Tagungsberichte
Vol. 9 / 2024

ÖGSD

SPRACHENDIDAKTIK IM DIALOG

EXTENDED ABSTRACTS zur

15. Nachwuchstagung der ÖGSD

Katrin Engelmayr-Hofmann,
Benjamin Fliri &
Daniele Polizio (Hrsg.)

ÖSTERREICHISCHE
GESELLSCHAFT FÜR
SPRACHENDIDAKTIK

Katrin Engelmayr-Hofmann, Benjamin Fliri & Daniele Polizio (Hrsg.) (2024): Sprachendidaktik im Dialog. Extended Abstracts zur 15. ÖGSD-Nachwuchstagung. ÖGSD-Tagungsberichte. Bd. 9. Wien: ÖGSD.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Beliefs

Fangfang Li: Professionelle Lehrer:innenkompetenz für den DaF-Unterricht. Eine empirische Untersuchung zu berufsbezogenen Überzeugungen angehender DaF-Lehrkräfte *12*

Alicia Damitsch: Die Rekonstruktion von handlungsleitenden Wissensbeständen von Englischlehrkräften an Berufskollegs *16*

Erika Niederlechner: To Teach or Not to Teach. English Teachers' Views on the Selection of Literary Texts and Their Perception of the Canon in EFL Classrooms *21*

Jacqueline Janoschek: Exploring Foreign Language Emotions in the EFL Classroom *26*

Sira Weber: Kritische Auseinandersetzung mit dem Status quo des Interkulturellen Lernens im Französisch- und Spanischunterricht in Österreich und Deutschland *30*

Erwachsene im Beruf

Birgit Birkfellner: DaF für die Pflege. Sprachliche Bedarfe und Bedürfnisse in der Ausbildung philippinischer Pflegekräfte für den deutschsprachigen Arbeitsmarkt *35*

Marie-Christin Dotzler: Eine Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im rätoromanischen Sprachgebiet. Eine Analyse ausgewählter Sprachbiografien von Erwachsenen mit Zuwanderungsgeschichte *39*

Professionalisierung

Juliane Götz: Unterrichtsgespräche im Englischunterricht. Eine gesprächsanalytische Untersuchung von Lehrer:in-Schüler:innen-Interaktion in den ersten Lehrversuchen *44*

Herland Franley Manalu: Professional Development of English Language Teachers in Indonesia: A Case Study in Bangka Belitung Province *49*

Spracherwerb

Anna Romano: Grammatikerwerb durch inputbasierte Tasks. Eine quasi-experimentelle Studie mit Anfänger:innen des Italienischen *54*

Helene Thierrichter: Eine Analyse der differentiellen Objektmarkierung des Spanischen im unterrichtlichen Kontext. Die Perspektive der Lernenden *59*

Katharina Egger: Learning Grammar in English as a Foreign Language Along the Principles of Processability Theory *64*

Cecilia Regni: Absit unum sensum verbis. Die Mehrdeutigkeit als Chance für die Arbeit mit deutschsprachigen literarischen Texten im Deutschanfängerunterricht *69*

Digitalität

Vera Trager: TLBT in Primary Schools. Empowering Teachers with a Tool for Automated Task Design *75*

Claudia Schnellbögl: Pre-service Teachers' Perspectives on Extended Reality (XR) for English Language Teaching and Global Education *79*

Sprachsensibler Fachunterricht

Iris Knapp: PhyVerBEr – Physik verstehen, beschreiben und erklären. Eine kritische Analyse von sprachlichen Operatoren im Physiklehrplan und in Leseaufgaben in Physikschulbüchern der 6. Schulstufe *84*

Johanna Preitler-Schauhuber: CLIL in Key Stage 1. Successful Content and Language Integrated Learning in the First Two Years of Primary School *92*

Erziehungspartnerschaft

Ramona Holub: Die Erziehungspartnerschaft im Kontext von Mehrsprachigkeit *97*

Jasmin Weiss-Urank: Erstsprache Russisch bei in Kärnten lebenden Kindern. Einflüsse auf den Spracherhalt mit Fokus auf den familialen literalen Praktiken und dem Erstsprachenunterricht Russisch *102*

Hören

Defne Taner: Lautwahrnehmung im Dialekt-Standard-Kontinuum des Deutschen in Alphabetisierungskursen in Wien *107*

Isabel Zins: Förderung von bildungssprachlicher Mehrsprachigkeit durch extensives Hören in der Sekundarstufe II *111*

Verzeichnis der Autor:innen

Vorwort

Vorwort

Die vorliegende Nachwuchspublikation geht aus der 15. ÖGSD-Nachwuchstagung mit 55 Teilnehmer:innen hervor, die am 5. und 6. April 2024 an der Universität Wien stattfand und zum Ziel hatte, Nachwuchswissenschaftler:innen verschiedener Sprachdidaktiken miteinander zu vernetzen. Innerhalb dieses Tagungsbandes präsentieren 21 Nachwuchswissenschaftler:innen ihre geplanten, laufenden oder bereits abgeschlossenen Forschungsprojekte in Form von Extended Abstracts, die im Rahmen der 15. ÖGSD-Nachwuchstagung bereits als Vortrag oder Poster vorgestellt wurden. Angelehnt an die thematischen Sektionen der Tagung, gliedert sich der vorliegende Band in acht Abschnitte.

Der erste Abschnitt fokussiert das Thema *Beliefs* und beinhaltet Forschung, die Einstellungen, Überzeugungen und Emotionen von Lehrpersonen, Lerner:innen und auch innerhalb von Lehrwerken aufgreift:
So untersucht **Fangfang Li** in ihrem Promotionsprojekt Überzeugungen angehender DaF-Lehrkräfte zur professionellen Lehrkompetenz und deren Entwicklung im Rahmens des Masterstudiums. Die Ergebnisse basieren auf Interviews mit 16 Masterstudierenden an der Universität Jena, die in einer eineinhalbjährigen Langzeitstudie mittels qualitativer Inhaltsanalyse und dokumentarischer Methode ausgewertet wurden. Den bislang wenig beforschten Kontext der Berufskollegs betrachtet **Alicia Damitsch** in ihrem Dissertationsprojekt und untersucht dabei handlungsleitende Wissensbestände von Englischlehrkräften. Zur Erforschung dieser sind narrative Interviews geplant, die durch die Dokumentarische Methode ausgewertet werden sollen, um Rückschlüsse auf die Ausbildungssituation geben zu können. Ebenfalls im Kontext EFL angesiedelt ist die bereits abgeschlossene Masterarbeit von **Erika Niederlechner**. Sie erhob mittels Interviews Einstellungen von Lehrpersonen zum Literatureinsatz im fremdsprachlichen Englischunterricht und präsentiert im Extended Abstract unter anderem einen Überblick über aus ihrer Forschung abgeleitete Faktoren, die lehrer:innenseitig die Wahl von Texten beeinflussen.

In ihrer Studie zu Emotionen im Englischunterricht fokussiert **Jaqueline Janoschek** die Perspektive der Lerner:innen. Ihre Ergebnisse einer Fragebogenstudie mit 144 Schüler:innen der Sekundarstufe I geben Einblicke in die Rolle von *Foreign Language Enjoyment* (FLE) and *Foreign Language Classroom Anxiety* (FLCA) und können wertvolle Rückschlüsse für das Handeln von Lehrpersonen liefern, um mit diesen Faktoren adäquater umgehen zu lernen.

Der letzte Beitrag in diesem Abschnitt betrachtet *Beliefs*, die in Lehrwerken zum Tragen kommen: Die geplante Studie von **Sira Weber** untersucht, wie Interkulturelles Lernen in Lehrwerken sowie im Französisch- und Spanischunterricht in Österreich und Deutschland umgesetzt wird, insbesondere im Hinblick auf das zugrunde liegende Kulturverständnis und die Behandlung von Machtstrukturen. Dazu sollen sowohl eine quantitative und qualitative Analyse der Lehrwerke als auch eine Fallstudie im Unterricht durchgeführt werden, um das

Kulturverständnis und den Umgang mit Macht im Unterrichtskontext zu erfassen und zu bewerten.

Die Beiträge des zweiten Abschnitts haben *Erwachsene im Beruf* zum Thema und fokussieren diese aus zwei ganz unterschiedlichen Perspektiven.

So beschäftigt sich die Studie von **Birgit Birkfellner** mit Sprachbedarfen und -bedürfnissen philippinischer Pflegekräfte, die sich Deutsch als Fremdsprache in berufssprachlichen Kursen für den Pflegeberuf aneignen. Im Rahmen einer longitudinalen Studie, die Interviews vor und nach ihrem Berufseinstieg umfasst und diese mit dem Curriculum der Sprachkurse eines philippinischen Deutschinstituts abgleicht, sollen die Ergebnisse zur Weiterentwicklung des Kurscurriculums beitragen.

Marie-Christin Dotzler hingegen befasst sich in ihrer Forschungsarbeit mit der Situation von Migrant:innen, die in das Arbeitsumfeld im rätoromanischen Gebiet der Schweiz eingetreten sind, und erforscht dabei durch sprachbiographische Interviews die Erfahrungen im Sprachlernprozess sowie die Rahmen- bzw. Gelingensbedingungen der Integration im mehrsprachigen Kontext. Ihre Studienergebnisse zeigen unter anderem, dass Sprachlern- und Integrationsprozess häufig auf die private Sphäre konzentriert bleiben und staatliche Angebote zur Sprachförderung selten genutzt werden.

Ebenfalls im Kontext Berufs(aus)bildung angesiedelt, betrachten die beiden Beiträge des dritten Abschnittes Aspekte der *Professionalisierung* – dieses Mal in Hinblick auf angehende und bereits praktizierende Sprachlehrkräfte im Englischunterricht.

Vor diesem Hintergrund untersucht **Juliane Götz** in ihrem Dissertationsprojekt Unterrichtsgespräche von Schüler:innen und Lehramtsstudierenden im Englischunterricht. Sie zeigt unter anderem Wahrnehmungen der Kommunikationssituationen durch die Lerner:innen auf, woraus sich wertvolle Rückschlüsse auf mögliche Anknüpfungspunkte in der Ausbildung ableiten lassen.

Herland Franley Manalu präsentiert das Forschungsdesign seines Dissertationsprojektes. Seine geplante Fallstudie setzt sich zum Ziel mittels Unterrichtsbeobachtungen und Interviews tiefergehende Einblicke in den Englischunterricht innerhalb der indonesischen Provinz Bangka Belitung zu gewinnen und daraus Bedarfe und Bedürfnisse für die Professionalisierung von Lehrpersonen abzuleiten.

Abschnitt vier umfasst Forschungsarbeiten, die sich mit unterschiedlichen Aspekten des *Spracherwerbs* auseinandersetzen und dabei verschiedenen Sprachdidaktiken zugerechnet werden können.

Anna Romano fokussiert in ihrem Dissertationsprojekt den Anfangsunterricht Italienisch als zweite Fremdsprache in Tirol und untersucht, inwieweit der Einsatz von in- und outputbasierten Tasks zur Förderung phänomenspezifischen Grammatikwissens (Pluralformen) beitragen kann. In ihrem Beitrag gibt sie Einblicke in ihr Forschungsdesign und präsentiert erste vielversprechende Ergebnisse der Pilotierung.

Ebenfalls in der Romanistik angesiedelt, untersucht die Studie von **Helene Thierrichter** den Erwerb der Differentiellen Objektmarkierung (DOM) im Spanischunterricht bei

deutschsprachigen L2-Lernenden. Diese erleben DOM als Herausforderung, da es das Phänomen im Deutschen nicht gibt. Ergebnisse ihres selbstentwickelten *Grammaticality Judgment Tests* geben Aufschluss über den Einfluss von Belebtheit auf die Wahrnehmung von DOM.

Katharina Egger untersuchte in ihrer Masterarbeit aus dem Bereich der Anglistik, inwieweit die *Processability Theory* in einem gängigen Englischlehrwerk der Sekundarstufe I in Österreich berücksichtigt wird. Dabei zeigt sie in ihrem Extended Abstract auf, dass Schüler:innen bereits im Anfangsunterricht häufig mit sprachlichen Strukturen konfrontiert werden, die nicht der aktuellen Entwicklungsstufe der Lernenden entsprechen.

Im letzten Beitrag dieses Abschnitts widmet sich **Cecilia Regni** der Rolle von Literatur im Anfänger:innenunterricht für Deutsch als Fremdsprache. Auf Basis einer Interventionsstudie, die sie in ihrem Beitrag beschreibt, möchte sie mögliche Effekte literarischen Lernens auf das Sprachbewusstsein, die lexikalische Ebene und die Metakognition erforschen.

Die beiden Beiträge des fünften Abschnitts beschäftigen sich mit dem Einsatz von *Digitalität* beim fremdsprachlichen Lehren und hier sowohl den Einsatz von Technologie sowohl zur Unterrichtsvorbereitung als auch im Unterricht selbst.

Vera Trager erforscht in ihrer Arbeit die Nutzung eines digitalen Tools für die Umsetzung des *Task-Based Language Teaching*-Ansatzes im Kontext der Primarstufe. Dabei wurde die Wahrnehmung der Lehrpersonen hinsichtlich der Nutzung des Tools erforscht. Erste Ergebnisse lassen erkennen, dass die digitale Anwendung sich für die Mehrheit als zeitsparend und effektiv herausstellt und dass sie für die Weiterentwicklung des Tools genutzt werden können.

Claudia Schnellbögl präsentiert vorläufige Ergebnisse eines größeren Projektes aus Deutschland, das sich mit der Wahrnehmung und Verwendung verschiedener XR-Technologien durch angehende Lehrer:innen im Kontext Englischunterricht und *Global Education* beschäftigt. Bereits ausgewertete Interviews zu einem in diesem Rahmen durchgeführten Seminar geben erste Einblicke in wahrgenommene Potenziale und Herausforderungen eines Einsatzes immersiver Technologien auch im Bereich fremdsprachlichen Lernens und Lehrens.

Thematisch widmen sich die Extended Abstracts des sechsten Abschnitts dem *sprachsensiblen Fachunterricht* bezogen auf das Pflichtfach Physik und CLIL in der Primarstufe.

In ihrem Extended Abstract präsentiert **Iris Knapp** ausgewählte Ergebnisse ihrer Lehrplan- und Schulbuchanalyse, die sich mit sprachlichen Operatoren im Pflichtfach Physik beschäftigt und der Frage nachgeht, welche sprachlichen Anforderungen Leseaufgaben und -texte in Physikbüchern an Lerner:innen in Österreich stellen.

Johanna Preitler-Schauhuber untersucht in ihrer Arbeitet den Ansatz des *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) in der Primarstufe und geht dabei besonders auf die Wahrnehmung der Lehrperson und mögliche Unterstützungsmechanismen im Planen von Unterrichtssequenzen ein. Auf Basis ihrer Studienergebnisse, die durch die Durchführung im

Sinne einer *Design-Based Research* an einer Volksschule gewonnen wurden, präsentiert sie fünf Designprinzipien, die die Nutzung von CLIL in der Primarstufe wirksamer werden lassen.

Die beiden Beiträge aus Abschnitt sieben beschäftigen sich mit verschiedenen Aspekten der *Erziehungspartnerschaft* innerhalb der Migrationsgesellschaft.

Ramona Holub untersucht in ihrem Dissertationsprojekt die Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrpersonen im Kontext der Migrationsgesellschaft. Auf Basis einer Fragebogenstudien, die in drei Ländern (Frankreich, Österreich und Deutschland) durchgeführt wurde, präsentiert sie im vorliegenden Extended Abstract erste ausgewählte Ergebnisse zur Wahrnehmung von und zum Umgang mit Kommunikationsproblemen aus Sicht beider Zielgruppen.

Die Dissertationsstudie von **Jasmin Weiss-Urank** untersucht, wie sich familiale literale Praktiken und der Erstsprachenunterricht auf die Sprachentwicklung und Einstellungen russischsprachiger Kinder in Kärnten auswirken. In ihren Fallstudien analysiert sie mittels Interviews und Sprachstandtests, welche Rolle die elterliche und die schulische Förderung für die Sprachkompetenzen und Motivation der Schüler:innen spielen, und wie diese Faktoren in einem regionalen Kontext, in dem der Erstsprachenunterricht nicht im Regelschulsystem integriert ist, zusammenwirken.

Die Beiträge des letzten Abschnitts des Tagungsbandes fokussieren die Fertigkeit des *Hörens* in unterschiedlichen Lehr-Lernkontexten.

In ihrem Dissertationsprojekt untersucht **Defne Taner** die Lautwahrnehmung von erwachsenen DaZ-Lernenden im Dialekt-Standard-Kontinuum (DSK) des Wienerischen. Im Fokus stehen ethnographische Beobachtungen in einem Alphabetisierungskurs sowie sprachbiographische Interviews und Tests zur Phonemwahrnehmung. Ziel ist es, zu verstehen, wie Lernende ausgewählte Laute im Wiener Dialekt wahrnehmen und ob ihre Herkunftssprachen dabei eine Rolle spielen.

Isabel Zins setzt im Rahmen ihres Dissertationsprojektes das Extensive Hören im Kontext bildungssprachlicher Mehrsprachigkeit ein. Im Rahmen einer Aktionsforschung untersuchte sie unter anderem, inwiefern bildungssprachliche Kompetenzen von Schüler:innen der Sekundarstufe II durch extensives Hören bildungssprachlicher Podcasts in verschiedenen Sprachen weiterentwickelt werden können. Im Extended Abstract präsentiert sie neben dem Forschungsdesign erste vorläufige Ergebnisse ihrer Untersuchungen.

Die dem Tagungsband zugrundeliegende 15. Nachwuchstagung der ÖGSD fand am 5. und 6. April 2024 in den Räumlichkeiten des Instituts für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien statt. Die Organisator:innen Katrin Engelmayr-Hofmann und Daniele Polizio wurden dabei während des gesamten Planungs- und Organisationsprozesses von folgenden Professorinnen beraten und unterstützt: Christiane Dalton-Puffer, Julia Hüttner, Karen Schramm (alle Universität Wien) sowie Michaela Rückl (Paris-Lodron-Universität Salzburg). An sie ergeht ein herzliches Dankeschön.

Umrahmt wurde die Tagung von zwei Keynotes: Die Eröffnung erfolgte durch Doris Pokitsch (PH Oberösterreich), die mit spannenden Impulsen zur Verortung von Forschung über/mit/zwischen/in Sprachen anregende Diskussionen anstieß. Den Abschlussvortrag hielt Rod Ellis (Curtin University), der seine Forschung und Überlegungen zur Evaluierung pragmatischer Kompetenzen präsentierte.

Von großer Bedeutung war hierbei die Organisation der Räumlichkeiten sowie durchgängige Unterstützung vor Ort während der Tagung durch Amadea Brenner und Tatjana Bacovsky-Novak, die auch die Moderation der Abschlusskeynote übernahm.

Ergänzt wurde unser Tagungsteam außerdem durch Birgit Birkfellner, Ramona Holub, Sima Khezrlou, Julia Lankl, Julia Pittenauer, Alexandra Schurz, Defne Taner und Kaichen Wang, die die Leitung der einzelnen Sektionsblöcke verstärkten. Ihnen allen gilt unser besonderer Dank.

