht hervor, dass SchülerInnen das Sprachlerntagebuch insbesondere hinsichtlich der „technischen Perspektive“ auf Lernerautonomie (Lernen mit unterschiedlichen Medien, Möglichkeit authentischen Inputs, Lerninhalte aus den eigenen Interessensgebieten) wahrnehmen, wohingegen etwa die philosophische Perspektive und insbesondere die sozio-interaktive Perspektive (Interaktionen mit SchulkollegInnen, FreundInnen) mit Ausnahme der Interaktion mit der Lehrperson als Beraterin weniger Zustimmung erfahren.

Vergleicht man das erste und das zweite Lernjahr (siehe Abbildung 2), so ergeben sich tendenziell höhere Zustimmungswerte in allen Bereichen für die fortgeschritteneren LernerInnen. Dabei sind vor allem die selbständige Wahl von Lernstilen und -strategien, die eigenständige Steuerung des Lernens, die Ausschöpfung des kulturellen Lernens und der Einsatz von unterschiedlichen Medien besonders zu nennen. Insgesamt haben die SchülerInnen des zweiten Lernjahrs auch mehr Spaß am Führen des Sprachlerntagebuchs, das sich laut ihren eigenen Angaben positiver auf ihre Motivation auswirkt.

Abbildung 1: Mittelwertdarstellung der Gesamtstichprobe im Schuljahr 2017/18 (0 = ich stimme überhaupt nicht zu, 4 = ich stimme voll und ganz zu), Anordnung nach Bereichen (philosophische, technische, psychologische und sozio-interaktive Perspektive)

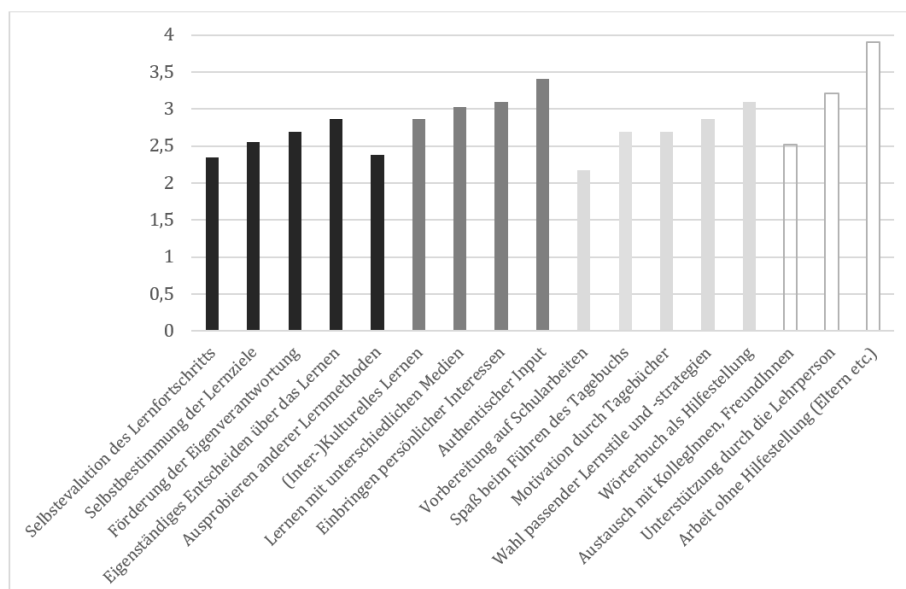
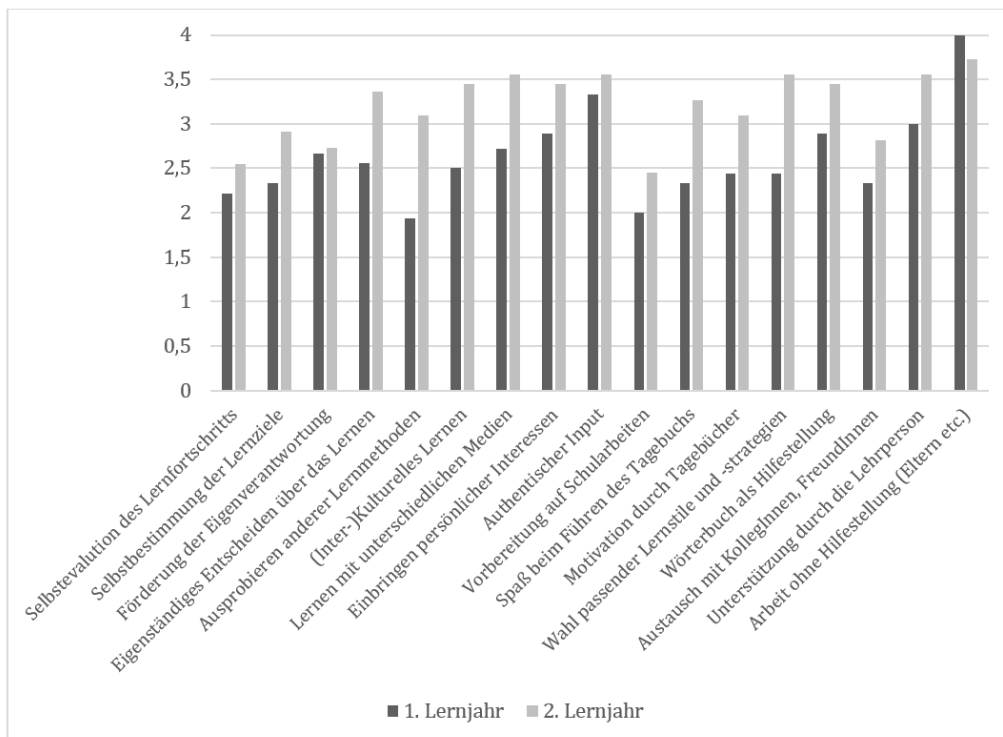