Die Realisierung des vorliegenden Nachwuchstagungsbandes wäre ohne die Unterstützung zahlreicher weiterer Personen nicht möglich gewesen: Unser Dank gilt hier in erster Linie den Peer-Reviewer:innen und Mitgliedern des ÖGSD-Vorstandes, die uns Herausgeber:innen mit konstruktivem Feedback und wertschätzenden Kommentaren bei der Begutachtung der 21 Extended Abstracts tatkräftig unterstützt haben. Diese waren (in alphabetischer Reihenfolge): Carmen M. Amerstorfer, Christiane Dalton-Puffer, Simona Bartoli-Kucher, Julia Hargaßner, Eva-Maria Hirzinger-Unterrainer, Markus Oppolzer, Matthias Prikosovits, Elisabeth Pölzleitner, Silvia Rieder-Marschallinger, Michaela Rückl, Manuela Schlick und Karen Schramm.

Zu guter Letzt möchten wir uns bei allen Nachwuchswissenschaftler:innen bedanken, die sich dazu entschieden haben, ihre Forschungsprojekte im Tagungsband zu veröffentlichen, und denen wir für ihre weitere Forschung alles Gute wünschen.

Katrin Engelmayr-Hofmann, Benjamin Fliri & Daniele Polizio
Herausgeber:innen, Wien im Oktober 2024

Beliefs

Professionelle Lehrer:innenkompetenz für den DaF-Unterricht. Eine empirische Untersuchung zu berufsbezogenen Überzeugungen angehender DaF-Lehrkräfte

Fangfang Li
Friedrich-Schiller-Universität Jena

1. Problemstellung

In der Lehr-Lernforschung und bildungspolitischen Diskussion wird stetig versucht, Antworten auf die Frage zu finden, was eine „gute“ Lehrperson ausmacht, und diese Frage wird im Zusammenhang mit der Professionalisierung von Lehrkräften immer wieder als zentraler Forschungsgegenstand gestellt (Cramer, 2012; Riemer, 2018; Ostermann et al., 2022). In diesen Debatten geht es vor allem um die Konkretisierung eines professionellen Lehrer:innenhandelns und damit zusammenhängende Fragen, die für die Lehrer:innenbildung von hoher Relevanz sind, wie z.B. Fragen nach der Dimensionalität des Professionalitätskonstrukts, nach der Messung und Diagnose von Professionalität etc. Zwar gibt es eine Vielzahl von Studien (Baumert & Kunter, 2006; König, 2010; Legutke & Schart, 2016; Feike et al., 2023), die versuchen, die professionelle Kompetenz von Lehrkräften sowie deren Handlungsfelder in der Professionalisierung zu modellieren. Allerdings fehlen hiermit empirische Langzeituntersuchungen – insbesondere zu den Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu deren professionellen Kompetenz.

2. Forschungsfragen

In meinem Promotionsprojekt, das 2023 abgeschlossen wurde, sollte herausgefunden werden,

- welche Überzeugungen angehende DaF-Lehrkräfte zu professioneller Lehrer:innenkompetenz haben und
- ob und inwieweit angehende DaF-Lehrkräfte ihre Überzeugungen zu professioneller Lehrer:innenkompetenz im Laufe ihrer formalen Ausbildung im Rahmen eines weiterbildenden Masterstudiums weiterentwickeln.

3. Die Studie

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wurden in diesem Projekt Leitfadeninterviews als Hauptinstrument gewählt, die sich nach Reinders (2012) „in besonderem Maße zur Erfassung subjektiver Bedeutungszuschreibungen, Einstellungen, Werten, Handlungsbegründungen und Erfahrungen“ (Reinders, 2012, S. 112) eignen. Die dazu formulierten zentralen Interviewfragen, die sich in zwei Kategorien unterteilen lassen, lauten wie folgt:

Kategorie 1: Inhalt/Komponenten professioneller Lehrer:innenkompetenz

> Welche Kompetenzen sollte eine „gute“ DaF-Lehrperson haben bzw. was macht eine „gute“ Deutschlehrperson aus?

Kategorie 2: Erwerb professioneller Lehrer:innenkompetenz

1. Wie kann man als DaF-Lehrperson die erforderlichen Kompetenzen erhalten?
2. Braucht man eine spezielle Ausbildung, um DaF zu unterrichten und warum (nicht)?
3. Inwieweit wird die in der Ausbildung vermittelte Theorie in der Unterrichtspraxis umgesetzt und welche Herausforderungen stellen sich dabei?

Da alle angehenden Lehrkräfte im Projekt einen ähnlichen Bildungshintergrund haben (alle kommen aus China und haben dort zuvor ein Bachelorstudium in Germanistik abgeschlossen), wurde bei der Planung des Projekts sowie bei der Interpretation der Daten berücksichtigt, ob kulturspezifische Faktoren ihre Wahrnehmungen beeinflussen.

Neben dem Leitfadeninterview wurde im Projekt ein Fragebogen zur Erhebung demographischer Daten der angehenden DaF-Lehrkräfte eingesetzt.

Insgesamt nahmen 16 angehende DaF-Lehrkräfte an dem Projekt teil. Sie waren alle DaF-Masterstudierende an der Universität Jena und wurden viermal interviewt, einmal vor und dreimal während ihres Studiums. Die vier Erhebungszeitpunkte und die jeweilige Dauer der Interviews sind im Folgenden dargestellt:

Tabelle 1: Zeitpunkte und Dauer der Interviews

Befragungszeitpunkt	**Zeitraum**	**Interviewdauer (Min.)**	**Gesamtdauer** 2806 Min.
1.	Sept. und Okt. 2019	19 Min. - 56 Min.	
2.	März und Apr. 2020	31 Min. - 90 Min.	
3.	Juli und Aug. 2020	22 Min. - 74 Min.	
4.	März und Apr. 2021	21 Min. - 73 Min.	

Bei der Datenanalyse orientierte sich das Promotionsprojekt vor allem an den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) und der dokumentarischen Methode (Kleemann et al., 2013). Die Kombination dieser Auswertungsverfahren bildet die Grundlage für die doppelte Analyseperspektive dieses Projekts. Hinsichtlich des konkreten Prozesses der qualitativen Inhaltsanalyse wurde in der Arbeit auf die Interpretationsregeln des Ablaufmodells von Mayring (2015) Bezug genommen. Für die vertiefende Fallinterpretation der Arbeit wurde das Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode gewählt, mit deren Hilfe untersucht werden kann, „welche unterschiedlichen typischen Denk- und Handlungsmuster existieren, wie diese zustande kommen und welche praktischen Konsequenzen sich daraus ergeben“ (Kleemann et al., 2013, S. 154).

4. Ergebnisse

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Überzeugungen der angehenden DaF-Lehrpersonen in Bezug auf die Komponenten der professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte, die in den Interviews während ihrer Lehrerausbildung zum Ausdruck kamen, im Vergleich zu den Überzeugungen vor ihrer Ausbildung sowohl Veränderungen als auch Konstanten aufweisen.

Zunächst ist auf der Makroebene keine starke Veränderung zu bemerken. Sowohl vor als auch während der Ausbildung lassen sich die professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte in zwei große Kategorien zusammenfassen: Fachwissen und didaktisch-methodisches Wissen. Auf der Mikroebene, insbesondere im Bereich des didaktisch-methodischen Wissens, lassen sich jedoch zahlreiche signifikante konzeptuelle Veränderungen und Entwicklungen bei den Lehrpersonen beobachten.

Viele dieser Veränderungen bzw. Entwicklungen wurden von den angehenden Lehrpersonen selbst direkt auf ihre DaF-Ausbildung zurückgeführt. Dies bestätigt einmal mehr die Bedeutung der DaF-Lehrer:innenausbildung für die befragten (angehenden) DaF-Lehrkräfte. Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass dies nicht bedeutet, dass die Lehrerbildung der einzige Weg für Lehrpersonen ist, „wissenschaftliche“ Theorien bzw. Fachinhalte über den DaF-Unterricht zu erwerben, oder dass die Lehrer:innenildung direkt Handlungswissen für den eigenen Unterricht vermittelt. Dies zeigt sich deutlich in der Einschätzung der Lehrer:innenbildung durch die angehenden Lehrpersonen und in ihren Einstellungen zum Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“. Obwohl alle befragten Lehrkräfte in allen Interviews der Meinung waren, dass die Lehrer:innenausbildung hilfreich sein sollte und in der Ausbildung kennengelernte „Theorie“ eine Rolle bei der Orientierung und Verbesserung der Unterrichtspraxis spielen sollte, wiesen einige von ihnen darauf hin, dass die Lehrkräfte nicht unbedingt vor Beginn ihrer beruflichen Laufbahn durch eine Ausbildung mit „Theorie“ über das Unterrichten versorgt werden müssen, da sie diese „Theorie“ auch während ihrer Unterrichtspraxis erwerben können.

Ein weiterer Beleg dafür findet sich in den Überzeugungen der Lehrpersonen zum Aspekt des didaktisch-methodischen Wissens. Hier kann man neben deutlichen

Überzeugungsentwicklungen, wie beispielsweise dem klareren Verständnis der Unterrichtsstruktur, dem vertieften Einsicht in die Gestaltung von Unterrichtsaktivitäten, auch unveränderte Konzeptualisierungen erkennen. Bereits vor der Ausbildung verfügen die angehenden Lehrpersonen in gewisser Hinsicht bereits über „wissenschaftliches“ und „professionelles“ Wissen über das Unterrichten.

5. Diskussion und Ausblick

Auf der Grundlage der erhobenen Daten kann festgestellt werden, dass sich die Überzeugungen der angehenden DaF-Lehrkräfte in Bezug auf die didaktisch-methodische Unterrichtsphilosophie im Laufe ihrer formalen Ausbildung im Rahmen des weiterbildenden Masterstudiengangs deutlich veränderten, während ihre Wahrnehmungen in Hinsicht auf die Inhalte bzw. Komponenten der Kompetenzen weitgehend unverändert blieben.

Die Vermittlung didaktisch-methodischen Wissens reicht jedoch bei weitem nicht aus, um Studierende zu „professionellen“ DaF-Lehrkräften zu qualifizieren. Aufgrund der Komplexität des konkreten authentischen Unterrichts kann theoretisches Wissen nicht ohne Reflexion, Anpassung und Abstimmung auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden in die Unterrichtspraxis umgesetzt werden. Für weitere Studien wäre es daher interessant zu untersuchen, wie die Lehrer:innen(aus)bildung effektiver zur Förderung der Reflexionskompetenz von Lehrkräften beitragen kann.

Literaturangaben

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*, 469–520.

Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung: empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender.* Julius Klinkhardt.

Feike, J., Janíková, V., Ohta, T, Peuschel, K., Saunders, C. & Schart, M. (2023). Professionalisierung erleben, gestalten, begleiten und erforschen. Einleitung zur ersten Ausgabe von KONTEXTE. *KONTEXTE. Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, *1*, 1–20.

Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). Dokumentarische Methode. In F. Kleemann, U. Krähnke, & I. Matuschek (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2. Aufl., S. 153–195). Springer VS.

König, J. (2010). Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40–105). DGLS.

Legutke, M. K. & Schart, M. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In M. K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 9–46). Narr Francke Attempto.

Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl). Beltz.

Ostermann, A., Ghomi, M., Mühling, A. & Lindmeier, A. (2022). Elemente der Professionalität von Lehrkräften in Bezug auf digitales Lernen und Lehren von Mathematik. In G. Pinkernell, F. Reinhold, F. Schacht & D. Walter (Hrsg.), *Digitales Lehren und Lernen von Mathematik in der Schule. Aktuelle Forschungsbefunde im Überblick* (S. 59–89). Springer.

Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden* (2. Aufl.). Oldenbourg.

Riemer, C. (2018). Zur Rolle und Professionalität von DaF-/DaZ-Lehrer*innen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, L. Schmelter (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 131–142). Narr Francke Attempto.

Die Rekonstruktion von handlungsleitenden Wissensbeständen von Englischlehrkräften an Berufskollegs

Alicia Damitsch
Universität Duisburg-Essen

1. Begründung für die Studie

„Auf den Lehrer kommt es an“ resümiert Lipowsky (2006) in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Hattie-Studie (2009) und verweist somit auf die Bedeutung der Lehrkräftebildungsforschung. Da Lehrkräfte einen erheblichen Einfluss auf den Lernerfolg ihrer Schüler:innen haben können, sind Untersuchungen zu ihrer Professionalisierung und Professionalität besonders relevant. Ziel des Lehramtsstudiums und des Vorbereitungsdienstes ist es, kompetente Lehrkräfte auszubilden, die mittels qualitativen Unterrichts Schüler:innen unterstützen, ihr volles Leistungspotenzial zu entwickeln. Die Lehrkräftebildung muss dabei beachten, dass Lehrkräfte bei ihrer Tätigkeit insbesondere von implizitem Wissen geleitet werden (Bonnet, 2024, S. 39). Dies belegen beispielsweise die Studien von Bonnet und Hericks (2020) und Wilken (2021). Diese handlungsleitenden Wissensbestände sind stark habitualisiert und lenken die Akteur:innen meist unbewusst (Gerlach, 2022, S. 267). Eine wirksame Lehrkräftebildung muss „die Konstruktion biographisch relevanten Sinns ermöglichen“ (Bonnet, 2024, S. 42). Denn wenn angehende Lehrkräfte ihre Lernerfahrungen als sinnvoll empfinden, können diese Wissensbestände (unbewusst) habitualisiert werden und in der Unterrichtspraxis nachhaltig handlungsleitend wirken.

Die Wirksamkeit dieser Lehrkräftebildung wurde wiederholt untersucht und auch kritisiert (z.B. Abel & Faust, 2010; Blömeke et al., 2008; König & Seifert, 2012). Dabei wurden allerdings Englischlehrkräfte an Berufskollegs (BKs)[1] bisher kaum beachtet, denn die Fremdsprachenforschung vernachlässigt diese Schulform. Das zeigt sich u.a. in den Stichproben großangelegter fremdsprachendidaktischer Kompetenzstudien: In FALKO-E waren nur 0,02% der Teilnehmenden Lehrkräfte an BKs (Lindl & Krauss, 2017, S. 388). Angehende Lehrkräfte für BKs wurden in dieser Studie und z.B. im PKE-Projekt gar nicht

[1] „Berufskolleg“ ist die Bezeichnung für berufliche Schulen in Nordrhein-Westfalen. An BKs gibt es in diversen Fachbereichen viele verschiedene Bildungsgänge zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. Nach ein bis vier Jahren können berufliche Abschlüsse und/oder allgemeinbildende Abschlüsse wie der Erste Schulabschluss, der Mittlere Schulabschluss, die Fachhochschulreife oder die allgemeine Hochschulreife erworben werden. Der (Englisch-)Unterricht am BK ist grundsätzlich vom übergeordneten Ziel der beruflichen Handlungskompetenz geprägt und an der beruflichen Praxis des entsprechenden Fachbereichs orientiert. Je nach Bildungsgang wird das Fach Englisch mehr oder weniger intensiv in ein bis fünf Wochenstunden unterrichtet. Lehrkräfte am BK haben i.d.R. ein Studium für das Lehramt an Berufskollegs abgeschlossen, es sind aber auch andere Wege zur Lehrtätigkeit am BK möglich.

berücksichtigt (König et al., 2017, S. 186). Der Fokus liegt insgesamt auf Gymnasiallehrkräften, doch die Befunde lassen sich nicht analog auf Lehrkräfte für BKs übertragen, da sich die Kompetenzanforderungen an diese wesentlich unterscheiden (Maltritz, 2016, S. 18) und z.B. vertiefte Kenntnisse über berufsorientierten Fremdsprachenunterricht beinhalten. Daher fehlen aktuell Befunde dazu, ob und inwieweit (implizite) Wissensbestände aus der Lehrkräftebildung im Fach Englisch das unterrichtpraktische Handeln von Englischlehrkräften an BKs leiten.

Diese Forschungslücke ist insofern problematisch, als das BK als schüler:innenstärkste Schulform der Sekundarstufe II ein wichtiger Teil des nordrhein-westfälischen Schulsystems ist (Euler, 2022, S. 83). Konträr dazu ist der Anteil der Lehramtsstudierenden für BKs verhältnismäßig gering. Etwa nahmen an der Universität Duisburg-Essen im WS23/24 nur 5,8% der neubeginnenden Lehramtsstudierenden für das Fach Englisch das Studium für BKs auf. Dies ist angesichts des anhaltenden Lehrkräftemangels besorgniserregend, weshalb die Professionalisierung von BK-Lehrkräften in der Fremdsprachenforschung mehr Beachtung finden sollte.

Eine Untersuchung der Systematik der handlungsleitenden Wissensbestände von Englischlehrkräften an BKs im Rahmen dieses Dissertationsprojekts kann Rückschlüsse auf den Transfer von Wissensbeständen aus der Lehrkräftebildung auf die Unterrichtspraxis ermöglichen. Ob die Lernerfahrungen der Lehrkräfte nachhaltig handlungsleitend wirken, zeigt sich in ihren (unbewussten) rekonstruierbaren unterrichtsrelevanten Orientierungen. Es ist zu erwarten, dass die Untersuchungsergebnisse eine Formulierung von Implikationen für die Lehrkräftebildung ermöglichen (siehe Kapitel 4), sodass langfristig ein qualitativer berufsorientierter Fremdsprachenunterricht in Nordrhein-Westfalen gefördert werden könnte.

2. Forschungsfrage

Auf der Grundlage der präsentierten Reflexion der aktuellen Forschungslage und Situation innerhalb der Lehrkräftebildung widmet sich dieses Dissertationsprojekt folgender Forschungsfrage:

> Welche impliziten Wissensbestände leiten das unterrichtspraktische Handeln von Englischlehrkräften an Berufskollegs?

Es soll herausgefunden werden, ob und inwiefern Wissensbestände aus der Lehrkräftebildung die Unterrichtspraxis von Englischlehrkräften an BKs leiten und welche anderen Wissensbestände zusätzlich handlungsleitend wirken.

3. Die geplante Studie

Handlungsleitende Wissensbestände sind häufig implizit, weshalb sie von Forschenden erst rekonstruiert und expliziert werden müssen (Nohl, 2017, S. 18). In diesem Projekt werden die handlungsleitenden Wissensbestände von Englischlehrkräften an BKs mittels der

Dokumentarischen Methode (nach Bohnsack, 2021) aus narrativen Interviews rekonstruiert. Die Teilnehmenden sind examinierte, aktuell an BKs unterrichtende Englischlehrkräfte.

Die Datenerhebung erfolgt durch narrative Interviews. Die Bedeutung einer Äußerung ist nämlich nur dann zugänglich, wenn der Kontext durch Erzählungen und Beschreibungen vermittelt wird (Bohnsack, 2020, S. 31). In narrativen Interviews werden diese Erzählungen und Beschreibungen ausgelöst. Sie sind bis auf Erzählimpulse und Nachfragen eher unstrukturiert und erlauben den Teilnehmenden „die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich […], damit diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können und auf diesem Wege die Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden überhaupt erst erkennbar werden“ (Bohnsack, 2021, S. 25). So kann sichergestellt werden, dass die theoretischen Vorannahmen der Interviewerin das Interview nicht vorstrukturieren und es den Teilnehmenden gelingen kann, eigene (ggf. der Interviewerin unbekannte) Relevanzen und damit ein breites Spektrum an rekonstruierbaren Wissensbeständen zu äußern. Außerdem würden Interviewpersonen durch konkrete Leitfragen zur Argumentation und Selbstexplikation gedrängt werden, was das Interview auf die explizite Wissensebene reduzieren (Nohl, 2017, S. 18) und implizite handlungsleitende Wissensbestände verbergen würde. Insgesamt sind nach einer Pilotierung 10-15 narrative Interviews geplant, wobei das Prinzip der (annähernden) theoretischen Sättigung angestrebt wird.

Die Datenauswertung erfolgt mittels der Dokumentarischen Methode (DM). Die DM eröffnet „einen Zugang […] zum handlungsleitenden Wissen der Akteur[:innen] und damit zur Handlungspraxis“ (Bohnsack et al., 2013, S. 9). Dabei findet über die Interpretationsschritte zunächst eine Rekonstruktion expliziter Wissensbestände statt, „um dann zur Rekonstruktion der Praxis bzw. des die Praxis orientierenden atheoretischen Wissens und des darin implizierten Orientierungsrahmens fortzuschreiten“ (Bohnsack, 2012, S. 128). Die formulierende Interpretation beinhaltet eine thematische Gliederung und Paraphrasierung des Interviewtranskripts. Durch eine Textsortentrennung können die narrativen Erzähl- und Beschreibungsphasen und damit besonders bedeutungsreiche Sequenzen identifiziert werden, sog. Fokussierungsmetaphern. Durch eine reflektierende Interpretation dieser Fokussierungsmetaphern können handlungsleitende Wissensbestände rekonstruiert und expliziert werden (Nentwig-Gesemann, 2020, S. 70). Die geschilderten Erfahrungen stellen nämlich Dokumente der handlungsleitenden Wissensbestände dar, die diese Erfahrungen strukturieren (Nohl, 2017, S. 4). Die einzelnen Fälle werden anschließend zusammenfassend beschrieben und anhand strukturierter Vergleichshorizonte zu einer Typologie von handlungsleitenden Wissensbeständen organisiert.

4. Ausblick

Abschließend werden an das Rekonstruktionsergebnis Normen aus der Lehrkräftebildung angelegt. Das bedeutet, dass die einzelnen Typen von handlungsleitenden Wissensbeständen entsprechend ihrer Orientierung an unterrichtsrelevanten Normen aus der

Fremdsprachendidaktik und der Berufspädagogik eingeordnet werden. Auf dieser Basis können wahrscheinlich Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der von den Teilnehmenden durchlaufenen Lehrkräftebildung gezogen werden. Daraus werden letztendlich Implikationen für die aktuelle und zukünftige berufliche Lehrkräftebildung im Fach Englisch abgeleitet und formuliert, sodass sinnkonstruierende Lernerfahrungen und eine anschließende Habitualisierung ermöglicht werden können.

Literaturangaben

Abel, J. & Faust, G. (Hrsg.). (2010). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Waxmann.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Waxmann.

Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus: Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119–153). Springer VS.

Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Barbara Budrich.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 9–32). Springer.

Bonnet, A. (2024). Towards the hidden side of the hidden side. Rekonstruktive Professionsforschung in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.), *Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen: Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 31–48). Peter Lang.

Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Narr Francke Attempto.

Euler, D. (2022). *Die Rolle des Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem: Leistungspotenziale, Herausforderungen und Ansätze zur Weiterentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Ruhrgebiets* [Erweiterte Fassung]. Universität St. Gallen.

Gerlach, D. (2022). Dokumentarische Methode. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 266–276). Narr Francke Attempto.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S. & Tachtsoglou, S. (2017). Teacher Education and Professional Competence of EFL Teachers. Evidence from the PKE Project. In E. Wilden & R. Porsch (Hrsg.), *The professional development of primary EFL teachers: National and international research* (S. 181–196). Waxmann.

König, J. & Seifert, A. (Hrsg.). (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen: Ergebnisse der Längsschnittstudie LE zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Waxmann.

Lindl, A. & Krauss, S. (2017). Transdisziplinäre Perspektiven auf domänenspezifische Lehrerkompetenzen: Eine Metaanalyse zentraler Resultate des Forschungsprojektes FALKO. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, R. H. Mulder & J. Baumert (Hrsg.), *FALKO: fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 381–428). Waxmann.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*. Advance online publication.

Maltritz, M. (2016). *Das berufliche Selbstverständnis als Determinante des professionellen Handelns*. wbv.

Nentwig-Gesemann, I. (2020). Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (2. Aufl., S. 67–79). Barbara Budrich.

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl., 2017). Springer VS.

Wilken, A. (2021). *Professionalisierung durch Schüler*innenmehrsprachigkeit? Englischlehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm*. Klinkhardt.

To Teach or Not to Teach. English Teachers' Views on the Selection of Literary Texts and Their Perception of the Canon in EFL Classrooms

Erika Niederlechner
Universität Innsbruck

1. Relevance of the Study

In the new companion to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), descriptors for "reading as a leisure activity" (Council of Europe, 2020, p. 59), "expressing a personal response to creative texts (including literature)" (Council of Europe, 2020, pp. 106f.) and "analysis and criticism of creative texts (including literature)" (Council of Europe, 2020, pp. 107f.) have been added. While they highlight the importance of literary texts in English foreign language (EFL) teaching, they inevitably lead to questions about text selection and use, including discussions concerning the traditional canon versus contemporary texts (such as lyrics, comics, graphic novels, etc.), or even high versus pop culture.

The selection and use of literary texts in EFL teaching has been at the centre of numerous theoretical discussions accompanied by best-practice examples (see Alemi, 2011; Bibby, 2014; Bredella, 2004; Fliethmann, 2002; Grimm et al., 2015; Lütge, 2012; Thaler, 2008); however, empirical research evaluating the practical implications in the context of EFL teaching is sparse (see Bakken & Lund, 2018; Bloemert et al., 2016; Lechner, 2014; Luukka, 2019; Zingerle, 2019). This results in an ever-widening gap between theory and practice (see Carter, 2015; Steininger, 2014), to which this research project, as part of a master's thesis, aims to react by highlighting the subjective theories of teachers.

2. Research Questions

The aim of the study is to shed light on EFL teachers' views on the selection and use of literary texts. That is why the following research questions are posed:

1. Which aspects do English teachers consider when they choose literary texts for the EFL classroom?
2. In how far does the traditional literary canon guide English teachers' choice of texts?
3. In how far do English teachers integrate contemporary literature (such as young adult literature, lyrics, comics, poetry slams etc.)?
4. For which purposes do English teachers use literary texts?

3. The Study Design

In order to answer these questions, a qualitative research design was chosen as it "reveal[s] a much more detailed and complex picture about the human experience of language learning [and teaching]" (Baralt, 2012, p. 223). Semi-structured interviews with a set of guiding questions, based on a literary survey, were used to elicit the data needed, allowing for the possibility to adapt to the interviewees (cf. Mackey & Gass, 2022, p. 312).

For this study, 16 teachers that were teaching English in German-speaking higher secondary schools in South Tyrol (12 at academic schools (*Gymnasien*), 4 at vocational schools (*Fachoberschulen*)) at the time of the study were interviewed via online video platforms; these interviews were recorded and later transcribed. Considering demographics, two of the participants identified as male. The interviewed teachers had been teaching English ranging from 4 to 39 years.

Once the data was collected, qualitative content analysis as proposed by Mayring (2010) was used to analyse it. In this study, the data was coded with the programme MAXQDA by using predetermined categories based on the reviewed literature; however, an inductive approach was employed for new categories, especially subcategories, that emerged during coding (cf. Burwitz-Melzer & Steininger, 2016, p. 260).

4. Results

In relation to the first question, figure 1 enumerates the aspects found to influence the selection process of the participants to give an overview over all elicited factors by ranking them according to the number of coded passages. Next to the categories listed previously (see for instance Surkamp & Nünning, 2016; Thaler, 2008, p. 20), an array of further aspects has been inductively elicited: cross-curricular considerations, differentiation, time of the teacher, colleagues, local aspects (e.g., theatres), school type, parents, resources, curriculum (Rahmenrichtlinien, see Deutsche Bildungsdirektion, 2021, pp. 53ff.), and teacher training.

In reference to question 2, the results indicate that the traditional canon can influence text selection, as teacher described the importance of "classics" (P14) that "have to be done" (P16), so "'Literature' with an upper-case 'L'" (Widdowson, 1999, p. 4). Even though the South Tyrolean curriculum does not refer to the canon, it seems to play a role in some teachers' heads (9 out of 16 teachers). Teachers name its advantages in terms of easy accessibility (online and in school libraries), timelessness, and availability of ready-to-use materials. However, participants also refer to a more dynamic view of the canon as an assemblage, which Aston describes as a "fluid arrangement" (2020, p. 100) of texts that are constantly changing to fit the learners' needs. These texts include contemporary ones that teachers contrast with the canon, depicting a tendency towards a contemporary counter-canon. While contemporary texts can "cut across dichotomies like spoken/written" (Hall, 2005, p. 9) (e.g., hyperpoetry), mostly contemporary prose fiction (e.g., young adult novels) was mentioned.

Lastly, the most frequently mentioned approaches to using literature comprise, on one hand, a focus on literary qualities and, on the other, extensive reading (see Paran's model of

literary use (2008, p. 467)); therefore, two distinctly different approaches. Furthermore, what has not been described previously is a didactic use, in which literary texts are employed as a means of differentiation (original versus adapted version), introductions to a new topic, classroom management (reading to calm students (P9)), or variety and time fillers towards the end of the schoolyear (see P11). Regarding literary competences (see Diehr & Surkamp, 2015, p. 25), participants mentioned a wide range, comprising communicative, motivational and attitudinal, but also aesthetic and cognitive competences. In this study, transcultural competences have been added as a separate category in contrast to Diehr and Surkamp's model, the importance of which has been underlined in the participants' answers.

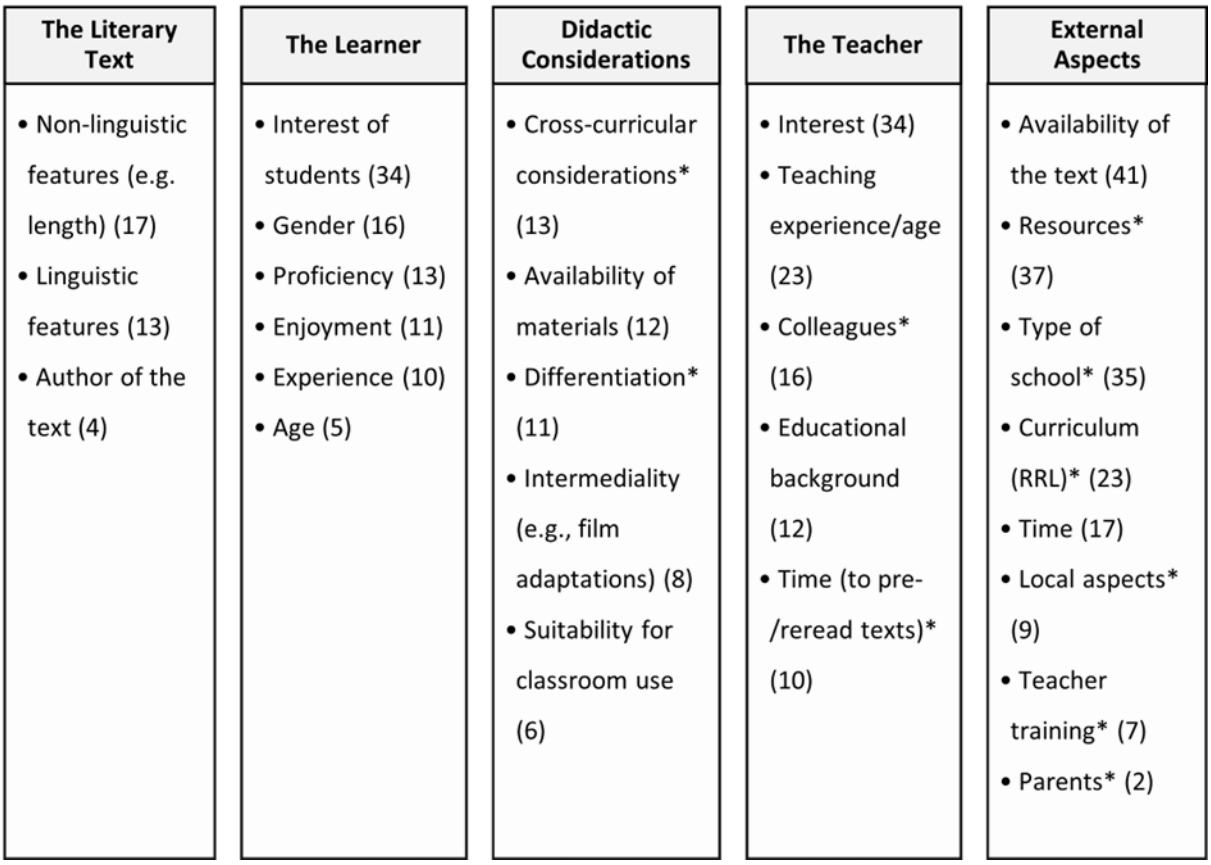


Figure 1: Overview of Factors that Influence Text Selection + Number of Coded Passages
*** Inductively elicited categories**

5. Discussion and Outlook

The aforementioned results give a glimpse of how multi-faceted the process of literature choice in EFL teaching is by showing the underlying beliefs of teachers. An aspect that has merely been broached in theoretical discussions (see Khatib et al., 2011, p. 204; Weißhaar, 2015, p. 91), but has a considerable influence according to participants, is gender (found in 4 interviews), a factor also related to other issues such as reading experience, reluctant readers, enjoyment, and school type, sometimes even feeding into gender stereotypical views. For instance, P11 states that "I guess girls normally like reading more than boys, so it's easier to

choose something" (Pos. 72), portraying reading as a stereotypically female attributed activity associated with gender expectations (see Lepper et al. 2022, pp. 2ff.).

Furthermore, the educational landscape of South Tyrol influences the choice of literature, as cross-curricular considerations, which are part of the Italian Matura exam, are at the centre of text choice. While the South Tyrolean curriculum depicts an open framework, the study still shows the influence of subjective theories (e.g., the canon).

However, a limitation of the study is the focus on higher secondary school teachers, whereas the use of literary texts is as valuable in lower secondary or elementary schools. Additionally, due to the scope of the study (part of a master's thesis) the issues that surfaced could only be dealt with briefly, which is why further research is needed to delve deeper into the impact of gender on reading attitudes or definitions of literature, just to name a few.

Bibliography

Alemi, M. (2011). The Use of Literary Works in an EFL Class. *Theory and Practice in Language Studies*, *2*(1), 177–180.

Aston, R. J. (2020). *The Role of the Literary Canon in the Teaching of Literature*. Routledge.

Bakken, A. S. & Lund, R. E. (2018). Why Should Learners of English Read? Norwegian English Teachers' Notions of EFL Reading. *Teaching and Teacher Education, 70*, 78–87.

Baralt, M. (2012). Coding Qualitative Data. In A. Mackey & S. M. Gass (Eds.), *Research Methods in Second Language Acquisition. A Practical Guide* (pp. 222–244). John Wiley & Sons Incorporated.

Bibby, S. (2014). Criteria and Creation: Literary Texts and a Literature Textbook. *The Journal of Literature in Language Teaching*, *1*(3), 20–31.

Bloemert, J., Jansen, E. & van de Grift, W. (2016). Exploring EFL Literature Approaches in Dutch Secondary Education. *Language, Culture and Curriculum*, *2*(29), 169–188.

Bredella, L. (2004). Grundlagen für eine rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. In L. Bredella & E. Burwitz-Melzer (Hrsg.), *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch* (S. 25–80). Narr Francke Attempto.

Burwitz-Melzer, E. & Steininger, I. (2016). Inhaltsanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 256–269). Narr Francke Attempto.

Carter, R. (2015). Epilogue: Literature and Language Learning in the EFL Classroom. In M. Teranishi, Y. Saitō & K. Wales (Eds.), *Literature and Language Learning in the EFL Classroom* (pp. 316–320). Palgrave Macmillan.

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing.

Deutsche Bildungsdirektion (Hrsg.) (2021). *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien und Fachoberschulen in Südtirol*. Lanarepro GmbH.

Diehr, B., & Surkamp, C. (2015). Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe 1: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. In W. Hallet, C. Surkamp & U. Krämer (Hrsg.), *Literaturkompetenzen Englisch*. *Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele* (S. 21–40). Klett Kallmeyer.

Fliethmann, R. (2002). *Weibliche Bildungsromane. Genderbewusste Literaturdidaktik im Englischunterricht*. Narr Francke Attempto.

Grimm, N., Meyer, M. & Volkmann, L. (2015). *Teaching English*. Narr Francke Attempto.

Hall, G. (2005). *Literature in Language Education*. Palgrave Macmillan.

Khatib, M., Rezaei, S. & Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching, 1*(4), 201–208.

Lechner, N. (2014). *Understanding Teachers' Beliefs About and Practices Regarding the Use of Literature in the Language Classroom*. Graz, Karl-Franzens-Universität Graz, Master's Thesis.

Lütge, C. (2012). Developing "literary literacy"? Towards a progression of literary learning. In M. Eisenmann & T. Summer (Eds.), *Basic issues in EFL teaching and learning* (pp. 191–202). Winter.

Luukka, E. (2019). Selection, Frequency, and Functions of Literary Texts in Finnish General Upper-Secondary EFL Education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 2*(63), 198–213.

Mackey, A. & Gass, S. M. (2022). *Second Language Research. Methodology and Design*. Routledge.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
Paran, A. (2008). The Role of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching: An Evidence-Based Survey. *Language Teaching*, *41*(4), 465–496.
Steininger, I. (2014). *Modellierung literarischer Kompetenz. Eine qualitative Studie im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Narr Francke Attempto.
Surkamp, C. & Nünning, A. (2016). *Englische Literatur unterrichten 1. Grundlagen und Methoden*. Klett Kallmeyer.
Thaler, E. (2008). *Teaching English Literature*. Schöningh.
Weißhaar, H. (2015). Kriterien der Textauswahl. In W. Hallet, C. Surkamp & U. Krämer (Hrsg.), *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele* (S. 91–99). Klett Kallmeyer.
Widdowson, P. (1999). *Literature*. Routledge.
Zingerle, C. (2019). *Literatur im fremdsprachlichen Englischunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitativ-empirische Studie*. Gießen, Justus-Liebig-Universität Gießen, Dissertation.

Exploring Foreign Language Emotions in the EFL Classroom

Jacqueline Janoschek
University of Vienna

1. Introduction

According to scholars, the effects of emotions can be manifold since "[a]ny emotion can be facilitative or restrictive, motivating or demotivating, adaptive or maladaptive" (Prior, 2019, p. 522). In the study at hand, emotions are defined as "multifaceted responses to events that we see as challenges or opportunities in our inner or outer world" and as "responses to events […] that are important to our goals" (Keltner et al., 2014, p. 27).

To gain a deeper understanding of the role emotions play in the learning process, researchers have established theoretical frameworks accounting for the functions and implications of emotional experiences in the classroom, such as Pekrun's control-value theory (Pekrun, 2006; Pekrun & Perry, 2014) and Fredrickson's broaden-and-build theory (Fredrickson, 2001). Shao et al. (2020) recently presented a synthesis of the two theories called the L2EPP model, which focuses on the functions and implications of emotions in second language acquisition (SLA). Studies in this research field have shown that learners may experience a multitude of emotions simultaneously in their classrooms. These emotions may interact with each other and can be linked to independent variables related to learner characteristics, learning outcomes, and institutions. Furthermore, learners grouped by gender, academic year, performance level, multilingualism, or self-assessment may differ considerably from each other when it comes to their foreign language emotions.

2. Research questions

While research on advanced students' FL emotions has been quite extensive, the present study specifically investigates learners in the Austrian lower-secondary EFL classroom and focuses on the following three research questions:

Research question 1

> What can be observed about Foreign Language Enjoyment (FLE) and Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA) in Austrian lower-secondary EFL learners?