Abbildung 2: Mittelwertdarstellung 1. Lernjahr (n=18), 2. Lernjahr (n=11) im Vergleich



## 4. Ausblick

Sprachlerntagebücher scheinen insgesamt zahlreiche Möglichkeiten für LernerInnen zu bieten, um eine fundierte und multimodale Informations- und Sprachdatenverarbeitung sowie die Anwendung von Lernstrategien zu initiieren und zu fördern. Auf Basis der bisher ausgewerteten Daten bieten sich Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Sprachlerntagebücher durch eine Präzisierung der Aufgabenstellung und eine stärkere Einbettung der Sprachlerntagebücher in den laufenden Fremdsprachenunterricht an, sodass die Lernenden deutlich stärker durch die soziale Lernumgebung unterstützt werden. Die Auswertung der qualitativen Daten soll schließlich weitere Aufschlüsse über mögliche Herausforderungen und Potenziale von Sprachlerntagebüchern als Möglichkeit der Selbstverantwortungsübernahme durch Lernende liefern.

### Literaturangaben

- Benson, P. (2013). Drifting in and out of view: autonomy and the social individual. In P. Benson & L. Cooker (Hrsg.), *The Applied Linguistic Individual. Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy* (S. 75-89). Sheffield: Equinox.
- Legenhausen, L. (1998). Wege zur Lernerautonomie. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren* (S. 78-85). Berlin: Cornelsen.
- Martinez, H. (2005). Lernerautonomie: ein konzeptuelles Rahmenmodell für den Fremdsprachenunterricht ...



- und für die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34, 65-82.
- Martinez, H. (2008). *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10., neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schlak, T. (2004). Einige kritische Anmerkungen zum Konzept des autonomen Lernens unter konstruktivistischer Begründung. *Fremdsprachen und Hochschule*, 71, 62-78.
- Schmenk, B. (2008). *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr.
- Schmenk, B. (2016). Lernerautonomie und selbst gesteuertes Sprachenlernen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 367-372). Tübingen: A. Francke.
- Stork, A. (2011). Dialogische Lerntagebücher im Englischunterricht – Sinnzuschreibungen von Schülerinnen und Schülern einer beruflichen Schule. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (1), 115-127.

# Pathways to implicit and explicit morpho-syntactic knowledge

Alexandra Schurz

Universität Wien

## 1. Research Gap

The field of second language acquisition (SLA) has a long tradition of examining implicit, i.e., unconscious, and explicit, i.e., conscious knowledge (Rogers, Révész, & Rebuschat, 2016, p. 783). Extensive laboratory-based research has demonstrated that the acquisition of morphosyntactic features under implicit conditions is possible (e.g., Reber, 1976; Rebuschat, Révész, & Rogers, 2015; Williams, 1999, 2005). Although explicit learning and learning conditions were mostly found to be more effective in comparative studies (e.g. Hulstijn, 1989; Norris & Ortega, 2000; Robinson, 1996), the bulk of such research has not integrated measures of implicit knowledge, which makes any generalizations drawn from those studies highly problematic (Doughty, 2008).

In contrast to laboratory-based research, naturalistic studies exploring second language (L2) learning conditions and their effects on implicit and explicit knowledge are far less numerous. The few studies that exist have found that higher levels of explicit knowledge (as compared to implicit knowledge) seem to be related to form-based instruction – i.e. instruction with a focus on grammar teaching – with a lack of naturalistic exposure to the language (e.g., Macrory & Stone, 2000; Philp, 2009; Zhang, 2015). However, given that implicit knowledge is often described as constituting ‘real’ language competence (Doughty, 2001; Ellis, 2005), naturalistic studies examining factors promoting the construction of such knowledge are urgently needed. More specifically, the extent to which learner and contextual variables – such as the type and level of instruction, and the amount and type of out-of-class language use – influence the construction of implicit and explicit morphosyntactic knowledge needs to be explored. In recent years, there has been a surge in research analyzing the impact of different types of extramural English (Sundqvist, 2009) – i.e. out-of-class use of the language – on language proficiency (Ina, 2014; Kuppens, 2010; e.g., Rankin, Gold, & Gooch, 2006; Sylvén & Sundqvist, 2012). However, no study exploring extramural English has so far applied differential measures of implicit and explicit grammatical knowledge.

The present study seeks to fill this gap in research by investigating two learning contexts, Austria and Sweden, which are assumed to differ in the preferred approaches adopted in teaching and in the students’ levels of extramural English. For each of the learning contexts,

the effectiveness in constructing implicit and explicit grammatical knowledge is sought to be determined, and the influential factors of instructed and naturalistic learning will be explored.

## 2. Research questions

In order to reach the aims mentioned above, the research questions were formulated as follows.

Research question 1

What are the levels of implicit and explicit grammatical knowledge – as tested by separate measures of the two types of knowledge – of Swedish and Austrian learners of English at the age of 13-14 and 16-17 years?

Research question 2

What is the relationship between the levels of implicit and explicit grammatical knowledge and the amount of extramural English of Austrian and Swedish learners of English?

Research question 3

What seems to be the relationship between the levels of implicit and explicit grammatical knowledge of Austrian and Swedish learners of English and the type of instruction as reported by the participants and their teachers and as observed in classrooms?