Research question 2

> To what extent are these two FL emotions linked to Austrian lower-secondary EFL learners' characteristics and learning outcomes?

Research question 3

> To what extent do learner groups in the Austrian lower-secondary EFL context differ when it comes to their FL emotions?

3. Methodology

To obtain the necessary data quickly and efficiently, an online questionnaire was compiled, translated to German, and piloted. The instrument included 21 statements concerning learners' FLE (Botes et al., 2020) and FLCA (MacIntyre, 1999). Participants were asked to rate these statements on a five-point Likert scale. Moreover, learners provided information on their school class, age, gender, and proficiency in any further languages apart from German and English. Participants further indicated their self-perceived English proficiency, their last exam and term grades, and their current performance level. An open-ended question allowed participants to add their own remarks.

In June 2021, 144 EFL learners from a Viennese middle school with four academic years participated in the study. The average age was 13.27 years (*SD* = 1.53). Male participants (*n* = 92, 63.9%) outnumbered female ones (*n* = 48, 33.3%) and 130 (90.3%) students reported language skills in addition to those in German and English.

Using IBM's (2021) Statistical Package for Social Sciences (SPSS 28) to analyze the obtained data, tests for parametric and non-parametric ordinal variables were performed. Finally, responses to the open-ended question were manually analyzed by means of qualitative-content analysis.

4. Results

Unlike in previous research (e.g., Botes et al., 2020), there was no significant correlation between global FLCA and global FLE scores (r = -0.07, p = .405). However, a significant difference in mean values of the two FL emotions ($t(138)$ = 11.16, p = <.001) was revealed and participants reported more FLE (M = 3.77 ± 0.72) than FLCA (M = 2.68 ± 0.85). Figure 1 allows for a closer analysis of the distribution of global FLE and FLCA scores.

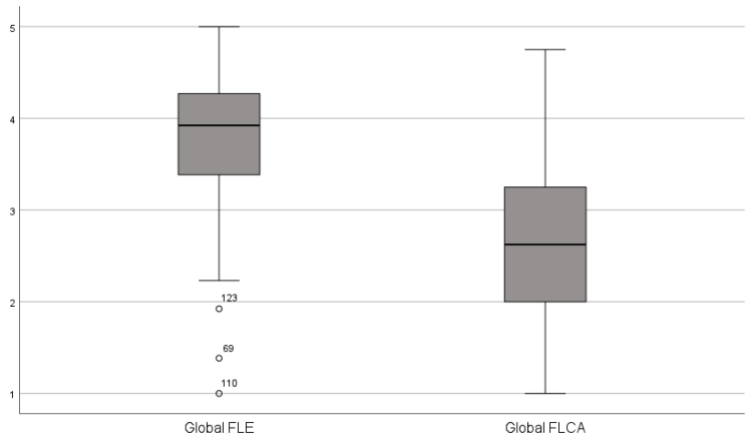


Figure 1: Boxplots comparing global FLE and FLCA mean scores

The boxplots in Figure 1 suggest that only three outliers reported a global FLE score below 2 and that global FLCA scores showed a greater variability than FLE values. Furthermore, the interquartile range of Global FLE was smaller, which indicates that average scores in this section were distributed more tightly around the median than those of Global FLCA. Similar results were identified in the qualitative-content analysis, in which participants produced more positive than neutral or negative responses regarding their English learning experience as a response to the open-ended question.

To analyze FLE's and FLCA's relations to learner characteristics, self-assessment, and achievement, correlation coefficients were calculated: A negative correlation between learners' age and Global FLCA (r = -0.17, p = .044) could be identified. Moreover, it was found that the more academic years learners had completed, the lower were their global FLCA (r = -0.19, p = .026) and FLE (r = -0.19, p = .022) scores. Furthermore, the higher learners rated their own English proficiency, the higher were their scores of FLE (r_S = 0.31, p = < .001) and the lower were their scores of FLCA (r_S = -0.41, p = < .001). Regarding achievement related-variables, first-year students' global FLE scores were higher, the better their term (r_S = 0.47, p = .009) and exam grades (r_S = 0.48, p = .007) were. For those at the performance level *Standard*[1], a negative correlation between Global FLCA and exam grades (r_S = -0.28, p = .016) was identified, and for those at the performance level *Standard-AHS*[2], FLE scores positively correlated with their exam grades (r_S = 0.34, p = .042).

Another investigated aspect in the present study regarded learner-group differences in FL emotions. While there were no significant findings for the variable gender, significant differences in participant groups' FL emotions were found between those in different academic years. For instance, learners in their second year (M = 3.12 ± 0.9, F(3, 135) = 5.23, p = .002) had significantly higher mean values of FLCA than those in their third (M = 2.4 ± 0.77, (p = .002, 95%-CI [0.2, 1.24]) or fourth academic year (M = 2.51 ± 0.86, p = .008, 95%-CI [0.12, 1.09]). Furthermore, students in their first year reported significantly higher *Global FLE* mean scores of 4.17 (± 0.58) than their colleagues in the second (p = .001, 95%-CI [0.21, 1.1]) or fourth academic year (p = .005, 95%-CI [0.13, 0.97]), who reported mean scores of 3.51 (± 0.74) and 3.62 (± 0.68), respectively. Participants at the performance level *Standard* (M = 2.88 ± 0.79) reported significantly higher *Global-FLCA* values than those at *Standard-AHS (M* = 2.26 ± 0.95, t(107) = 3.6, p = < .001*)*. It was also found that participants who stated to be proficient in languages in addition to German and English (n = 93) differed significantly from those who did not (n = 14) when it came to their *Global FLE* scores (U = 560.5, p = .03). Finally, students with a higher self-assessment scored lower on *Global FLCA* (M = 2.31 ± 0.84) than their peers (M = 2.87 ± 0.79).

[1] From the second year onwards, learners in Austrian middle schools are assessed according to the performance levels *Standard* or *Standard-AHS* when it comes to their test and course grades in English, Math, and German.

[2] The performance level *Standard-AHS* includes tasks with a higher degree of difficulty, i.e., learners on this performance level generally have to be more proficient while the *Standard* level requires students to perform more basic tasks.

5. Conclusion

Despite the limited scope of the present project, several insights into the FL emotions of Austrian lower-secondary learners were provided. They may carry underlying implications for instructed language learning. For instance, teachers should address both FLE and FLCA since the findings of this study showed that they were not significantly connected. By discussing possible sources of FL emotions and introducing strategies for their regulation, educators can support students in becoming successful language learners. Considering these findings, future research should not only deepen our understanding of FL emotions but also investigate which measures could be taken to raise awareness of their presence in the learning process, regulate undesirable effects of FLCA, and facilitate FLE in the FL classroom. Not only learners but also teachers would substantially benefit from research directed at identifying possible strategies to realize effective changes to regulate anxiety and boost enjoyment in their FL classrooms.

References

Botes, E., Dewaele, J-M. & Greiff, S. (2020). The power to improve: Effects of multilingualism and perceived proficiency on enjoyment and anxiety in foreign language learning. *European Journal of Applied Linguistics, 8*(2), 279–306. https://doi.org/ 10.1515/eujal-2020-0003

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218–226. https://doi.org/218-226.10.1037/0003-066X.56.3.218

IBM Corporation. (2021). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 28.0) [Computer software]. IBM Corporation.

Keltner, D., Oatley, K. & Jenkins, J. M. (2014). *Understanding emotions* (3rd ed.). Wiley.

MacIntyre, P. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24–45). McGraw-Hill.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315–341. https://doi.org/ 10.1007/s10648-006-9029-9

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K. & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development, 88*(5), 1653–1670. https://doi.org/10.1111/cdev.12704

Prior, M. (2019). Elephants in the room: An “affective turn” or just feeling our way?. *The Modern Language Journal, 103*(2), 516–527. https://doi.org/10.1111/modl.12573

Shao, K., Nicholson, L. J., Kutuk, G. & Lei, F. (2020). Emotions and instructed language learning: Proposing a second language emotions and positive psychology model. *Frontiers in Psychology, 11*, 1–13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02142

Kritische Auseinandersetzung mit dem Status quo des Interkulturellen Lernens im Französisch- und Spanischunterricht in Österreich und Deutschland

Sira Weber
Universität Innsbruck

1. Begründung für die Studie

Interkulturelles Lernen[1] gilt seit geraumer Zeit als fremdsprachendidaktisches Leitkonzept. So wird vielfach herausgestellt, dass Interkulturellem Lernen insbesondere angesichts der stark voranschreitenden Globalisierung eine hohe Bedeutsamkeit zukäme, da „[e]ine immer stärker vernetzte Welt ohne Zweifel mehr denn je auf […] interkulturell kompetente junge Menschen angewiesen“ (Plikat, 2016, S. 272) sei.

Trotz der Betonung der Wichtigkeit dieses Leitkonzepts bleibt angesichts vielfältiger Konstruktverständnisse nicht immer eindeutig, was sich hinter diesem Konzept verbirgt. So konstatiert Dervin: „‚My intercultural' may not mean the same as ‚your intercultural'.“ (2016, S. 2) Hinzu kommt, dass sich inzwischen weitere verwandte Konstruktbezeichnungen etabliert haben, wie beispielsweise das transkulturelle Lernen (Delanoy, 2014; Plikat, 2019), *Global (Citizenship) Education* (Lütge et al., 2023; Römhild, 2023), das multi- bzw. mehrkulturelles Lernen (Fäcke & Meißner, 2019) oder auch das präfixlose kulturelle Lernen (König et al., 2022; Römhild et al., 2023), die ihrerseits ebenfalls divergierende Verständnisse aufweisen können (Dervin, 2023, S. 23). Verschiedene Konzeptualisierungen unterscheiden sich erstens im Hinblick auf ihr Kulturverständnis. Sie reichen von einem homogenen, statischen und nationalen Verständnis von Kultur bis hin zu Vorstellungen von einem System offener, heterogener, komplexer, individuell unterschiedlicher, dynamischer und transnationaler Diskurse. Zweitens divergieren verschiedene Konstruktverständnisse zumeist hinsichtlich der Ausprägung ihrer Machtreflexivität (Plikat, 2017, S. 125-191; siehe auch Blell & Doff, 2014, S. 78-81).

Welches Kulturverständnis und welcher Umgang mit Machtverständnissen zugrunde liegen, erweist sich jedoch als äußerst zentral, da ein geschlossenes Verständnis von Kultur

[1] Wenngleich in der Fremdsprachendidaktik, wie weiter unten angeführt wird, neben dem Interkulturellen Lernen eine Vielzahl an weiteren Konstruktbezeichnungen vorliegt, ist im vorliegenden Beitrag dennoch vom Interkulturellen Lernen die Rede, da diese Begrifflichkeit in bildungspolitischen Dokumenten weiterhin vorherrscht (im österreichischen Kontext BMBF, 2017; BMBWF, 2024; im bundesdeutschen Kontext z.B. KMK, 2023). Nichtsdestotrotz soll weniger die Bezeichnung als vielmehr das Konstruktverständnis im Vordergrund stehen.

simplifizierende, unterkomplexe Darstellungen impliziert, überdies exkludierende Dynamiken wie *Othering* forcieren kann und bei fehlender Machtreflexivität soziale Ungerechtigkeiten sowie Normsetzungen invisibel bleiben (Dervin & Jacobsson, 2021, S. 35-40; siehe auch Dervin, 2016, S. 11-14; Fäcke, 2019, S. 180). Aufgrund dieser weitreichenden Folgen je nach vorliegendem Kulturverständnis und Umgang mit Machtstrukturen ist eine Auseinandersetzung mit eben diesen jedoch nicht nur auf der theoretischen Ebene, sondern auch auf der Ebene der Praxis vonnöten. Die geplante Untersuchung soll eruieren, wie Interkulturelles Lernen in Lehrmaterialien und im Fremdsprachenunterricht selbst angeregt wird und hierbei insbesondere fokussieren, welches Kulturverständnis und welcher Umgang mit Machtstrukturen Lehrwerken und Fremdsprachenunterricht zugrunde liegen. Der Fokus der Studie auf die Praxis erweist sich ferner als interessant, da in der Fremdsprachendidaktik derzeit theoretische Abhandlungen zum Interkulturellen Lernen und verwandten Konstrukten überwiegen, wohingegen Untersuchungen zur Umsetzung in Lehrwerken und in der Praxis jedoch – mit wenigen Ausnahmen (Anton, 2017; Peskoller, 2023; Schleicher, 2019) – ein Desiderat darstellen (Schädlich et al., 2022, S. 433-444).

2. Forschungsfragen

Wie im vorangegangenen Abschnitt bereits angedeutet, wird die Untersuchung von folgenden Forschungsfragen geleitet:

Forschungsfrage 1

> Wie wird Interkulturelles Lernen in Lehrwerken für den österreichischen und deutschen Französisch- und Spanischunterricht angeregt?

Diese Forschungsfrage untergliedert sich in zwei Unterfragen, um sowohl das Kulturverständnis als auch den Umgang mit Machtstrukturen in Lehrwerken zu fokussieren:

> FF1.1: Welches Kulturverständnis liegt den Lehrwerken zugrunde?
>
> FF1.2: Welcher Umgang mit Machtstrukturen liegt den Lehrwerken zugrunde?

Forschungsfrage 2

> Wie wird Interkulturelles Lernen im Französisch- und Spanischunterricht angeregt?

Auch diese Forschungsfrage wird durch zwei Unterfragen konkretisiert, um das Kulturverständnis und den Umgang mit Machtstrukturen im Unterricht zu betonen:

> FF2.1: Welches Kulturverständnis liegt dem Unterricht zugrunde?
>
> FF2.2: Welcher Umgang mit Machtstrukturen liegt dem Unterricht zugrunde?

3. Die geplante Studie

Um die soeben aufgeworfene erste Forschungsfrage zu beantworten, ist die Durchführung einer Lehrwerksanalyse geplant. Diese stützt sich auf ein selbst entwickeltes Kategoriensystem, welches zunächst deduktiv auf der Grundlage von theoretischen

Auseinandersetzungen mit verschiedenen Kulturverständnissen und dem Umgang mit Machtstrukturen entworfen wird. Anschließend folgt eine induktive Ergänzung des Kategoriensystems am zu untersuchenden Material. Um sowohl die Häufigkeit als auch die konkrete Art des Kulturverständnisses und des Umgangs mit Macht in Lehrwerken bestimmen zu können, umfasst die Lehrwerksanalyse quantitative und qualitative Anteile (Mayring, 2022). Als Stichprobe sind aktuelle und häufig zum Einsatz kommende Lehrbücher aus Österreich und Deutschland für die ersten Lernjahre des Französisch- und Spanischunterrichts sowie dazugehörige Handreichungen für Lehrpersonen vorgesehen. Auf Lehrwerke für den Anfangsunterricht soll sich konzentriert werden, da dieser zumeist lehrwerksgestützt abgehalten wird (Fäcke & Mehlmauer-Larcher, 2017, S. 7-8) und Lehrwerke in diesen Lernjahren oftmals als Leitmedium gelten (Anton, 2019, S. 242; Maijala, 2007, S. 543-544). Insofern erweist sich eine Analyse von Lehrwerken für die ersten Lernjahre als besonders bedeutsam.

Zur Annäherung an die zweite Forschungsfrage soll eine Fallstudie im realen Französisch- und Spanischunterricht in Österreich durchgeführt werden. Insbesondere soll hier der Einsatz der zuvor untersuchten Lehrwerke im realen Unterrichtsgeschehen fokussiert werden. Um das Kulturverständnis und den Umgang mit Macht beim Einsatz der zuvor begutachteten Lehrwerke im Unterrichtskontext zu analysieren, sind Unterrichtsbeobachtungen sowie semi-strukturierte Leitfadeninterviews (Döring, 2023) mit den teilnehmenden Lehrpersonen geplant. Die konkrete Stichprobe für die Fallstudie muss noch bestimmt werden, soll sich aber jedenfalls auf den Schulkontext beziehen und eine qualitative Betrachtung ermöglichen. Ferner gilt zu berücksichtigen, dass für die Stichprobe idealerweise Lerngruppen ausgewählt werden sollen, in denen jene Lehrwerke genutzt werden, die zuvor auch im Rahmen der Lehrwerksanalyse untersucht wurden. Dieses Vorgehen erlaubt eine Analyse des Umgangs mit in Lehrmaterialien präsenten Kulturverständnissen und Formen der Machtreflexivität im Unterrichtskontext.

Im Anschluss an die Durchführung der Lehrwerksanalyse sowie der Fallstudie sollen die Ergebnisse beider Untersuchungen trianguliert werden.

4. Ausblick

Ziel des dargestellten Forschungsvorhabens ist es zu identifizieren, welches Kulturverständnis und welcher Umgang mit Machtstrukturen Lehrwerken und realem Fremdsprachenunterricht zugrunde liegen. Hierbei soll insbesondere das im Rahmen der Lehrwerksanalyse zum Einsatz kommende Kategoriensystem nicht nur als Analyseinstrument fungieren, sondern Lehrpersonen und Schulbuchverlagen überdies als Orientierungsrahmen zur Bestimmung der Qualität von Lehrmaterialien im Hinblick auf das ihnen zugrunde liegende Kulturverständnis und die sich zeigende Machtreflexivität dienen.

Literaturangaben

Anton, D. (2017). *Inter- und transkulturelles Lernen im Englischunterricht. Eine didaktische Analyse einschlägiger Lehrbücher*. Winter.

Anton, D. (2019). Mehrkulturalität in Lehrmaterialien. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 242–245). Narr Francke Attempto.

Blell, G. & Doff, S. (2014). It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19(1), 77–96.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2017). *Grundsatzerlass Interkulturelle Bildung. Rundschreiben Nr. 2017-29*. https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=770

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2024). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568

Delanoy, W. (2014). Transkulturalität als begriffliche und konzeptuelle Herausforderung an die Fremdsprachendidaktik. In F. Matz, M. Rogge & P. Siepmann (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis* (S. 19–35). Peter Lang.

Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan.

Dervin, F. (2023). *Interculturality, Reflexivity and Criticality in Teacher Education*. Cambridge University Press.

Dervin, F. & Jacobsson, A. (2021). *Teacher Education for Critical and Reflexive Interculturality*. Palgrave Macmillan.

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.

Fäcke, C. (2019). Interkulturalität und interkulturelles Lernen. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 179–184). Narr Francke Attempto.

Fäcke, C. & Mehlmauer-Larcher, B. (2017). Forschungsdiskurse zur Analyse und Rezeption fremdsprachlicher Lehrmaterialien. Eine Einleitung. In C. Fäcke & B. Mehlmauer-Larcher (Hrsg.), *Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption* (S. 7–18). Peter Lang.

Fäcke, C. & Meißner, F.-J. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Narr Francke Attempto.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2023). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i.d.F. vom 22.06.2023. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf

König, L., Schädlich, B. & Surkamp, C. (Hrsg.) (2022). unterricht_kultur_theorie. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. J.B. Metzler.

Lütge, C., Merse, T. & Rauschert, P. (Hrsg.) (2023). *Global Citizenship in Foreign Language Education. Concepts, Practices, Connections*. Routledge.

Maijala, M. (2007). Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF), 34*(6), 543–561.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (13. Aufl.). Beltz.

Peskoller, J. (2023). *Interculturality in language education. A mixed methods study on the implementation of intercultural learning in Austrian lower secondary English as a foreign language classrooms*. Dissertation, Universität Innsbruck.

Plikat, J. (2016). Interkulturelle Kompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen - ein Modell für die heile Welt der Fremdsprachendidaktik? In M. Bär, W. L. Bernecker & M. Lüning (Hrsg.), *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Beiträge zu Sprache, Literatur und Kultur Spaniens und Lateinamerikas*. *Festschrift zum 75. Geburtstag von Ursula Vences* (S. 272–285). edition tranvía.

Plikat, J. (2017). Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz. Peter Lang.

Plikat, J. (2019). Transkulturalität und transkulturelles Lernen. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 216–220). Narr Francke Attempto.

Römhild, R. (2023). Global Citizenship, Ecomedia and English Language Education. Springer Nature Switzerland.

Römhild, R., Marxl, A., Matz, F. & Siepmann, P. (2023). *Rethinking Cultural Learning. Cosmopolitan Perspectives on Language Education*. WVT.

Schädlich, B., Tesch, B. & Wilden, E. (2022). Empirische Perspektiven auf kulturelles Lernen. In L. König, L., B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 433–440). J. B. Metzler.

Schleicher, R. (2019). Globales Lernen in Lehrwerken für den Spanischunterricht. In R. Schleicher & G. Zenga (Hrsg.), *Autonomie, Bildung und Ökonomie. Theorie und Praxis im Fremdspracheunterricht* (S. 161–172). Ibidem.

Erwachsene im Beruf

DaF für die Pflege. Sprachliche Bedarfe und Bedürfnisse in der Ausbildung philippinischer Pflegekräfte für den deutschsprachigen Arbeitsmarkt

Birgit Birkfellner
Universität Wien

1. Begründung für die Studie

In der Diskussion darüber, wie der derzeitige Mangel an Pflegefachkräften in Österreich und Deutschland zu bewältigen ist, spielen ausländische Arbeitskräfte eine immer größere Rolle. Ein beträchtlicher Teil dieser Pflegekräfte, die die Gesundheitssysteme der amtlich deutschsprachigen Länder unterstützen sollen, kommt von den Philippinen und lernt in berufsspezifischen DaF-Kursen Deutsch für den Pflegeberuf. Da in der Pflege ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich vorausgesetzt wird (vgl. Haider, 2010, S. 191), stehen Pflegekräfte mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oft vor besonderen Herausforderungen. Kommunikation wird als „integraler Bestandteil der Pflege“ (Hausmann, 2005, S. 168) verstanden und „nicht nur [als] kommunikatives, sondern in erster Linie medizinisches Handeln“ (Bechmann, 2014, S. 2) aufgefasst. Um die Pflegekräfte bestmöglich auf die kommunikativen Situationen vorzubereiten, die ihnen im späteren Arbeitsleben begegnen werden, gilt es, einerseits die objektiven Bedarfe des Berufslebens und andererseits die subjektiven Bedürfnisse der Lernenden zu erheben (vgl. Weissenberg, 2012, S. 9), damit entsprechende Kursangebote entworfen werden können, die diese Bedarfe und Bedürfnisse abdecken.

Die Dissertation beschäftigt sich daher mit dem sprachlichen Qualifizierungsprozess philippinischer Pflegekräfte, die auf die Arbeit im deutschsprachigen Raum vorbereitet werden. Dafür werden im Zuge einer empirischen Studie die sprachlichen Bedarfe und Bedürfnisse der Pflegekräfte erhoben und anschließend beruhend auf den Ergebnissen der Studie und unter Berücksichtigung des aktuellen Kursplans eines philippinischen Deutschinstituts, Überlegungen für die Entwicklung zukünftiger Kurspläne angestellt.

2. Forschungsfragen

Die zentralen Forschungsfragen in der Dissertation wurden zur besseren Übersicht in Teilfragen untergliedert und lauten folgendermaßen:

Forschungsfrage 1

Welche Sprachbedarfe und -bedürfnisse haben philippinische Pflegekräfte während ihrer sprachlichen Ausbildung und beim Arbeitseinstieg?

a. Welche sprachlichen Bedarfe bestehen im Berufsalltag von philippinischen Pflegekräften, die in den deutschsprachigen Arbeitsmarkt einsteigen?
b. Welche subjektiven sprachlichen Bedürfnisse haben die philippinischen Pflegekräfte sowohl in Bezug auf den Sprachkurs als auch das Berufsleben?
c. Inwiefern verändern sich diese Bedarfe und Bedürfnisse während des Übergangs von sprachlicher Qualifizierung zum Berufseinstieg?

Forschungsfrage 2

Welche konzeptionellen Konsequenzen können aus der Bedarfs- und Bedürfnisanalyse für die Entwicklung zukünftiger Kurspläne in der sprachlichen Ausbildung von philippinischen Pflegekräften gezogen werden?

a. Wie werden die erhobenen Sprachbedarfe und -bedürfnisse im bestehenden Kursplan der pflegespezifischen DaF-Kurse umgesetzt?
b. Welche erhobenen Bedarfe und Bedürfnisse sollten in der Entwicklung zukünftiger Kurspläne mitgedacht werden?

3. Die Studie

Das Forschungsfeld ist ein Sprachinstitut in Manila, an dem Pflegekräfte in berufsspezifischen DaF-Kursen Deutsch für die Pflege erlernen. Nur bereits vollständig ausgebildete Pflegekräfte werden zu den Kursen, die konkret auf die Arbeit in den deutschsprachigen Ländern vorbereiten sollen, zugelassen. Nach erfolgreicher Absolvierung des Kurses und der Abschlussprüfung werden die Teilnehmer:innen an Partnerinstitutionen (z.B. Krankenhäuser und Altenheime) in Deutschland – an Kooperationen mit Einrichtungen in Österreich und der Schweiz wird derzeit noch gearbeitet – vermittelt.

Im Zentrum der Untersuchung stehen einerseits die sprachlichen Bedarfe und Bedürfnisse der Pflegekräfte aus deren Innenperspektive und andererseits der Kursplan, der an der Sprachschule verwendet wird. Dieser wird jedes Jahr von den Lehrkräften und der Institutsleitung überarbeitet und bestimmt u.a. die Progression, Lerninhalte und Lehrmittelauswahl. Curricular orientieren sich die Kurse stark an den Vorgaben des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) (vgl. Europarat, 2001) bzw. den Inhalten der telc-Prüfung für die Pflege (vgl. Telc, 2023). Ziel der Studie ist es, den vorhandenen Kursplan mit den Bedarfen und Bedürfnissen der befragten Pflegekräfte abzugleichen. Die wichtigsten sprachlichen Bedarfe des Berufslebens wurden in einem ersten Schritt aus vorhandenen Studien und Literatur zum Thema Kommunikation in der Pflege (siehe auch Funk & Kuhn, 2021; Hausmann, 2024) vorselektiert. Da allerdings die individuellen Standpunkte und persönlichen Sichtweisen der Pflegekräfte im Fokus des Dissertationsprojekts stehen sollen, wurden diese sprachlichen Bedarfssituationen als

Ausgangspunkt für die anschließenden qualitativen Leitfadeninterviews genutzt und mit den Erfahrungen der Interviewteilnehmer:innen aus ihrem Berufsalltag abgeglichen. Weiters wurden in diesen Interviews die sprachlichen Bedürfnisse der Pflegekräfte erfragt. Für die Erhebung der Sprachbedarfe und Sprachbedürfnisse wurden qualitative problemzentrierte Leitfadeninterviews (vgl. Witzel, 2000) gewählt. Durch die Kombination aus Leitfragen, die sich aus theoretischem Vorwissen und narrativen Elementen generieren, ergibt sich ein „induktiv-deduktives Wechselverhältnis“ (Witzel, 2000, S. 3), das dem explorativen Ansatz und dem Erkenntnisinteresse der Studie am besten entspricht. Um einen Vergleich zwischen den Meinungen und Einstellungen der Interviewpartner:innen während des Kursbesuchs und nach dem Arbeitseinstieg möglich zu machen, wurde die Form einer Longitudinalstudie (vgl. Witzel, 2010) in zwei Etappen gewählt.

Die ersten Interviews fanden im Januar und Februar 2024 mit 16 Kursteilnehmer:innen am Ende des sprachlichen Qualifizierungsprozesses statt. Die zweiten sollen etwa ein Jahr später durchgeführt werden, wenn die Pflegekräfte bereits in Deutschland im Berufsleben stehen. Die Interviews werden mittels inhaltsfokussiertem System nach Dresing und Pehl (2018) transkribiert. Die Auswertung der Interviews erfolgt anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014). Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung sollen anschließend mit dem Unterrichtsplan der Deutschkurse abgeglichen werden und in einem konzeptionellen Schritt als mögliche Ausgangspunkte für die Weiterentwicklung von Kursangeboten dienen.

4. Vorläufige Ergebnisse

Nach den Erstinterviews lassen sich bereits einige vorläufige Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen festhalten.

Was die sprachlichen Bedarfe im Berufsalltag der Interviewpartner:innen auf den Philippinen betrifft, so zeigt sich, dass Gespräche mit unterschiedlichen Personengruppen geführt werden, wobei am häufigsten Kolleg:innen, Patient:innen, Ärzt:innen und Angehörige genannt werden. Mit diesen Gesprächspartner:innen sprechen die Pflegekräfte sowohl über Themen, die in den alltagssprachlichen Gebrauch fallen, als auch über solche, für die berufsspezifisches (siehe auch Roelcke, 2020; Fluck, 1996) bzw. medizinisches Deutsch verwendet wird. Neben dem Sprechen zeigt sich ein besonderer Bedarf an schriftlichen Fertigkeiten, da ein Großteil der Befragten über ein hohes Ausmaß an schriftlichen Aufgaben im Pflegealltag berichtet.

Bei den Sprachlernbedürfnissen zeigt sich bei vielen Interviewteilnehmer:innen vor dem Arbeitsbeginn in Deutschland ein starker Wunsch nach Verbesserung der eigenen Fähigkeiten im Hören und Sprechen. Dies bezieht sich vielfach auf die Sorge, die Patient:innen, Anweisungen oder Übergabeinformationen nicht richtig zu verstehen. Obwohl die Proband:innen sich im Allgemeinen sehr zufrieden mit dem Sprachkurs zeigen, regen sie an, zusätzlich zum Kurs mehr Möglichkeiten zur Anwendung der deutschen Sprache zu schaffen,

wie z.B. durch *One-on-One*-Unterricht oder Gespräche mit deutschsprachigen Tandem-Partner:innen.

5. Ausblick

Im zweiten Durchgang der Interviewstudie sollen die zuvor beschriebenen vorläufigen Ergebnisse konkretisiert und um den Aspekt der eventuellen Veränderung von Bedarfen und Bedürfnissen nach dem Einstieg der Forschungspartner:innen in den deutschen Arbeitsmarkt ergänzt werden. In den Folgeinterviews steht dementsprechend die Arbeitssituation der Pflegkräfte in den deutschen Gesundheitseinrichtungen im Mittelpunkt. Die zuvor erhobenen Kommunikationssituationen sollen auf ihre Relevanz überprüft werden und daran anschließend sollen auch die damit verbundenen Bedürfnisse in Hinblick auf die Kursinhalte reflektiert werden. Dies soll schließlich zu einem vertieften Verständnis der kommunikativen Herausforderungen dieser Berufsgruppe führen. Ein abschließender konzeptioneller Schritt hat es zum Ziel, diese empirisch erhobenen Bedarfe und Bedürfnisse mit dem vorhandenen Kursplan des philippinischen Deutschinstituts abzugleichen und darauf aufbauend Vorschläge zu dessen Weiterentwicklung vorzuschlagen.

Literaturangaben

Bechmann, S. (2014). *Medizinische Kommunikation. Grundlagen der ärztlichen Gesprächsführung*. Narr Francke Attempto.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitative Forschende*. Eigenverlag.

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt. http://www.goethe.de/referenzrahmen

Fluck, H.-R. (1996). *Fachsprachen: Einführung und Bibliographie*. Narr Francke Attempto.

Funk, H. & Kuhn, C. (2021). Die GER-Niveaustufen als normative Zulassungskriterien – zur Problematik des B2-Kriteriums am Beispiel der Pflegeberufe. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts*, *50*(2), 53-68.

Haider, B. (2010). *Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege*. Facultas.

Hausmann, C. (2005). *Psychologie und Kommunikation für Pflegeberufe. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis*. Facultas.

Hausmann, C. (2024). *Kommunikation in der Pflege*. Facultas.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Roelcke, T. (2020). *Fachsprachen*. Erich Schmidt.

Telc (2023). *telc Deutsch B1·B2 Pflege*. https://www.telc.net/sprachpruefungen/zertifikatspruefung/deutsch/telc-deutsch-b1b2-pflege/

Weissenberg, J. (2012). *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache*. Passage.

Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung* / Forum: Qualitative Social Research 1. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228

Witzel, A. (2010). Längsschnittdesign. In G. Mey, G. & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl., S. 290-293). VS.

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im rätoromanischen Sprachgebiet. Eine Analyse ausgewählter Sprachbiografien von Erwachsenen mit Zuwanderungsgeschichte

Marie-Christin Dotzler
Universität Regensburg

1. Begründung für die Studie

Unsere modernen Gesellschaften werden zunehmend sprachlich und kulturell vielfältiger: Vor allem Regionen, die wirtschaftlich stark sind und eine geringe Arbeitslosenquote aufweisen, ziehen oft arbeitssuchende Menschen aus anderen Ländern an[1]. In diesem Kontext stellt sich immer auch die Frage, wie die Migrant:innen es schaffen, am neuen Wohnort beruflich und privat Fuß zu fassen und welche Rolle Sprache bzw. Sprachkompetenz in diesem Prozess einnehmen.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde die Situation ausgewählter Migrant:innen, die ins rätoromanische Sprachgebiet in der Schweiz zugewandert sind, betrachtet. Da es sich hierbei um eine Region handelt, deren einheimische Bevölkerung i.d.R. bilingual sozialisiert wird (rätoromanisch-deutsche Zweisprachigkeit), bietet dies eine besondere Ausgangslage für zugewanderte Personen, die somit mit zwei neuen Sprachen, die potenziell für beruflichen Erfolg bzw. private Integration relevant sind, konfrontiert werden. Überdies handelt es sich bei der Zuwanderung erwachsener Personen ins rätoromanische Gebiet um ein noch wenig erforschtes Thema, das mit Ausnahme der im Folgenden zitierten Arbeiten noch nicht tiefergehend wissenschaftlich behandelt wurde.

2. Forschungsfragen

Ziel der im Rahmen der Masterarbeit durchgeführten Studie, war es mehr über die sprachlichen Erfahrungen von Migrant:innen, die in das rätoromanische Sprachgebiet zugewandert sind, herauszufinden. Es wurde beleuchtet, inwiefern die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie das individuelle soziale Umfeld der migrierten Personen sich auf ihr Sprachenlernen, die Wahrnehmung und Einstellung zu den für sie im Alltag relevanten Sprachen und auch letztlich auf ihre individuelle (sprachliche) Identität auswirken. Dabei

[1] Für einen Überblick über die Hintergründe, Formen und Konsequenzen globaler Migration, inklusive wirtschaftlich motivierter Wanderbewegungen, siehe Oltmer (2016).

wurde auch betrachtet, welche Faktoren zu einer Migration in die Region motivieren und welche weiteren, nicht-sprachlichen Aspekte für eine dauerhafte Niederlassung ausschlaggebend sein können. Die folgenden Forschungsfragen werden in diesem Beitrag fokussiert, da sie im Einklang mit dem Themenschwerpunkt der Tagung stehen:

Forschungsfrage 1

> Welche sprachlichen Vorbereitungen wurden von den zugewanderten Personen ggf. vor der Migration unternommen?

Forschungsfrage 2

> Welche Erfahrungen wurden nach der Migration beim Erlernen des Deutschen und/oder Rätoromanischen in unterschiedlichen Kontexten (beruflich, privat, in Sprachkursen etc.) gemacht?

Forschungsfrage 3

> Welche Rolle wird Deutsch- und/oder Rätoromanischkenntnissen bezüglich der Integration vor Ort beigemessen?

3. Die Studie

Da die Studie eine soziolinguistische Ausrichtung hatte, wurde entschieden, zur Datenerhebung sprachbiografische Interviews durchzuführen. Die Biografie stellt einen „Kreuzungspunkt zwischen Individuum und Gesellschaft“ (Coray & Strebel, 2011, S. 253) dar, weshalb sie erlaubt, sowohl Einflüsse von der Gesellschaft auf das Leben von Einzelpersonen als auch das Einwirken von Individuen auf ihr soziales Umfeld zu untersuchen.

Die Zusammenstellung des Samples stellte ein Wechselspiel von vorab festgelegten/als wünschenswert eingestuften Kriterien und dem, was im zeitlichen Rahmen der Masterarbeit umsetzbar war, dar. Zum Beispiel wurde an den Kriterien „volljährig”, „keine Schulausbildung in der Schweiz” und „andere Muttersprache(n)[2] als Deutsch oder Rätoromanisch” von Anfang an festgehalten, wohingegen andere Kriterien im Laufe der Kontaktaufnahme angepasst werden mussten.[3] Schließlich wurden aus einem Kreis aus potenziell interessierten Personen, die über diverse Kontaktwege (regionale Sprachpflegeinstitute, Forschende, Privatpersonen etc.) erreicht wurden, neun Personen für Interviews ausgewählt, die die folgenden Eigenschaften aufwiesen:

[2] Der Begriff „Muttersprache” ist in der Forschung umstritten, da bei mehrsprachigen Individuen oft nicht klar ist, ob die als erste erworbene Sprache, die bestbeherrschte Sprache oder diejenige Sprache, der man sich emotional am stärksten verbunden fühlt, gemeint ist (für weiterführende Informationen zur Problematik des Begriffs „Muttersprache“ siehe Brehmer/Mehlhorn, 2018, S. 22). Im Kontext dieser Arbeit wurde der Begriff dennoch verwendet, da er für nicht-sprachwissenschaftlich ausgebildete Interviewpartner gut verständlich ist und dadurch die Interviewführung erleichterte.

[3] Es wurde zum Beispiel in der Anfangsphase der Studienkonzeption überlegt, mit einem thematisch verwandten Projekt zusammenzuarbeiten, das den Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund im schulischen Kontakt untersucht. Dann hätten die Eltern der entsprechenden Kinder untersucht werden können. Diese Kooperation konnte jedoch aufgrund diverser Faktoren nicht zustande kommen, weshalb eine weitergefasste Suche nach Interviewpartnern notwendig wurde.

- Drei der interviewten Personen stammen aus Portugal, zwei aus den Niederlanden, zwei aus Ex-Jugoslawien, eine aus Dänemark und eine aus Taiwan.
- Als Muttersprachen wurden Portugiesisch, Serbokroatisch, Kroatisch, Dänisch, Niederländisch/Holländisch und in einem Fall die beiden Sprachen Taiwanisch und Mandarin angegeben.[4]
- Es befanden sich sechs Frauen und drei Männer im Sample.
- Die Interviewten waren zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 32 und 59 Jahren alt und lebten zwischen zwei und 38 Jahren in der Schweiz.
- Beruflich waren die Interviewten zum Interviewzeitpunkt in diversen Branchen tätig, insbesondere der Gastronomie, dem Tourismus, der Hausverwaltung, aber auch der Kultur und Bildung.

Es handelt sich bewusst um ein sehr heterogenes Sample, da das Ziel verfolgt wurde, der Vielfalt innerhalb der Migrationsbevölkerung Rechnung zu tragen und nicht nur migrierte Personen aus einem bestimmten Herkunftsland zu untersuchen.