## 3. Methodology

320 students aged 13-14 and 16-17 years will take part in a quantitatively-driven mixed-method study carried out in a total of ten lower and upper secondary schools located in small to medium-sized towns in Austria and Sweden. The six grammatical structures that will be targeted in these tests will be selected according to a number of criteria and thus need to (1) be problematic for both learner groups (Gattringer, 2008; Köhlmyr, 2003), (2) be taught at the same level of instruction in Austria and in Sweden (as determined by textbook analyses), (3) be acquired at different ages of acquisition (Pienemann, 1989), (4) occur in informal input, i.e. extramural English, and (5) be practical in testing.

Based on Ellis (2005), the participants will perform an untimed grammaticality judgment test and a metalinguistic knowledge test as measures of explicit knowledge, and an oral narrative test and an oral imitation test as measures of implicit knowledge. In the untimed grammaticality judgment test, participants have as much time as needed to judge several sentences according to their grammatical correctness. In the metalinguistic knowledge test, participants are asked to name grammatical structures by using metalanguage, and incorrect sentences have to be accounted for by indicating the grammatical rule that has been violated. In the

measures of implicit knowledge, pupils have to perform in real time and are thus under time pressure, which should make sure that they cannot access explicit knowledge but rely on intuition. In the oral narrative test, pupils listen to two short videos twice. Then, while watching it a third time without sound, they are asked to reproduce the text themselves, which is audio recorded. Finally, in the oral imitation test, participants are presented with grammatical and ungrammatical belief statements organized according to everyday topics such as nature, health, and relationships. First, they are asked to indicate to what degree they agree to the statement, which should direct focus on meaning. In turn, they have to repeat each of them in 'correct English' (Ellis, 2005). The issue of Rote repetition, i.e., reproduction of the stimulus based on short time memory rather than implicit knowledge, is counteracted through initial focus on meaning, prompting participants "to process, rather than repeat verbatim, language stimuli" (Erlam, 2006, p. 488), as well as the time lag of 4-5 seconds between reception and production (Sarandi, 2015, p. 499).

As a means of collecting information on the amount of extramural English, a learning experience questionnaire – including items on the starting age and the frequency of a range of activities, such as online gaming, writing fan-fiction, reading blogs, and listening to music – was designed. In order to explore the focus in instruction, students and teachers will be surveyed and classrooms observed, which are mixed-method instruments to be based on the constructs 'fluency-based v. accuracy-based', 'meaning-based v. form-based,' and 'implicit v. explicit instruction' (Ellis, 2001; Graus & Coppen, 2016). The learning experiences questionnaire thus also includes items on the types of activities performed in English classes as experienced by the participants, and the students' current English teachers will fill out a questionnaire and take part in a follow-up interview. Finally, each of the classes will be observed for a minimum of five lessons. Since previous studies investigating implicit and explicit knowledge have failed to characterize the type of instruction employing the constructs listed above, this study will be exemplary in examining the relationship between instruction and the two types of knowledge.

In sum, the present study should contribute to rethinking and reconstructing the nature of English instruction and its potential for benefitting from extramural English exposure. Since many of the television programs in Sweden are in English, and younger children who cannot read are already exposed to the sound of the English language (Sundin, 2000, p. 154), extramural English is expected to be exceptionally high in Sweden. In Austria, out-of-school exposure, although on the rise, starts somewhat later due in part to factors like the common practice of dubbing mainstream movies and TV programs (Schwarz, 2016, p. 58). Nevertheless, with the internet and the use of online services such as YouTube and Netflix becoming so pervasive for the younger generations throughout Europe, such international differences may disappear. The positive effect of extramural exposure on the development of implicit and explicit grammatical knowledge would point to the importance of finding ways for English instruction to both encourage extramural exposure and utilize it in class work. Such implications

are envisaged to affect not only the Austrian and Swedish educational environments but any other contexts with similar learning conditions.

## References

- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 206–257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (2008). Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Blackwell handbooks in linguistics. The handbook of second language acquisition* (pp. 256–310). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating Form-Focused Instruction. In R. Ellis (Ed.), *Form-Focused Instruction and Second Language Learning* (pp. 1–46). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Ellis, R. (2005). Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language: A Psychometric Study. *SSLA (Studies in Second Language Acquisition)*, 27 (2), 91.
- Erlam, R. (2006). Elicited Imitation as a Measure of L2 Implicit Knowledge: An Empirical Validation Study. *Applied Linguistics*, 27 (3), 464–491.
- Gattringer, R. (2008). Error Analysis of the Written Performance of Austrian L2 English Learners: Possible Factors Influencing Language Learning Success and Failure (Diploma thesis). Universität Wien, Wien.
- Graus, J., & Coppen, P.-A. (2016). Student teacher beliefs on grammar instruction. *Language Teaching Research*, 20 (5), 571–599.
- Hulstijn, J. (1989). Implicit and incidental second language learning: Experiments in the processing of natural and partly artificial input. In H.-W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Interlingual Processes* (pp. 49–73). Tübingen: Gunter Narr.
- Ina, L. (2014). Incidental Foreign-Language Acquisition by Children Watching Subtitled Television Programs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 13 (4), 81–87. Retrieved from <http://www.tojet.net/articles/v13i4/1349.pdf> (12.12.2018)
- Köhlmyr, P. (2003). "To Err is Human ...": An investigation of grammatical errors in Swedish 16-year-old learners' written production in English (Dissertation). University of Göteborg, 2001. *Acta Universitatis Gothoburgensis: Vol. 83*. Göteborg: Acta Univ. Gothoburgensis.
- Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65–85.
- Macrory, G., & Stone, V. (2000). Pupil progress in the acquisition of the perfect tense in French: the relationship between knowledge and use. *Language Teaching Research*, 4 (1), 55–82.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50 (3), 417–528.
- Philp, J. (2009). Pathways to Proficiency: Learning Experiences and Attainment in Implicit and Explicit Knowledge of English as a Second Language. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Eds.), *Second language acquisition. Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 194–215). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10 (1), 52–79.

- Rankin, Y., Gold, R., & Gooch, B. (2006). 3D Role-Playing Games as Language Learning Tools. *Eurographics*, 25(3). Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/273d/1b6216069f85091da1b69f9ce4d02b65c0c8.pdf> (12.12.2018)
- Reber, A. S. (1976). Implicit Learning of Synthetic Languages: The Role of Instructional Set. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning & Memory*, 2 (1), 88–94.
- Rebuschat, P., Révész, A., & Rogers, J. (2015). Challenges in implicit learning research. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 275–299). Amsterdam: John Benjamins Pub.
- Robinson, P. (1996). Learning simple and complex rules under implicit, incidental rule-search conditions, and instructed conditions. *SSLA (Studies in Second Language Acquisition)*, 18 (1), 27–67.
- Rogers, J., Révész, A., & Rebuschat, P. (2016). Implicit and explicit knowledge of inflectional morphology. *Applied Psycholinguistics*, 37 (4), 781–812.
- Sarandi, H. (2015). Reexamining elicited imitation as a measure of implicit grammatical knowledge and beyond...? *Language Testing*, 32 (4), 485–501.
- Sundin, K. (2000). English as a first foreign language for young learners: Sweden. In M. Nikolov & H. Curtain (Eds.), *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond* (pp. 151–158). Strasbourg: Council of Europe.
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English Matters: Out-of-School English and Its Impact on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary* (Dissertation). *Karlstad University studies: 2009: 55*. Karlstad: Karlstads Universitet.
- Sylvén, L. K., & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24 (3), 302–321.
- Williams, J. N. (1999). Memory, Attention, and Inductive Learning. *SSLA (Studies in Second Language Acquisition)*, 21 (1).
- Williams, J. N. (2005). Learning without Awareness. *SSLA (Studies in Second Language Acquisition)*, 27 (2), 183.
- Zhang, R. (2015). Measuring University-Level L2 Learners' Implicit and Explicit Linguistic Knowledge. *SSLA (Studies in Second Language Acquisition)*, 37 (3), 457–486.

# Translanguaging als Ressource im mehrsprachigen Klassenzimmer

Lena Schwarzl

Universität Wien

## 1. Begründung für die Studie

Das hier beschriebene laufende Dissertationsprojekt ist interdisziplinär verortet und kann der Schul- und Unterrichtsforschung, der angewandten Linguistik bzw. der Bildungspsychologie zugeordnet werden. Es bezieht mit dem Fokus auf die Selbstwirksamkeit eine in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit bisher noch nicht erforschte Komponente mit ein. Ein hohes bzw. niedriges Empfinden von Selbstwirksamkeit geht mit der positiven bzw. negativen Bewertung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im sozialen Vergleich einher (Bandura, 1997). In Kooperation mit jeweils einer Klasse der Primarstufe und der Sekundarstufe 1 in Wien, wurde im Wintersemester 2017/18 eine Interventionsstudie durchgeführt. Im Unterricht wurde Translanguaging mit Hilfe von mehrsprachigen Materialien verwendet, SchülerInnen konnten auf diese Weise ihr sprachliches Repertoire im Unterricht nutzen. Bei Translanguaging steht das sinnhafte Nutzen des gesamten sprachlichen Repertoires im Vordergrund, Codeswitching bzw. –mixing ist dabei miteingeschlossen (García & Sylvan, 2011).

Die Intervention wird wissenschaftlich begleitet und reflektiert und zielt auf die Erprobung und Entwicklung eines Unterrichtskonzepts mit mehrsprachigen Elementen ab. Die Ergebnisse dienen als Basis für die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts für Lehrende. Das Projekt leistet somit einen Beitrag für Wissenschaft und Schulpraxis.

## 2. Forschungsfragen

Zwei übergeordnete Forschungsfragen leiten dieses Projekt:

Forschungsfrage 1

Wie wirkt Translanguaging mit Hilfe von mehrsprachigen Materialien in der Arbeit in der Klasse?

Forschungsfrage 2

Welche Bezüge zur Selbstwirksamkeit lassen sich herstellen?

Bei Schuleintritt bringen SchülerInnen meist ein reiches sprachliches Repertoire mit. Die Sprachen, die sie mitbringen, spielen in der Schule oft eine geringe Rolle (Blommaert et al., 2005, S. 199). Dies führt dazu, dass bestehende sprachliche Ressourcen teilweise abgebaut bzw. nicht weiter zur Bildungssprache ausgebaut werden. In dieser Arbeit wird die Vorannahme gefasst, dass lebensweltlich mehrsprachige SchülerInnen eher über ein niedrigeres Empfinden von Selbstwirksamkeit in Bezug auf ihr sprachliches Repertoire verfügen, da sie dieses in der Schule nur bedingt nutzen können. Bandura (1997, S. 174-175) zur Folge entwickelt sich Selbstwirksamkeit und damit einhergehende Motivation maßgeblich in der Schule. In Bezug auf das Fachlernen wird der Verwendung der Familiensprachen als problemlösende Strategie im Unterricht eine positive Rolle zugeschrieben (García & Wie, 2014, S. 58). Durch die vermehrten kooperativen Unterrichtsmethoden, die im Zuge von Translanguaging zum Einsatz kommen, werden Veränderungen des Klassenklimas erwartet. Die folgende Vorannahme leitet sich aus den eben erläuterten Inhalten ab.