Durchgeführt wurden die Interviews im August und September 2022 über die Videochatplattform Zoom. Für die Interviewführung wurde ein freier narrativer Teil mit einem halboffenen Frageteil kombiniert. Die Interviewsprache war (mit Ausnahme eines englischsprachigen Interviews) Deutsch. Da die Interviewerin Rätoromanisch nicht als Interviewsprache anbieten konnte, wurde das Sample somit hin zu einer Gruppe von Personen, die überwiegend gut Deutsch sprechen konnten, verzerrt. Dieser Bias wurde in der Datenauswertung berücksichtigt.

4. Ergebnisse

An dieser Stelle werden zentrale Ergebnisse zu den Sprachlernerfahrungen vorgestellt. Zu den sprachlichen Vorbereitungen vor der Migration lässt sich festhalten, dass keine:r der Interviewten vorab gezielt Sprachlernbemühungen unternahm. Zwar wiesen einige bereits vorab gewisse Deutschkenntnisse auf (z.B. durch den Fremdsprachenunterricht im Heimatland), jedoch wurden in der unmittelbaren Zeit vor der Migration weder Sprachkurse besucht noch autodidaktisch gelernt. Dies erklärt sich dadurch, dass die Interviewpartner:innen ihre Entscheidungen zum Umzug überwiegend spontan trafen (z.B. da sich kurzfristig ein Jobangebot ergab) und anfangs nicht sicher waren, ob sie sich langfristig in der Schweiz niederlassen würden.

Nach der Ankunft war für die meisten der Befragten die deutsche Sprache zunächst wichtiger als das Rätoromanische, da sie trotz ihres Aufenthalts in stärker romanisch geprägten Gemeinden an ihren jeweiligen Arbeitsplätzen überwiegend auf Deutsch

[4] Bei den Bezeichnungen für die jeweiligen Sprachen wurde immer mit den Begriffen gearbeitet, die die Sprecher:innen selbst verwendet haben, da die individuelle Perspektive der Interviewpartner:innen im Fokus der Arbeit stand.

kommunizieren mussten.[5] Sie erlernten die deutsche Sprache deshalb durch die Kommunikation mit den Kolleg:innen informell, ohne den Besuch von Sprachkursen. Inzwischen hat der Großteil der Interviewten gute Deutschkenntnisse aufgebaut und kommuniziert i.d.R. mit der ortsansässigen Bevölkerung auf Deutsch.

Für das Rätoromanische konnten sehr unterschiedliche Kompetenzen festgestellt werden: Während drei Sprecher:innen sehr hohe Niveaus aufwiesen, darunter auch eine Portugiesin, die sich über das Rätoromanische und nicht über die deutsche Sprache integriert hatte[6], zeigte sich bei den meisten Interviewpartner:innen eine geringere Kompetenz als im Deutschen. Viele haben zwar durch das jahrelange Leben im rätoromanischen Gebiet rezeptive Fähigkeiten aufgebaut, gebrauchen die Sprache aber nicht aktiv. Eine Vertiefung der Kenntnisse wurde i.d.R. nicht als notwendig betrachtet, da die einheimische Bevölkerung anpassungsbereit sei und bei Kommunikationsproblemen auf Deutsch wechsle.

Für eine erfolgreiche Integration wurde vor allem eine gute soziale Einbindung vor Ort betont. Sprachkompetenz wurde dabei zwar als Grundvoraussetzung beschrieben, um überhaupt kommunizieren zu können, sei aber letztlich nur Mittel zum Zweck, um Kontakte aufzubauen und reiche alleine nicht aus, um sich integriert zu fühlen.

5. Schlussfolgerung und Ausblick

Eine wichtige Schlussfolgerung aus der durchgeführten Studie betrifft die Tatsache, dass Integration vor allem als private Angelegenheit beschrieben wurde, stark bedingt durch ein hilfsbereites berufliches und privates Umfeld. Staatliche Angebote zur Sprachförderung (falls vorhanden) wurden kaum genutzt. Dies deckt sich mit den Ergebnissen einer ethnologischen Studie von Graf (2021). Für künftige Forschung wäre es interessant, zu beleuchten, welche Förderangebote es inzwischen in der Region gibt und wie diese bei der Integration helfen können.

Literaturangaben

Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Narr Francke Attempto.

Coray, R. & Strebel, B. (2011). *Sprachwelten – Lebensgeschichten aus Graubünden/Munds da linguas – biografias linguisticas rumantschas*. Hier und Jetzt.

Graf, F. (2021). *Migration in den Alpen: Handlungsspielräume und Perspektiven.* Transcript.

Oltmer, J. (2017): *Globale Migration. Geschichte und Gegenwart* (3. Aufl.). C.H. Beck.

Tunger, V., Mar-Molinero, C., Paffey, D., Vigers, D. & Barłóg, C. (2010). Language Policies and 'New' Migration in Officially Bilingual Areas. *Current Issues in Language Planning, 11(2)*, 190–205.

[5] Es gibt durchaus auch berufliche Kontexte, für die Rätoromanischkenntnisse benötigt werden (z.B. an Schulen mit Rätoromanisch als Unterrichtssprache), aber im Sample befinden sich vor allem Personen, die gute Deutschkenntnisse aufgebaut haben (Erläuterung siehe Kapitel 3), deshalb ist es nicht überraschend, dass diese anfangs in Jobs tätig waren bzw. nach wie vor sind, für die Deutschkenntnisse wichtiger waren.

[6] Die Bevorzugung des Rätoromanischen gegenüber dem Deutschen ist wegen der Nähe der beiden Sprachen nicht unüblich in der portugiesischen *community*, siehe dazu auch die Forschung von Tunger et al. (2010).

Professionalisierung

Unterrichtsgespräche im Englischunterricht. Eine gesprächsanalytische Untersuchung von Lehrer:in-Schüler:innen-Interaktionen in den ersten Lehrversuchen

Juliane Götz
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

1. Begründung für die Studie

Mit dem Einzug ethnografischer Methoden in die Unterrichtsforschung fand die Videographie und Analyse von Lehrer:in-Schüler:innen-Interaktion immer mehr Beachtung, besonders auch im Fremdsprachenunterricht und in der *Second Language Acquisition* (siehe auch Schwab, 2009; Seedhouse, 2004; Van Lier, 1988). Seither konnte die Gesprächsforschung Phänomene aufdecken, welche die Gestaltung von Unterrichtsgesprächen maßgeblich beeinflussten, wie *Wait Time* (siehe auch Garton, 2002; Rowe, 1986; Waring, 2011), *Code-Switching* (siehe auch Balıkçı & Seferoğlu, 2023; Liebscher & Dailey-O'Cain, 2005; Üstünel & Seedhouse, 2005) oder die Strukturierung von *Feedback-Moves* (siehe auch Gümüşok & Balikçi, 2020; Waring, 2008; Wong & Waring, 2009). Da die Zielsprache in den untersuchten Interaktionen sowohl als Lerngegenstand als auch als Medium fungiert, entsteht zwischen der Inhalts- und Formorientierung ein Spannungsverhältnis, welches es für die Lehrkräfte in der Unterrichtskommunikation stets auszuhandeln gilt (Seedhouse, 2004, S. 101). Diese ungeplante Form der Sprachproduktion stellt für angehende Lehrkräfte eine besondere Herausforderung dar, was die Betrachtung spontansprachlicher, inhaltsorientierter Lehrer:in-Schüler:innen-Interaktionen in den ersten Lehrversuchen besonders interessant macht.

Mithilfe konversationsanalytischer Methoden wurden bislang Gesprächsmuster im Unterricht allgemein beschrieben, jedoch wurden spezielle Interaktionskontexte vernachlässigt. Lehramtsstudierende bieten für derartige Untersuchungen nicht nur aufgrund ihres geringen Erfahrungsgrades besonderes Forschungspotenzial. Ihr unterrichtliches Handeln kann den Kompetenzerwerb aus dem universitären Studium sowie ihre Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit abbilden. Somit werden mögliche Lücken in der Lehramtsausbildung aufgedeckt, welche im Bereich der Unterrichtskommunikation sonst nur erahnt werden können.

2. Forschungsfragen

Ziel der Analyse ist die Beschreibung der Abläufe typischer Lehrer:in-Schüler:innen-Gespräche geleitet von Lehramtsstudierenden in ihren ersten Unterrichtsversuchen im Englischunterricht, um anschließend Muster sowie Defizite zu identifizieren und Desiderata hinsichtlich der zukünftigen Ausrichtung des fachdidaktischen Lehramtsstudiums zu formulieren.

Forschungsfrage 1

> Wie sind spontansprachliche, mitteilungsbezogene Interaktionen zwischen Schüler:innen und Lehramtsstudierenden in ihren ersten Unterrichtsversuchen im Englischunterricht gestaltet?

Forschungsfrage 2

> Welche Strategien und Strukturen zeigen sich bei der Elizitierung elaborierter Lernendenbeiträge innerhalb dieser Interaktionen als besonders erfolgreich?

3. Die Studie

Im Rahmen der praktischen Ausbildung ihres Studiums an einer deutschen Universität sammelten die teilnehmenden Studierenden in den schulpraktischen Übungen (SPÜ) ihre ersten Lehrerfahrungen. Die Studierenden befanden sich im fünften bis zehnten Hochschulsemester[1], hatten aber in der englischen Fachdidaktik die gleichen Lehrveranstaltungen besucht. Die Klassen der zwei ausgewählten Schulen waren den angehenden Lehrkräften vorher nicht bekannt.

Neben meiner Rolle als Forscherin trat ich auch als didaktische Mentorin in den SPÜ auf, so gab ich Hilfestellung in der Planung und begleitete die Studierenden in einer Videoreflexion. Schließlich bewertete ich als Dozentin auch die Performanz und Planung der Unterrichtsstunden. Dieses besondere Verhältnis hatte augenscheinlich keinen Einfluss auf die Durchführung der Studie, erhöhte vermutlich aber die Bereitschaft zur Teilnahme.

Aus den gefilmten Unterrichtsstunden von 34 Lehramtsstudierenden ergaben sich 17 Fälle einer inhaltsorientieren Lehrer:in-Schüler:innen-Interaktion, welche eingangs beschriebene Phänomene beinhalten.

Tabelle 1: Fallübersicht

Bezeichnung	Studierende	Schulform	Schulstufe	Semester
Fall 1	L1 (w)	Gymnasium	7	SoSe 2021
Fall 2.1	L2 (w)	Sekundarschule	7	SoSe 2021
Fall 2.2	L2 (w)	Sekundarschule	7	SoSe 2021
Fall 3.1	L3 (w)	Sekundarschule	7	SoSe 2021
Fall 3.2	L3 (w)	Sekundarschule	7	SoSe 2021

[1] Die unterschiedlichen Semesteranzahlen ergeben sich aus der Wahl des zweiten Faches. So ist es den Studierenden freigestellt, in welchem Semester sie mit der Einführung in die englische Fachdidaktik beginnen, das Curriculum bleibt dasselbe.

Fall 4	L4 (w)	Gymnasium	7	SoSe 2021
Fall 5	L5 (w)	Gymnasium	8	WiSe 2021/22
Fall 6.1	L6 (w)	Gymnasium	8	WiSe 2021/22
Fall 6.2	L6 (w)	Gymnasium	8	WiSe 2021/22
Fall 7.1	L7 (w)	Gymnasium	8	WiSe 2021/22
Fall 7.2	L7 (w)	Gymnasium	8	WiSe 2021/22
Fall 8	L8 (w)	Sekundarschule	7	WiSe 2021/22
Fall 9	L9 (w)	Gymnasium	8	WiSe 2021/22
Fall 10.1	L10 (m)	Sekundarschule	7	WiSe 2021/22
Fall 10.2	L10 (m)	Sekundarschule	7	WiSe 2021/22
Fall 11.1	L11 (w)	Sekundarschule	7	WiSe 2021/22
Fall 11.2	L11 (w)	Sekundarschule	7	WiSe 2021/22

Abkürzungen: w – weiblich; m – männlich; WiSe – Wintersemester, SoSe – Sommersemester

Die Erhebungen starteten mit Beginn der SPÜ. Für die Aufzeichnung der Unterrichtsstunden wurden ein Camcorder und Kugelmikrofone genutzt. Nach der unterrichteten Stunde wurde zeitnah ein Termin zur gemeinsamen Sichtung des Unterrichtsvideos vereinbart, welche auch die Audioaufzeichnung eines Interviews in Bezug ausgewählter Sequenzen beinhaltete, die mit meinen Forschungszielen kompatibel waren. Die Fragen zielten dabei sowohl auf die Begründung fachdidaktischer Entscheidungen, wie Auswahl der Gesprächsmethode, als auch auf die Reflexion des eigenen Handelns ab, vor allem Einschätzung des Auswirkungen des eigenen Lehrer:innenverhaltens auf die Interaktionen.

Schließlich wurden die Fälle eines Semesters gesammelt, transkribiert und analysiert. Dabei wurden die Richtlinien der Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008) berücksichtigt und die Videos wurden nach GAT2 (Basistranskript) transkribiert. Das Forschungsdesign als Ablaufplan wird in Abbildung 1 dargestellt.

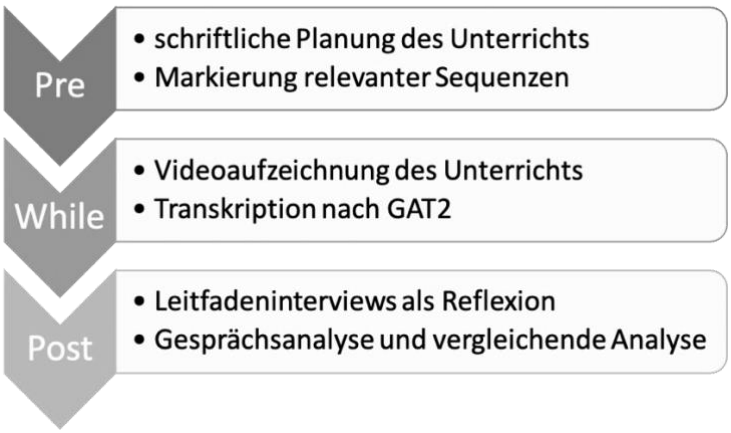


Abbildung 1: Ablaufplan

Anschließend wurden alle Fallsequenzen unvoreingenommen gesprächsanalytisch untersucht. Durch Verstichwortung auftretender Phänomene in der Strukturierung der Interaktionen wurden Gruppen zusammengefasst, welche schließlich den Bereichen der

Classroom Interactional Competence (CIC) nach Walsh (2008) zugeordnet werden konnten. Diese Kategorien bildeten die Grundlage für die Auswahl der zu untersuchenden Phänomene.

4. Vorläufige Ergebnisse

Die Einzelfallanalysen zeigten Zusammenhänge zwischen den Fällen, welche auf ähnliche Erfahrungsquellen und Wissensbestände der teilnehmenden Studierenden zurückgeführt werden. Die *CIC* der angehenden Lehrer:innen ist also auf einem ähnlichen Niveau.

Im Fokus steht bisher die Fähigkeit der Lehrkräfte, Raum zur freien Entfaltung spontaner Sprache für Schüler:innen zu öffnen (Walsh, 2012, S. 6). Darunter fallen die Einbindungen von Schüler:inneninitiativen, definiert nach Garton (2012), Nutzung von erweiterter *Wait Time* und Elizitierungsversuche durch *Follow-Ups* im Sinne von Nachfragen oder Kommentierung von Lernendenäußerungen. Bezogen auf diese drei Phänomene legen die vergleichenden Fallanalysen folgende Ergebnisse offen:

- Lernendeninitiativen werden als Chance zur sprachlichen Entfaltung nicht anerkannt und daher nicht in den laufenden Unterrichtsdiskurs eingebunden. Damit wird der Raum zur Mitgestaltung des Diskurses aus Sicht der Schüler:innen enorm eingeschränkt.
- Erweiterte *Wait Time* führt meist zu einer Elaboration des Lernendenbeitrags, wird jedoch von den Lehramtsstudierenden selten genutzt. Dies widerspricht den Forderungen auch neuerer Forschungsergebnisse in diesem Bereich, welche die Wichtigkeit von *Wait Time* in der Unterrichtsinteraktion betonen (siehe auch Atar, 2022; Baysen & Baysen, 2010; Wasik & Hindman, 2018).
- *Follow-Up-Moves* treten am häufigsten in Form offener oder geschlossener Nachfragen auf. Diese sind aber nur in der Lage, längere Lernendenbeiträge zu elizitieren, wenn ein Grad an Bereitschaft zur Partizipation bei den Schüler:innen hergestellt wurde.

5. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der Analyse zeigen deutlich, welche Lücken im Forschungsfeld der Lehrer:in-Schüler:innen-Interaktionen bestehen bleiben. In den Leitfadeninterviews gaben die Studierenden an, kaum mit geeigneten Kommunikationsstrategien in ihrer bisherigen Ausbildung ausgestattet worden zu sein und dass sie die untersuchten Interaktionen herausfordernd empfunden haben. Diese Erkenntnis, wenn sie auch nicht durch eine große Datenmenge gestützt wird, stellt zentrale Forderungen an die Lehrer:innenbildung. Während Studierende umfassend über methodische Anleitungen von Sprechaktivitäten informiert werden, fehlen ihnen die nötigen Werkzeuge, um die alltäglichen Kommunikationssituationen im Fremdsprachenunterricht, z.B. das lehrer:innenzentrierte Unterrichtsgespräch, für den Zweck der Ausbildung interaktionaler Kompetenzen zu nutzen. Somit sollte die Bewusstmachung über eine *Classroom Interactional Competence* oder *Classroom Discourse Competence* (Thomson, 2022) der erste Schritt sein, Interaktion zwischen Lehrer:innen und

Schüler:innen im Unterrichtsgespräch einen größeren Stellenwert in der Lehramtsausbildung zu eröffnen.

Literaturangaben

Atar, C. (2022). Wait-Time in Material and Classroom Context Modes. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *6*(1), 53–69. https://doi.org/10.33200/ijcer.542495

Balıkçı, G. & Seferoğlu, G. (2023). Pre-Service Teachers' Management of Student-Initiated Word Searches in an EFL Classroom. *Classroom Discourse*, *14*(3), 219–237. https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2061543

Baysen, E. & Baysen, F. (2010). Prospective Teachers' Wait-Times. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 5172–5176. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.841

Garton, S. (2002). Learner Initiative in the Language Classroom. *ELT Journal*, *56*(1), 47–56. https://doi.org/10.1093/elt/56.1.47

Garton, S. (2012). Speaking out of Turn? Taking the Initiative in Teacher-Fronted Classroom Interaction. *Classroom Discourse*, *3*(1), 29–45. https://doi.org/10.1080/19463014.2012.666022

Gümüşok, F. & Balikçi, G. (2020). Promoting Extended Student Talk in an EFL Classroom. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 205–228. https://doi.org/10.32601/ejal.775799

Liebscher, G. & Dailey-O'Cain, J. (2005). Learner Code-Switching in the Content-Based Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, *89*(2), 234–247.

Rowe, M. B. (1986). Wait Time: Slowing Down May Be a Way of Speeding Up! *Journal of Teacher Education*, *37*(1), 43–50. https://doi.org/10.1177/002248718603700110

Schwab, G. (2009). *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Verl. Empirische Pädagogik.

Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Blackwell.

Thomson, K. (Hrsg.). (2022). *Classroom Discourse Competence: Current Issues in Language Teaching and Teacher Education*. Narr Francke Attempto.

Üstünel, E. & Seedhouse, P. (2005). Why That, in That language, Right Now? Code-Switching and Pedagogical Focus. *International Journal of Applied Linguistics*, *15*(3), 302–325. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00093.x

Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second Language Classroom Research*. Longman.

Walsh, S. (2008). *Investigating classroom discourse* (Reprint). Routledge.

Walsh, S. (2012). Conceptualising Classroom Interactional Competence. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language*, *6*(1), 1–14.

Waring, H. Z. (2008). Using Explicit Positive Assessment in the Language Classroom: IRF, Feedback, and Learning Opportunities. *The Modern Language Journal*, *92*(4), 577–594. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00788.x

Waring, H. Z. (2011). Learner Initiatives and Learning Opportunities in the Language Classroom. *Classroom Discourse*, *2*(2), 201–218.

Wasik, B. A. & Hindman, A. H. (2018). Why Wait? The Importance of Wait Time in Developing Young Students' Language and Vocabulary Skills. *The Reading Teacher*, *72*(3), 369–378. https://doi.org/10.1002/trtr.1730

Wong, J. & Waring, H. Z. (2009). „Very good" as a Teacher Response. *ELT Journal*, *63*(3), 195–203. https://doi.org/10.1093/elt/ccn042

Professional Development of English Language Teachers in Indonesia. A Case Study in Bangka Belitung Province

Herland Franley Manalu
Universitas Bangka Belitung / University of Innsbruck

1. Rationale for the study

English language education plays a crucial role in the development of individual languages and communication skills. As English language teachers strive for continuous improvement, it is essential to understand their professional developmental needs. Sadeghi and Richards (2021, p. 1) assert that the professional development of English language teachers is central to improving the quality of teaching and student outcomes. Teacher professionalism is key to successful learning in language teaching, as previous studies have shown that the quality of language teachers is the most important factor in improving the quality of education (Listyani, 2022, p. 6; Renandya et al., 2018, pp. 625–626; Zein et al., 2020, p. 23).

Indonesia, as a diverse and multilingual country, places significant importance on English language education. However, empirical research on the quality of English language teaching in Indonesian schools is lacking. Some studies have focused on English teachers' general competence (Listyani, 2022, p. 4; Renandya et al., 2018, p. 626; Zein et al., 2020, p. 16). These studies suggest that there is significant room for improving the academic background and language competence of teachers: On the one hand, English teachers face challenges because of various factors such as inadequate teaching and learning facilities as well as insufficient learning resources (Zein et al., 2020, p. 19). On the other, their English proficiency (Renandya et al., 2018, pp. 619–620)., as additionally demonstrated by the English First-English Proficiency Index (EF-EPI, 2023) in which Indonesia ranked 79th out of 113 participating countries, requires improvements. In reviewing these delicate findings, this research project has been certified as compliant with all the requirements set forth by the University of Innsbruck's Ethical Principles and Guidelines for Good Scientific Practice. Ethical considerations ensure that studies are conducted with integrity, respect for participants, and adherence to the established guidelines.

The objective of this study is to identify the professional development needs of high school English language teachers in Indonesia. By identifying these needs through classroom observations and semi-structured interviews, conclusions can be drawn on how to enhance the quality of Indonesian English language education.

2. Research question

This study is an attempt to identify the professional development needs of high school English language teachers in Indonesia. Therefore, the following research question is posed:

> What are the key factors influencing the quality of English language teaching in the Indonesian school context?

3. The planned study

The present case study involves English teachers who teach at the senior high school level in Bangka Belitung Province, Indonesia. A case study approach has been selected to allow for an in-depth exploration of teaching practices within a real-life educational setting (Cohen et al., 2018, p. 375; Yin, 2018, pp. 44–45). To obtain a comprehensive understanding of the phenomenon, a mixed-methods approach combining qualitative and quantitative data collection will be employed. This combination is intended to provide a robust analysis by triangulating findings from different sources, thus enhancing the validity of the results. Specifically, classroom observations will provide quantitative data on teaching practices and behaviours, while semi-structured interviews will offer qualitative insights into teachers' experiences, beliefs, and challenges.

A total of 30 to 40 English language teachers will be observed via recorded video sessions. These observations will assess various aspects of teaching practices, behaviours, knowledge, and classroom dynamics (Cohen et al., 2018, pp. 542–545; Gu, 2022, pp. 1–2). The Teacher Input Observation Scheme (TIOS) developed by Kersten et al. (2020) will be used as the primary tool for this analysis. TIOS offers a structured, quantitative framework for evaluating teacher behaviour, enabling a detailed and objective analysis of classroom interactions. The findings from these observations will help identify areas for improvement in teaching practices.

Following the classroom observations, semi-structured interviews will be conducted with a carefully selected subset of teachers, rather than all 30-40 participants, based on the insights gathered during the observations. This selective approach is intended to manage the data volume while ensuring that the interviews focus on the most pertinent and informative cases. The interviews will explore teachers' experiences, pedagogical approaches, and challenges, using a predetermined set of open-ended questions, with opportunities for further exploration as needed (Cohen et al., 2018, pp. 508–512). The interview data will be analysed using thematic coding to identify key themes and patterns, which will complement the quantitative data from the classroom observations and provide a more holistic understanding of the factors influencing the quality of English language teaching in this context.

4. Research Procedures

English teachers will be asked to submit videos of themselves teaching 2-3 lessons, each lasting 45 minutes. These lesson videos will be uploaded to a secure, restricted link provided

by the researcher, ensuring data protection and confidentiality of the participants. Classroom observation data will be analysed using the Teacher Input Observation Scheme (TIOS) developed by Kersten et al. (2020). To enhance the study's depth, English language teachers will also participate in online, individual, semi-structured interviews via the 'Big Blue Button' platform, where they will discuss their teaching competences and professional development experiences. During the interviews, participants will share their perspectives on the challenges, successes, and areas for improvement in teaching English. The estimated duration of the interviews is 30-45 minutes. Prior to the interviews, teachers will be provided with the questions to allow for thoughtful preparation. The outcomes of the classroom observations will be integrated into the interview discussions, enabling participants to reflect on their observed teaching practices.

The analysis of classroom observation data will use a mixed-methods approach, with qualitative and quantitative analyses conducted using NVIVO software. The qualitative analysis will involve thematic coding to identify key patterns and themes in the teachers' practices and experiences. The quantitative analysis will focus on statistical measures derived from the TIOS, providing a detailed, objective evaluation of teaching behaviors. These analyses will be triangulated with the interview findings to provide a comprehensive understanding of the factors influencing English language teaching quality.

5. Discussion and outlook

The research presented in this extended abstract aims to explore the progress made by English language teachers in Indonesia in their professional development. This study will particularly focus on the importance of ongoing professional development for high school English language teachers in Indonesia. By conducting this research in alignment with established ethical standards, including ensuring confidentiality, informed consent, and transparency in data collection and analysis, the study seeks to contribute to evidence-based improvements in English Language Teaching (ELT) practices and support the professional growth of English language teachers in Indonesia.

The future of English language education in Indonesia appears promising. With the government’s commitment to improving education and teachers’ willingness to adapt and grow, the future holds the potential for a transformative impact on the nation’s linguistic capabilities. It is of the utmost importance to continue monitoring the outcomes of professional development programmes and to foster a culture of lifelong learning among educators.

References

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539

EF English Proficiency Index. (2023). *EF English Proficiency Index: Indonesia*. https://www.ef.com/wwen/epi/regions/asia/indonesia/

Gu, M. (2022). A myth in language teacher learning: Lesson observation. Frontiers in Psychology, 13, 1–11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1026833

Kersten, K., Bruhn, A., Ponto, K., Böhnke, J. & Greve, W. (2020). *Teacher input observation scheme (TIOS) and manual*. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22467.35368

Listyani, L. (2022). Exploring problems encountered by six Indonesian teachers in teaching English: A case study in an EFL context. In *IntechOpen eBooks*, 1–16. https://doi.org/10.5772/intechopen.102968

Renandya, W., Hamied, F. & Joko, N. (2018). English language proficiency in Indonesia: Issues and prospects. *The Journal of AsiaTEFL, 15*(3), 618–629. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.3.618

Sadeghi, K. & Richards, J. C. (2021). Professional development among English language teachers: Challenges and recommendations for practice. *Heliyon, 7*, 1–7. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08053

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Zein, M. S., Sukyadi, D., Hamied, F. & Lengkanawati, N. (2020). English language education in Indonesia: A review of research (2011-2019). *Language Teaching, 53*(1), 1–33. https://doi.org/10.1017/S0261444820000208

Spracherwerb

Grammatikerwerb durch inputbasierte Tasks. Eine quasi-experimentelle Studie mit Anfänger:innen des Italienischen

Anna Romano
Universität Innsbruck

1. Begründung für die Studie

Forschungsarbeiten zu *Task-Based Language Teaching* (TBLT, dt. Aufgabenorientierung) im Anfangsunterricht haben erste vielversprechende Ergebnisse im Hinblick auf die Förderung von Wortschatz und einfachen grammatischen Strukturen vorgelegt (Erlam & Ellis, 2019; Shintani, 2016; Shintani & Ellis, 2010; Shintani et al., 2013). Nichtsdestotrotz gibt es kaum Einblicke in taskbasierten Anfangsunterricht unter authentischen Klassenzimmerbedingungen, in Bezug auf komplexe grammatische Strukturen und eine breite Palette an Fremdsprachen (Bygate, 2020; Ellis, 2020; Erlam & Tolosa, 2022; Révész & Chung, 2023; Shintani, 2012). Begründet liegt dies unter anderem darin, dass TBLT hauptsächlich mit outputbasierten Tasks und fortgeschrittenen Lernenden assoziiert wird. Es folgt, dass das Potenzial von TBLT, das mittels inputbasierten Verfahren auch Anfänger:innen einen kommunikativen und authentischen Fremdsprachenunterricht bieten kann, für diese Zielgruppe bislang kaum ausgeschöpft wurde.

Aktuell liegen keine Forschungsergebnisse zum taskbasierten Anfangsunterricht Italienisch vor. Das Adressieren dieser Forschungslücke ist besonders für den Tiroler Kontext von Relevanz, da Italienisch an vielen Schulen als zweite Fremdsprache unterrichtet wird. Außerdem wird durch den Fokus der vorliegenden Studie auf die italienische Pluralmorphologie eine komplexe grammatische Struktur aufgegriffen, für die in bisherigen Forschungsarbeiten vergleichbare Ergebnisse fehlen.

2. Forschungsfragen

Ziel des Projekts ist es, den Einsatz von taskbasierten Aufgaben zur Förderung des Pluralerwerbs im Anfangsunterricht Italienisch zu untersuchen. Folgende Forschungsfragen werden adressiert:

Forschungsfrage 1

> Inwiefern fördert der Einsatz von mündlichen inputbasierten Tasks den Erwerb von rezeptivem und produktivem Grammatikwissen der italienischen Pluralformen?

Forschungsfrage 2

> Inwiefern fördert der Einsatz von mündlichen outputbasierten Aktivitäten den Erwerb von rezeptivem und produktivem Grammatikwissen der italienischen Pluralformen?

Forschungsfrage 3

> Inwiefern gibt es Unterschiede zwischen den beiden Ansätzen?

3. Die geplante Studie

Zur Beantwortung der Forschungsfragen ist eine quasi-experimentelle Interventionsstudie mit vier Schulklassen (n = 60) geplant. Alle Teilnehmenden besuchen die neunte Schulstufe eines Realgymnasiums in Tirol und haben zum Zeitpunkt der Intervention einen Monat schulischen Italienischunterricht absolviert. Zwei Gruppen werden einen taskbasierten Unterricht erfahren, der aus inputbasierten Tasks besteht und ausschließlich die Rezeption der Pluralformen fokussiert.[1] Die zwei weiteren Klassen werden im Gegensatz dazu mittels outputorientierten Aktivitäten unterrichtet. Eine explizite Grammatikunterweisung findet in keiner Gruppe statt. Die Intervention umfasst einen Zeitraum von zwei Wochen mit sechs Unterrichtseinheiten und ist für Oktober 2024 geplant.

Das rezeptive und produktive Plural- sowie Wortschatzwissen der Klassen wird in sechs Testungen zu jeweils drei Zeitpunkten (Prätest und zwei Posttests) erhoben. Wie in Abbildung 1 ersichtlich wird, werden die Herbstferien genutzt, um einen Abstand von mindestens neun Tagen zwischen dem ersten und zweiten Posttest zu gewährleisten.

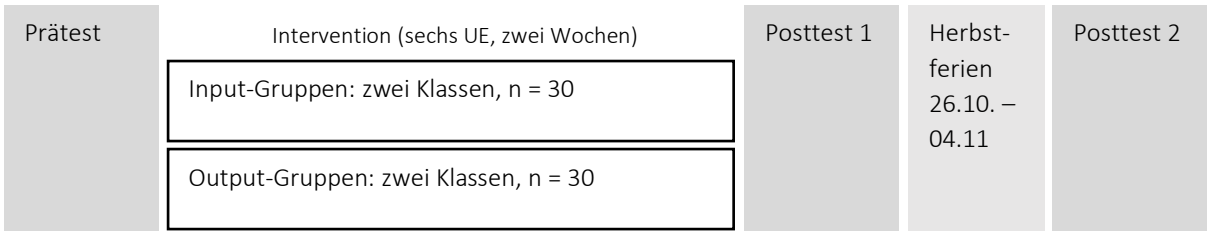


Abbildung 1: Forschungsdesign der vorliegenden Studie

Die rezeptiven und produktiven Tests des Vokabelwissens dienen dazu, einen Eindruck über das lexikalische Vorwissen und den lexikalischen Wissenszuwachs der Teilnehmenden zu erhalten. Der Erwerb der Pluralformen wird in insgesamt vier Testformaten erfasst, einem oralen rezeptiven Test (*Grammar Listening Test*) und drei produktiven Tests, die die Pluralanwendung in einem gelenkten Setting (Wug-Test, in Anlehnung an Berko, 1958), in authentischen Einzelgesprächen mit der Versuchsleiterin (*Same-or-Different Task*) und in

[1] Für eine allgemeine Taskdefinition für den Fremdsprachenunterricht siehe unter anderem Ellis, 2003; Ellis & Shintani, 2014; Long, 2015; Willis & Willis, 2007.

authentischen Gesprächen in Peergroups (*Quartett Task*) erfassen. Außerdem wird eine schriftliche Befragung zur Sprachlernbiografie und dem außerschulischen Input durchgeführt.

Die gewonnenen mündlichen Daten werden transkribiert und hinsichtlich der obligatorischen Pluralkontexte sowie der verwendeten Morpheme codiert. Anschließend werden die Ergebnisse sowohl quantitativ als auch qualitativ mit Fokus auf die individuellen Lernendenprofile ausgewertet. Erwerb wird dabei nach dem *emergence criterion* (Pienemann, 1998), das im Kontrast zu *accuracy* geleiteten Ansichten von Erwerb steht, definiert: Die Pluralmarkierung gilt als erworben, sobald diese in lexikalischer und morphologischer Variation auftritt, ungeachtet etwaiger Fehler (Di Biase & Kawaguchi, 2002).

4. Vorläufige Ergebnisse einer Pilotierung

Im April 2024 wurden die inputbasierten Tasks erstmals mit sieben erwachsenen Anfänger:innen des Italienischen pilotiert. Die Pilotierung erstreckte sich über zwei Unterrichtsblöcke zu je drei Stunden (inklusive Testungen). In den insgesamt drei Tasks, die thematisch an einen Wochenendausflug in die norditalienische Stadt Turin geknüpft waren, hörten die Lernenden kurze Sätze auf Italienisch und mussten dann in Einzelarbeit passende Bildinputs auswählen. Zur Bewältigung der Aufgaben war die rezeptive Unterscheidung von Substantiven im Singular und Plural erforderlich, jedoch keine Outputproduktion. Abbildung 2[2] zeigt einen beispielhaften Ausschnitt aus Task 1. Die Lernenden sollten das Angebot von Cafés in Turin kennenlernen. Sie hörten Audiofiles, in denen die Cafés einzeln und in einfachen Sätzen beschrieben wurden, und trugen dann den zu den Gegenständen passenden Buchstaben in die Tabelle ein. Anschließend durften sie entscheiden, welches Café sie am liebsten besuchen möchten.

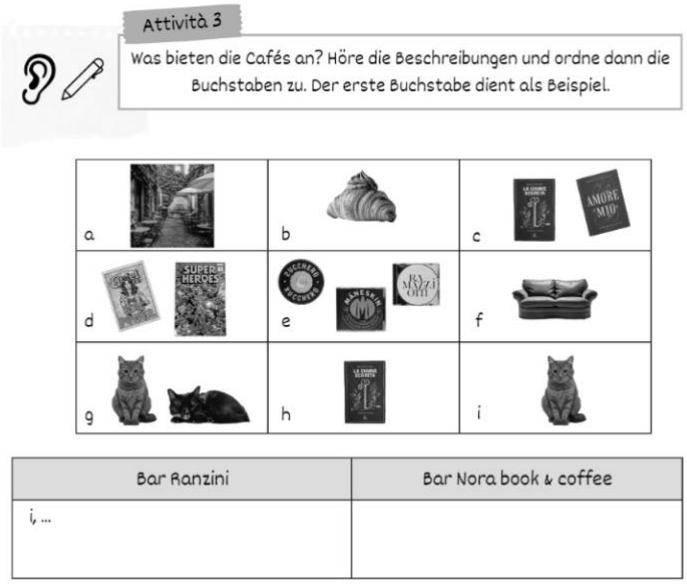


Abbildung 2: Ausschnitt aus Task 1

[2] Alle Bilder wurden auf ideogram.ai generiert. Die Materialien wurden auf canva.com entworfen.

Ziel der Pilotierung war es, einen Eindruck zum Ablauf und den Aufgabenstellungen zu gewinnen. Feedback zum Unterricht und den Aufgaben wurde nach der Intervention in einem Gruppengespräch und mittels anonymem Onlinefragebogen eingeholt. Die vorläufige Auswertung ergab, dass der Unterricht und die Aufgaben allen Lernenden insgesamt sehr gut bis gut gefallen haben. Sechs der Lernenden gaben an, viel gelernt zu haben. Außerdem wurde das Turin-Setting und das Hören von längeren und komplexen Höraufgaben mehrfach positiv hervorgehoben.

Vorläufige Ergebnisse liegen auch für die Testung des rezeptiven Pluralwissens vor. Der Grammar Listening Test zeigt eine signifikante Steigerung im Anteil korrekt verstandener Singular- und Pluralsuffixe vom Prä- zum Posttest.

5. Ausblick

Im Hinblick auf die vorläufigen Ergebnisse der Pilotstudie wird davon ausgegangen, dass auch die Teilnehmenden der quasi-experimentellen Studie im Herbst rezeptives Wissen der italienischen Pluralmorphologie erlangen. Wünschenswert wäre außerdem ein Nachweis des Erwerbs der produktiven Anwendung der Morpheme. Offen bleibt an dieser Stelle der Vergleich mit der Output-Gruppe (siehe Forschungsfrage 2 und 3), da bislang lediglich die Inputmaterialien pilotiert wurden.

Zusammenfassend macht das Projekt taskbasiertes Unterrichten für den Anfangsunterricht fruchtbar. Dabei geht es nicht nur darum zu zeigen, dass diese Tasks erfolgreich Grammatikwissen fördern, sondern auch darum, dass sie dies unter authentischen Klassenzimmerbedingungen leisten. Beide Aspekte werden in diesem Projekt vereint.