#### Vorannahme

Durch die Verwendung von Translanguaging mit Hilfe mehrsprachiger Materialien können SchülerInnen ihr sprachliches Repertoire im Unterricht nutzen. Positive Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeit, die Motivation, das Klassenklima und das Fachlernen werden erwartet.

### 3. Die Studie

Insgesamt nahmen 45 SchülerInnen an dem Projekt teil. Kurz vor Projektbeginn wurde eine Informationsveranstaltung mit den Lehrkräften abgehalten, bei der die LehrerInnen auf die Arbeit mit Translanguaging mit Hilfe mehrsprachiger Materialien vorbereitet wurden. Ein paralleles Mixed-Methods-Design wurde für die Datenerhebung herangezogen. Im Sinne eines Pre-/Posttest Designs ermittelten Fragebogenerhebungen vor und gegen Ende der Interventionsphase etwaige Veränderungen durch die Intervention. Mittels ethnografischer Beobachtungen und dabei angefertigter Feldnotizen wurde die gesamte Interventionsphase regelmäßig dokumentiert. Gegen Ende der Interventionsphase wurden leitfadengestützte ExpertInneninterviews mit jeweils einer Lehrkraft aus jeder Klasse durchgeführt, um Einblick in die Perspektive der LehrerInnen zu erhalten. Die Arbeit befindet sich gerade inmitten der Auswertung der aufbereiteten Daten. Die Fragebögen werden mittels Statistiksoftware (SPSS) analysiert. Mittels deduktiver Kategorienanwendung und induktiver Kategorienbildung wurden zentrale Themen aus den Feldnotizen herausgearbeitet und in Form einer dichten Beschreibung nach Geertz (1973; 2011) dargestellt. Die transkribierten (HIAT: halbinterpretative Arbeitstranskription) Interviews werden nach dem Ansatz der kritischen Diskursanalyse ausgewertet. Die erste Analyse der Daten führt zu folgenden vorläufigen Ergebnissen.



## 4. Erste Ergebnisse

Erste Auswertungen der Fragebogenerhebungen ergeben, dass die sprachliche Diversität in den Projektklassen enorm hoch ist. In der Projektklasse der Volksschule geben 22 SchülerInnen an, zusätzlich zu Deutsch und Englisch, noch eine oder zwei von insgesamt zehn Sprachen unterschiedlich gut zu beherrschen (Die SchülerInnen wiesen ihren Kenntnissen, in den Fertigkeiten Schreiben, Sprechen, Hören und Lesen, Schulnoten von 1-5 zu). In der Projektklasse der Neuen Mittelschule sind es insgesamt elf Sprachen, in denen die SchülerInnen in einer oder zwei Sprachen angeben Kenntnisse aufzuweisen, zusätzlich zu Deutsch und Englisch. Dennoch dominieren einzelne Sprachen (BKS und Türkisch) den Unterricht, indem sie von den Lehrpersonen stärker in den Unterricht einbezogen werden, da die zahlenmäßig größte Gruppe an SchülerInnen diese Sprachen beherrscht und die Materialien auch vorwiegend in diesen Sprachen vorhanden sind. Auswirkungen auf SchülerInnen im sozial-emotionalen Bereich zeichnen sich laut ersten Ergebnissen als Folge ab. Demnach zeigen SchülerInnen, welche die dominanten Sprachen beherrschen, hohe Motivation, ihr sprachliches Repertoire im Unterricht zu verwenden. Ihr Selbstwirksamkeitsempfinden in Bezug auf ihr sprachliches Repertoire wirkt stark. Manche SchülerInnen, in erster Linie jene, welche die dominanten Sprachen nicht beherrschen, reagieren teilweise mit Frustration und sogar mit aggressivem Verhalten und äußern, dass sie ihre Familiensprachen auch gerne im Unterricht verwenden wollen. Beide interviewten Lehrkräfte können sozial-emotionale Veränderungen bei den SchülerInnen erkennen.

Das Klassenklima im Unterricht mit mehrsprachigen Elementen ist von reger Teilnahme der SchülerInnen am mehrsprachigen, im Gegensatz zum monolingualen Unterricht gekennzeichnet. Die Beobachtungen in Bezug auf das Klassenklima zeigen aber auch, dass LehrerInnen, die mit disziplinären Schwierigkeiten in der Klasse kämpfen und Unsicherheit bezüglich der Verwendung der Familiensprachen im Unterricht zeigen und äußern, am monolingualen Unterricht festhalten.

## 5. Diskussion und Schlussbetrachtung

Erste Ergebnisse lassen darauf schließen, dass diese Form der Unterrichtsgestaltung grundsätzlich eine Ressource für mehrsprachige SchülerInnen darstellt. Der Beachtung der gezielten Einbeziehung von nicht-dominanten Sprachen über Translanguaging kommt aber eine entscheidende Rolle zu, wie die ermittelten negativen Auswirkungen auf die SchülerInnen, die nicht-dominante Sprachen beherrschen, andeuten. Gezielte Handlungsvorschläge, die sich diesbezüglich praxisorientiert an LehrerInnen richten, sollen aus dieser Arbeit noch hervorgehen.

## Literaturangaben

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the Exercise of Control*. New York: Freeman.

Blommaert, J., Collins, J. & Slembrouck, S. (2005). Space of multilingualism. *Language and Communication*, 25 (3), 197-216.

Garcia, Ofelia & Sylvan, Claire (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 385-400.

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging - Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Geertz, C. (2011). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

# Towards a Refined Version of the Scope – Substance Error Taxonomy

Florian Steinkellner

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

## 1. Motivation for the study

Since errors represent a central element in the assessment of written learner production, there has been a strong need for error taxonomies that yield reliable results. However, as Dobrić and Sigott (2014) point out, many of the existing taxonomies do not yield satisfying results since they leave much freedom for interpretation, which prompted them to develop their own error taxonomy. They refer to this taxonomy as the 'Scope – Substance error taxonomy' (pp. 113–114). In essence, the model's central idea is to classify each error on the basis of the categories 'scope' and 'substance', which characterize each error according to what linguistic context is necessary to detect its presence as well as the constituent that needs to be changed in the writing sample in order for the error to disappear (Dobrić & Sigott, 2014, p. 114). However, certain aspects of the taxonomy still need to be clarified vis-à-vis its application as indicated by a previous study (Sigott et al., 2016) and an agreement study featured in two linked research papers (Steinkellner, forthcoming; Hafner, 2018). Consequently, the goal was to develop a refined version of the 'Scope – Substance error taxonomy' that contains more precise guidelines and yields more reliable results than the original version.

## 2. Research aims

The following research aims guided the development of this project:

Identify aspects of the taxonomy that are a potential source of disagreement:

Based on the results of the agreement study the annotators decided to analyze the cases where considerable disagreement regarding error annotation was noticeable. They wanted to find out why the disagreement occurred and identify the respective ambiguous aspects of the taxonomy.

Refine the guidelines to reduce the extent of subjective judgment to a minimum:

After the aspects of the taxonomy that still need further clarification were identified, the annotators aimed at adjusting the respective guidelines in order to facilitate and standardize the error annotation.

### 3. The study

As previously mentioned, the study is based on the results of an agreement study conducted by two students, Samuel Hafner and Florian Steinkellner. In order to calculate the inter-annotator agreement between the two annotators, four learner texts from the 2009 E8 Baseline Study were chosen and analyzed individually utilizing the 'Scope – Substance error taxonomy.' Afterward, the individual annotations were compared with one another and differences were discussed with the thesis supervisor in order to draw inferences about flawed understandings of the taxonomy and to identify guidelines that needed to be introduced or changed to enable a more stable application of the taxonomy.

### 4. Results

As the results of the agreement study revealed, the concept of 'scope' represented a major source of disagreement due to different notions held by the annotators. To be more precise, the annotators often confused the intended concept of 'scope,' which refers to the context that is necessary to spot the presence of an error, with the notion that 'scope' denotes the context that is necessary to correct an error. In order to overcome this ambiguity, a new principle was introduced, which integrated the aspect of correction into the concept of 'scope' while not rendering it the central criterion. In addition, a note on 'substance' was included, as well as some changes to already existing guidelines. In total, seven major changes were applied to the set of guidelines, which now includes 16 principles. The current version of the guidelines is believed to contain more precise instructions and yield more reliable results than the original version.

### 5. Discussion and conclusion

In order to answer the question of whether the changes to the 'Scope – Substance error taxonomy' really result in a higher degree of inter-annotator agreement, future comparisons of annotations will have to be made. Since the agreement study and the refinement of the 'Scope – Substance error taxonomy' are part of a larger research project, which aims at validating the writing section of the E8 Standards Testing Project using this particular taxonomy, a comparison of the results of both papers (Steinkellner, forthcoming; Hafner, 2018) will provide initial answers to this question. At this point, a definite answer is not possible. However, since the changes applied to the guidelines have extinguished major doubts and ambiguities regarding the taxonomy, it seems fair to assume that the extent of subjective judgment has been decreased considerably. Thus, an important step towards more reliable and reproducible error counts, as far as the 'Scope – Substance error taxonomy' is concerned, has been taken.

## References

- Dobrić, N., & Sigott, G. (2014). Towards an error taxonomy for student writing. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (2), 111–118. Retrieved from <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/35/32>
- Hafner, S. (2018). *Analyzing Errors in Written Performances by Means of the Scope – Substance Error Taxonomy and Investigating Their Influence on Human Ratings* (Diploma thesis). Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt.
- Sigott, G., Cesnik, H., & Dobrić, N. (2016). Refining the Scope – Substance error taxonomy: A closer look at Substance. In N. Dobrić, E.-M. Graf, & A. Onysko (Eds.), *Corpora in applied linguistics: Current approaches* (pp. 79-94). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Steinkellner, F. (forthcoming). The Role of Errors in the Assessment of Written Learner Performances. Analyzing Performances from the E8 Standards Testing Project in 2009 by Means of the *Scope – Substance Error Taxonomy* (Diploma thesis). Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt.

# Mehrsprachigkeitsdidaktische Maßnahmen an der österreichischen Sekundarstufe und an Tirols BHS

## *Eine deskriptivstatistische Analyse*

Theresa Wieser

Universität Innsbruck

### 1. Begründung für die Studie

Im Rahmen des schulischen (Fremd-)Sprachenunterrichts in der österreichischen Sekundarstufe werden grundsätzlich positive Tendenzen zur Förderung von Mehrsprachigkeit, beispielsweise eine erhöhte Implementierung von Projekten und Maßnahmen mit dem Fokus Multilingualismus (De Cillia, Haller & Kettmann, 2005; Haslinger & Lasselsberger, 2012), vermerkt. Dennoch wird kritisiert, dass diese Entwicklungen im Sprachenlernen und -lehren nicht alle Formen individueller Mehrsprachigkeit gleichermaßen fördern beispielsweise auf Grund sprachspezifisch unterschiedlicher Prestigezuschreibungen (De Cillia, 1998; Dalton-Puffer et al., 2011).

### 2. Forschungsfragen

Die zweiteilige Studie hat zum Ziel, einen Überblick über mehrsprachigkeitsdidaktische Maßnahmen im (Fremd-)Sprachenunterricht in der österreichischen Sekundarstufe – Allgemeinbildenden Höheren Schulen wie Berufsbildenden Höheren Schulen – und in Berufsbildenden Höheren Schulen Tirols im Zeitraum der letzten zehn Jahre zu geben und zu beschreiben, durch welche Aspekte sich diese auszeichnen.

#### 1. Nationale Studie:

Welche Entwicklungen im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik gab es in den letzten zehn Jahren im (Fremd-)Sprachenunterricht an der österreichischen Sekundarstufe (AHS & BHS)?  
Durch welche Aspekte zeichnen sich diese aus?

#### 2. Regionale Studie:

Welche Entwicklungen im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik gab es in den letzten zehn Jahren im (Fremd-)Sprachenunterricht an Tirols Berufsbildenden Höheren Schulen? Durch welche Aspekte zeichnen sich diese aus?

### 3. Design der Studie

Öffentlich zugängliche Beschreibungen potentieller mehrsprachigkeitsdidaktischer Initiativen, einerseits von einschlägigen Institutionen für die nationale Studie und andererseits von individuellen Schulhomepages auf regionaler Ebene, dienen als Quellen für die Datenerhebung. Basierend auf der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) wird eine Kategorienmatrix mit dem Ziel der Typologisierung der beschriebenen Interventionen erstellt. Die deduktiv sowie induktiv gebildeten Kriterien bestehen einerseits aus Charakteristika, die der näheren Definition der Maßnahmen dienen, wie zum Beispiel die Berücksichtigung verschiedener (Fremd-)Sprachen, und andererseits aus den Indikatoren, die Auskunft über die Ausprägung des multilingualen Ansatzes liefern. Letztere umfassen:

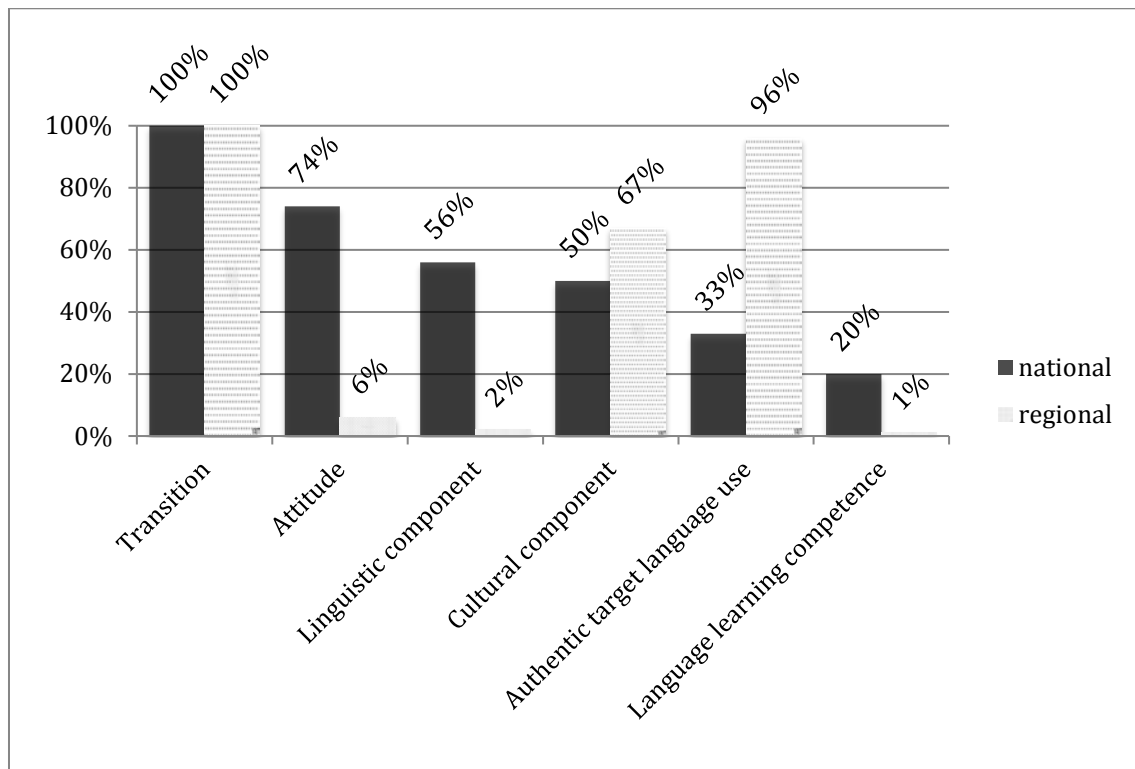
- a) *Transition*: Inklusion anderer Sprachen und/oder Kulturen zusätzlich zur Zielsprache/-kultur
- b) *Attitude*: Positive Wertentwicklung gegenüber Multilingualismus
- c) *Linguistic component*: Ausbildung von Sprachenbewusstheit
- d) *Cultural component*: Ausbildung der plurikulturellen Kompetenz
- e) *Authentic target language use situation*: Sprachverwendung im multilingualen Kontext
- f) *Language learning competence*: Ausbildung der Sprachenlernkompetenz.

Nach einer Präanalyse, welche feststellt, ob beispielsweise inhaltliche Minimalanforderungen sowie eine Transgression auf sprachlicher und/oder kultureller Ebene gegeben sind, werden die tatsächlich relevanten Initiativen einer deskriptivstatistischen Auswertung unterzogen. Die Merkmalerfüllung wird numerisch kodiert, die proportionale Verteilung in den Subcharakteristika-Clustern analysiert und innerhalb dieser Gruppierungen werden die Erfüllungsraten der Indikatoren berechnet.

### 4. Ergebnisse

Für die nationale Studie wurden 70 von den ursprünglich erfassten 223 Maßnahmen im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik den oben beschriebenen Analyseschritten unterzogen: Sie sind in verschiedensten Formen, als Projekte, Ressourcen, curriculare Interventionen und Aktivitäten, innerhalb und außerhalb konventioneller Unterrichtssituationen sowie in beiden Schulformen (AHS & BHS) vertreten. Die verschiedensten Sprachen von Deutsch über Schulfremdsprachen und Herkunftssprachen werden miteinbezogen. Generell wird in den nationalen Initiativen mehr Wert auf die Ausbildung einer positiven Werthaltung gegenüber Multilingualismus (74%), der sprachlichen (56%) und plurikulturellen (50%) Kompetenz gelegt als auf Sprachverwendung in multilingualen Kontexten (96%) und Sprachenlernbewusstheit (20%). Divergierende Muster in der Indikatorenerfüllung stehen beispielsweise in Verbindung mit der Art der Maßnahme: Während Projekte vor allem um die Ausbildung von *Attitude* und weniger um tatsächliche Sprachverwendung bemüht sind, sind diese Werte bei curricularen Interventionen genau in der umgekehrten Verteilung zu beobachten.

Diagramm 1: Indikatorenerfüllung in den nationalen und regionalen Initiativen



Für den zweiten, regionalen Teil der Studie umfasst die Datenmatrix nach der ersten Reduktion 283 Einträge. Die Maßnahmen sind überwiegend (97%) der Kategorie *Activity* (beispielsweise die Teilnahme an mehrsprachigen Redewettbewerben oder an mehrsprachigen berufsbezogenen Wettbewerben) zugeordnet, worauf die unausgeglichene Indikatorenerfüllung zurückzuführen ist: Die Initiativen an Tirols BHSen sind vor allem um Sprachverwendung in multilingualen Kontexten (96%) bemüht, gefolgt von der Inklusion der plurikulturellen Komponente (67%), während auf die Ausbildung von *Attitude* (6%), *Linguistic component* (2%) und *Language learning competence* (1%) kaum eingegangen wird.

## 5. Diskussion und Schlussbetrachtung

Die nationalen wie regionalen Ergebnisse zeigen, dass im oben genannten zeitlichen und institutionellen Rahmen eine Fülle von Ansätzen in der Bildung zur Mehrsprachigkeit umgesetzt wurde. Diese zeichnet sich durch Aspekte wie Art und Länge, die Inklusion verschiedener Sprachen sowie Zugehörigkeit zu verschiedenen Unterrichtsfächern aus. In der Ausformung der multilingualen Ansätze – Tendenz zur Transgression kultureller und/oder sprachlicher Grenzen, Sensibilisierung für eine multilinguale Norm, authentische multilinguale Sprachverwendung etc. – zeigen sich gewisse Muster hinsichtlich des Einsatzes von multilingualen Vorgehensweisen im Sprachunterricht: Die nationalen Initiativen weisen eine relativ ausgeglichene Erfüllung der Indikatoren auf, die vor allem auf unterschiedliche Motivationen ausgehend von



der Form der Maßnahme zurückzuführen ist. Sprachverwendung und der plurikulturelle Aspekt sind im Gegensatz zu den restlichen Indikatoren in den regionalen Maßnahmen stark manifestiert, was durch deren Durchführung außerhalb des konventionellen (Fremd-)Sprachenunterrichts begründet ist.

Die beiden Studien bieten einen Einblick in das Sprachenlehren und -lernen in der österreichischen Sekundarstufe, dennoch sind sie auch mit Limitationen konfrontiert. Diese sind durch zwei Punkte bedingt. Ersten durch die sporadische und inkohärente Dokumentation der Primärdaten, da teilweise nur ausgewählte Maßnahmen beschrieben wurden und auch der Zeitraum der Aufzeichnungen je nach Institution sehr stark variiert. Zweitens könnte ein umfangreicheres Forschungsdesign, wie etwa ergänzt durch Unterrichtsbeobachtungen oder Befragungen von Lehrpersonen oder Lernenden, einen detaillierteren Einblick in den Ablauf von Initiativen im Rahme der Mehrsprachigkeitsdidaktik liefern.

## Literaturangaben

- Dalton-Puffer, C., Faistauer, R. & Vetter, E. (2011). Research on language teaching and learning in Austria (2004–2009). *Language Teaching*, 44 (2), 181-211.
- De Cillia, R. (1998). *Burenwurscht bleibt Burenwurscht: Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich*. Klagenfurt: Drava Verlag.
- De Cillia, R., Haller, M. & Kettemann, B. (2005). *Innovation im Fremdsprachenunterricht: eine empirische Studie zum Europasiegel für innovative Sprachenprojekte*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Haslinger, U. & Lasselsberger, A. (2012). Multilingualism in Austrian schools: chances and challenges. In G. Stickel & M. Carrier (Hrsg.), *Language Education in Creating a Multilingual Europe: Contributions to the Annual Conference 2011 of EFNIL in London* (S. 101-110). Frankfurt am Main: Peter Lang, verfügbar auf <http://www.efnil.org/documents/conference-publications/london-2011/EFNIL-London-Final.pdf/vi-ew>. (12.12.2018).
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.