Literaturangaben

Berko, J. (1958). The Child's Learning of Morphology. *word* (14), 150–177.

Bygate, M. (2020). Some Directions for the Possible Survival of TBLT as a Real World Project. *Language Teaching, 53*(3), 275–288.

Di Biase, B. & Kawaguchi, S. (2002). Exploring the Typological Plausibility of Processability Theory: Language Development in Italian Second Language and Japanese Second Language. *Second Language Research, 18*(3), 274–302. https://doi.org/10.1191/0267658302sr204oa

Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford Applied Linguistics. Oxford University Press.

Ellis, R. (2020). Task-Based Language Teaching for Beginner-Level Young Learners. *Language Teaching for Young Learners, 2*(1), 4–27. https://doi.org/10.1075/ltyl.19005.ell

Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Routledge.

Erlam, R. & Ellis, R. (2019). Input-Based Tasks for Beginner-Level Learners: An Approximate Replication and Extension of Erlam & Ellis (2018). *Language Teaching, 52*(4), 490–511. https://doi.org/10.1017/S0261444818000216

Erlam, R. & Tolosa, C. (2022). *Pedagogical Realities of Implementing Task-Based Language Teaching* (Bd. 14). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/tblt.14

Long, M. H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley Blackwell.

Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. John Benjamins. https://doi.org/10.1075/sibil.15

Révész, A. & Chung, Y. (2023, 19. Oktober). Input-Based Tasks [Workshopbeitrag]. *TBLT Task Bank Workshop Series, online*. https://drive.google.com/file/d/1kw8W2KrzRC1uzbVniE7b7LgWrGO5oEwo/view (26.03.2024).

Shintani, N. (2012). Input-Based Tasks and the Acquisition of Vocabulary and Grammar: A Process-Product Study. *Language Teaching Research, 16*(2), 253–279. https://doi.org/10.1177/1362168811431378

Shintani, N., Li, S. & Ellis, R. (2013). Comprehension-Based versus Production-Based Grammar Instruction: A Meta-Analysis of Comparative Studies. *Language Learning, 63*, 296–329. https://doi.org/10.1111/lang.12001

Shintani, N. (2016). *Input-based Tasks in Foreign Language Instruction for Young Learners*. John Benjamins.

Shintani, N. & Ellis, R. (2010). The Incidental Acquisition of English Plural -s by Japanese Children in Comprehension-Based and Production-Based Lessons. *Studies in Second Language Acquisition, 32*(4), 607–637. https://doi.org/10.1017/S0272263110000288

Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching. Oxford Handbooks for Language Teachers*. University Press.

Eine Analyse der differentiellen Objektmarkierung des Spanischen im unterrichtlichen Kontext. Die Perspektive der Lernenden

Helene Thierrichter
Universität Graz

1. Begründung für die Studie

Die vorliegende Studie untersucht den Erwerb des sprachlichen Phänomens der Differentiellen Objektmarkierung (DOM) im Spanischunterricht bei L2-Lernenden mit Deutsch als Bildungssprache. Da DOM im Spanischen durch die Markierung *a* ausgedrückt wird und im Deutschen nicht existiert, stellt sie für deutschsprachige Lernende eine große Herausforderung dar (Di Biase & Hinger, 2015). Prototypisch wird DOM bei belebten direkten Objekten verwendet, wie in *Vi a Susana*, während sie bei unbelebten direkten Objekten wie in *Vi el coche* entfällt. Spanische Erstsprachler:innen beherrschen die Unterscheidung bereits im Alter von etwa drei Jahren (Rodríguez-Mondoñedo, 2008), während L2-Lernende Schwierigkeiten beim Erwerb haben.

Der Vergleich mit anderen romanischen Sprachen, die ebenfalls DOM verwenden, zeigt jedoch, dass auch Lernende mit brasilianischem Portugiesisch als Erstsprache keine signifikanten Vorteile gegenüber englischsprachigen Lernenden haben (Nediger et al., 2017). Die Schwierigkeit wird durch Unterschiede in der morphologischen Realisierung erklärt. Selbst bei umfangreichem Input und Feedback haben L2-Lernende mit Portugiesisch, Englisch oder Deutsch als Erstsprache oft Probleme zu erkennen, wann die Markierung gesetzt werden muss (Bowles & Montrul, 2008, 2009a, 2009b; Di Biase & Hinger, 2015).

Diese Studie zielt darauf ab, zu klären, ob und wie DOM im österreichischen Schulkontext erworben wird und welche Faktoren, insbesondere die Belebtheit als primärer Faktor, den Erwerb von DOM beeinflussen (Guijarro-Fuentes & Marinis, 2007; Tippets, 2011; Di Biase & Hinger, 2015).

2. Forschungsfragen

Auf Basis der bestehenden Literatur und bereits durchgeführter Studien zu diesem Thema werden folgende Forschungsfragen und Hypothesen formuliert:

Forschungsfrage 1

Erkennen die Schüler:innen mit Bildungssprache Deutsch in der Sekundarstufe II an einem österreichischen Gymnasium DOM im Spanischen als L2? Wenn ja, in welcher Abfolge erfolgt dies?

Hypothese 0: Die L2-Lernenden des Spanischen sind nicht in der Lage, DOM zu erkennen.

Hypothese 1: Die L2-Lernenden des Spanischen erkennen DOM. In Bezug auf die Abfolge wird angenommen, dass von allen Kriterien zur DOM die semantischen Kriterien, wie die Belebtheit, früher erkannt werden als diskursabhängige Kriterien, wie die Definitheit und die Spezifizität (Guijarro-Fuentes, 2011, 2012; Tippets, 2011).

Forschungsfrage 2

Wie sind die Prominenzhypothese und die Lexical Mapping-Hypothese als Enwicklungshypothesen im Spracherwerb bei den Teilnehmenden dieser Studie mit Bildungssprache Deutsch im formalen, schulischen Kontext beim L2-Erwerb von DOM beobachtbar?

Hypothese 0: Gemäß der Prominenz- und der Lexical Mapping-Hypothese behandeln die Teilnehmenden alle direkten Objekte, ob belebt oder unbelebt, auf die gleiche Art und Weise und sind nicht imstande, diese zu differenzieren.

Hypothese 1: Aufgrund des fortgeschrittenen Niveaus der Teilnehmenden wird erwartet, dass sie DOM bei belebten Objekten erkennen. Laut der Prominenz- und der Lexical Mapping-Hypothese erfolgt die Verarbeitung von DOM später im Erwerbsprozess. Da jedoch keine Produktion von DOM verlangt wird, sondern nur eine grammatikalische Einschätzung über einen *Grammticality Judgment Test* (GJT), wird erwartet, dass sie die Belebtheit als primären Faktor zur DOM-Erkennung berücksichtigen (Guijarro-Fuentes, 2011, 2012; Tippets, 2011; Di Biase & Hinger, 2015).

3. Die Studie

Die präsentierte Studie ist eine quantitative Forschung, an der 53 Schüler:innen eines österreichischen Gymnasiums teilnahmen. Die Teilnehmenden stammten aus drei Klassen der 11. und 12. Schulstufe, was dem 3. und 4. Lernjahr von Spanisch als zweiter Fremdsprache entspricht (siehe Tabelle 1). Die Auswahl der Klassen erfolgte basierend auf den absolvierten Lernjahren und dem erreichten Sprachniveau, um sicherzustellen, dass DOM bereits Teil des Inputs war und die Schüler:innen in der Lage sind, DOM-Konstruktionen zu erkennen. Der theoretische Hintergrund der DOM, einschließlich ihrer Definition, Kriterien und des Erwerbsprozesses bei L1- und L2-Spanischlernenden, wurde berücksichtigt.

Tabelle 1: Teilnehmende der Studie

	3. Lernjahr Spanisch	4. Lernjahr Spanisch	4. Lernjahr Spanisch
Anzahl	23	15	15
Bildungssprache	Deutsch		
1. Fremdsprache	Englisch		
2. Fremdsprache	Spanisch		

Das Untersuchungsinstrument war ein Fragebogen, der aus drei Teilen bestand: einer Einverständniserklärung, einem selbstkreierten G*rammaticality Judgment Test* (GJT) und Fragen zur Sprachlernbiographie. Die Daten wurden mithilfe der freien Online-Umfrage-Applikation *LimeSurvey* im Juni und Oktober 2021 erhoben. Im GJT beurteilten die Teilnehmenden 75 Stimuli inklusive 15 Distraktoren auf einer vierstufigen Likert-Skala mit folgenden Antwortmöglichkeiten: *1 = grammatikalisch korrekt, 2 = grammatikalisch einigermaßen korrekt, 3 = grammatikalisch eher unkorrekt, 4 = grammatikalisch nicht korrekt.* Der GJT wurde auf Basis von Materialien aus früheren Unterrichtseinheiten entwickelt, um zu untersuchen, in welchem Maße L2-Spanischlernende das Phänomen der DOM im Hinblick auf den Faktor der Belebtheit erkennen können. Die Stimuli wurden basierend auf zwei unabhängigen Variablen gestaltet: Belebtheit (mit den Stufen belebt und unbelebt) und DOM (mit den Stufen +DOM und -DOM). Für jede Bedingung wurden 15 Stimuli formuliert und randomisiert (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Unabhängige Variablen und deren Faktorstufen

UAV 1 (unabhängige Variable)	**UAV 2**	**Bedingung**
Belebtheit	**DOM**	
belebt	+ DOM	1
	- DOM	2
unbelebt	+ DOM	3
	- DOM	4

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die differentielle Objektmarkierung im Spanischen nicht eindeutig erkannt wird. Die Mittelwerte der Antworten auf der Likert-Skala machen deutlich, dass die Stimuli der Bedingung 4, nämlich korrekte Sätze ohne DOM, von allen drei Lernjahren am häufigsten als korrekt eingeschätzt wurden. Der richtige Wert liegt auf der Likert Skala bei 1 – *grammatikalisch korrekt* und alle Lernjahre haben einen Mittelwert unter 2 erreicht. Bei Bedingung 1, die auch den Wert 1 – *grammatikalisch korrekt* auf der Likert-Skala verlangt, betragen alle Mittelwerte über 2 und sind somit weiter entfernt von der richtigen Antwort. Bedingung 2 und 3 beinhalten grammatikalisch nicht korrekte Stimuli mit der richtigen Antwort 4 – *grammatikalisch nicht korrekt* auf der Likert-Skala, werden aber tendenziell eher

als grammatikalisch korrekt beurteilt. Die unten angeführten Diagramm 1 und Tabelle 3 geben noch einmal einen Überblick über die Ergebnisse:

Tabelle 3: Mittelwert der Antworten pro Bedingung und Lernjahr

Bedingungen	**3.Lernjahr E2** (n = 23)	**4.Lernjahr E2** (n = 15)	**4.Lernjahr E1** (n = 15)	**„Ziel"-Mittelwert**
Bed.1	2,32	2,19	2,07	1
Bed.2	1,83	1,83	2,15	4
Bed.3	2,91	2,51	2,44	4
Bed.4	1,39	1,62	1,75	1

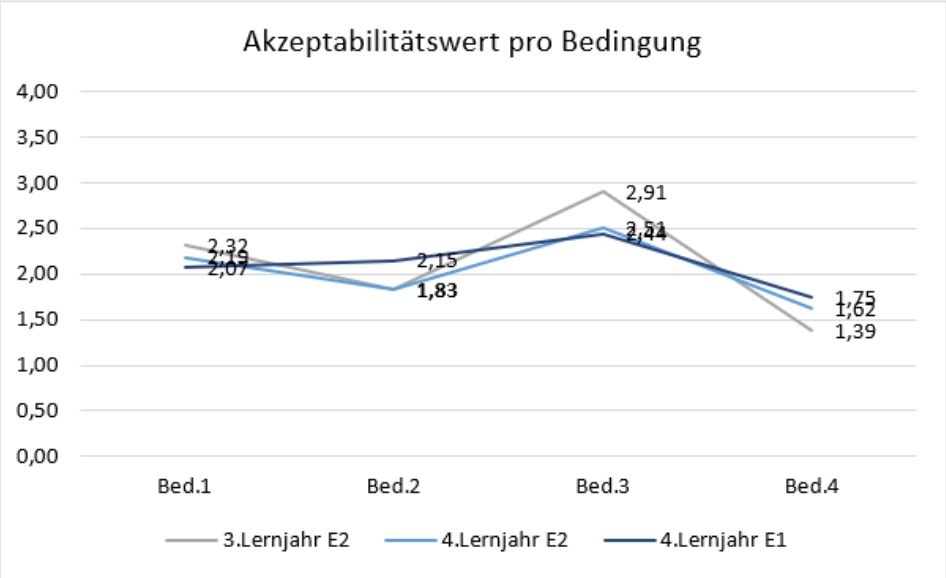


Diagramm 1: Akzeptabilitätswert der Antworten pro Bedingung und Lernjahr

5. Diskussion und Schluss

Die durchgeführte Studie hat gezeigt, dass den Teilnehmenden das Konzept der differentiellen Objektmarkierung (DOM) im Spanischen noch nicht vollständig bewusst ist. Es wurde kein erkennbares Muster in der Einschätzung der Stimuli festgestellt und viele wurden falsch beurteilt. Insbesondere erzielten Stimuli mit unbelebten, unmarkierten direkten Objekten die besten Ergebnisse, was darauf hinweist, dass der Faktor der Belebtheit beim DOM-Erwerb kaum wahrgenommen wird. Es scheint, als würden die Teilnehmenden Sätze ohne die Markierung *a* tendenziell als richtig wahrnehmen, ohne zu bemerken, wenn die Markierung fehlt, obwohl sie gesetzt werden sollte. Zusammenfassend deutet dies darauf hin, dass der DOM-Erwerb eine große Herausforderung im L2-Spracherwerb des Spanischen darstellt und die Teilnehmenden in dieser Studie DOM kaum erworben haben, entsprechend den Entwicklungshypothesen der Prominenz- und *Lexical Mapping*-Hypothese (Di Biase & Hinger, 2015). Die methodologische Herangehensweise bietet somit konkrete Einblicke in die

Schwierigkeiten, mit denen Lernende beim Erwerb von DOM konfrontiert sind. Basierend auf diesen Ergebnissen wird für zukünftige Forschungen zum L2-Erwerb der DOM vorgeschlagen, Prä- und Posttests durchzuführen, um den Einfluss von Unterricht und Input auf den DOM-Erwerb zu analysieren.

Literaturangaben

Bowles, M. & Montrul, S. (2008). The Role of Explicit Instruction in the L2 Aquisition of the A-personal. In M. Almazan, J. Bruhn de Garavito & E. Valenzuela (Hrsg.), *Selected Papers from the 8th Hispanic Linguistics Symposium* (S. 25–35). Cascadilla Press.

Bowles, M. & Montrul, S. (2009a). Instructed L2 Acquisition of Differential Object Marking in Spanish. In R. Leow, H. Campos & D. Lardiere (Hrsg), *Little Words: Their History, Phonology, Syntax, Semantics, Pragmatics and Acquisition* (S. 199–210). Georgetown University Press.

Bowles, M. & Montrul, S. (2009b). Back to Basics: Incomplete Knowledge of Differential Object Marking in Spanish Heritage Speakers*. *Bilingualism: Language and Cognition*, *12*(3), 363–383. https://doi.org/10.1017/S1366728909990071

Di Biase, B. & Hinger, B. (2015). Exploring the Acquisition of Differential Object Marking (DOM) in Spanish as a Second Language. In C. Bettoni & B. Di Biase (Hrsg.), *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory* (S. 213–242). Eurosla Monographs series 3. https://www.eurosla.org/monographs/EM03/EM03tot.pdf

Guijarro-Fuentes, P. (2011). Feature composition in differential object marking. *EUROSLA Yearbook, 11*(1), 138–164. https://doi.org/10.1075/eurosla.11.09gui

Guijarro-Fuentes, P. (2012). The acquisition of interpretable features in L2 Spanish: Personal a*. *Bilingualism: Language and Cognition, 15*(4), 701–720. https://doi.org/10.1017/S1366728912000144

Guijarro-Fuentes, P. & Marinis, T. (2007). Acquiring Interface Phenomena in L2 Spanish: the Personal Preposition a. *EUROSLA Yearbook,* 7, 67–88. https://doi.org/10.1075/eurosla.7.06gui

Nediger W., Pires A. & Guijarro-Fuentes P. (2017). Integrating Linguistic Theory and Experimentation in L2 Acquisition: Learning of Spanish Differential Object Marking by Portuguese and English speakers. *Applied Linguistics Review, 10*(2). https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0094

Rodríguez-Mondoñedo, M. (2008). The Acquisition of Differential Object Marking in Spanish. *Probus, 20*(1), 111–145. https://doi.org/10.1515/PROBUS.2008.004

Tippets, I. (2011). Differential Object Marking: Quantitative Evidence for Underlying Hierarchical Constraints across Spanish Dialects. In L. A. Ortiz-López (Hrsg.), *Selected Proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium* (S. 107–117). Cascadilla Proceedings Project.

Vafaee, P., Suzuki, Y. & Kachisnke, I. (2016). Validation of grammaticality judgment tests: Evidence from two new psycholinguistic measures. *Studies in Second Language Acquisition, 39*(1), 58–95. https://doi.org/10.1017/S0272263116000097

Learning Grammar in English as a Foreign Language Along the Principles of Processability Theory

Katharina Egger
Universität Innsbruck

1. Theoretical Background

Teachers of English as a foreign language (EFL) might have experienced the following scenario at some point in their career: They introduce a seemingly easy linguistic structure, the 3rd person singular *-s* for instance. Despite their efforts in explaining the structure, the students require an extensive amount of time to be capable of accurately producing it in spontaneous speech (Rohde, 2010). The Processability Theory (PT) by Pienemann (1998; 2005) explains the origin of such phenomena.

PT draws on the core assumption that language acquisition is only possible when the language processor can process linguistic input. This in turn implies that language learning is constrained by the architecture of the human language processor. Hence, language learners can only produce those linguistic structures that are processable to them. The notion of processability further entails the concept of developmental readiness. Learners are developmentally ready to process and produce a structure when respective processing procedures are available to them. Targeting a far more advanced structure that requires complex processing procedures expects too much from the still underdeveloped language processor (Pienemann, 1998).

The central idea of PT is that those processing procedures are universal to all languages and all learners follow the same developmental path, irrespective of the language they are acquiring (Keßler & Plesser, 2011). As a result, Pienemann defines the Universal Hierarchy of Processing Procedures (Pienemann, 1998, 2005) that illustrates the sequence in which linguistic structures become processable (Table 1). The hierarchy for English consists of six stages and each stage constitutes the prerequisite for the next one. Thus, no stage can be skipped through grammar instruction (Pienemann & Keßler, 2012).

Table 1: Six PT stages with examples of English morpho-syntactic structures (Lenzing, 2006; Pienemann, 1998, 2005)

Processing Procedure	Morphological Structure	Syntactic Structure
(6) subordinate clause procedure		Cancel-Aux-2nd – *He wonders what she is up to.*
(5) S-procedure	3rd person singular -s – h*e plays*	Aux-2nd – *Where have you been?*

		Neg/Aux-2nd-? – *Why didn't you do that?*
(4) VP-procedure	Aux SV agreement – *Susan has played* Copula SV agreement – Y*ou are our neighbor.*	Copula Inversion – *Are you at home?* WH-Copula – *Where are we?* V-Particle – *Put the pencil down!*
(3) phrasal procedure	Possessive pronouns – *my apples* Plural -s + noun agreement – *two dogs* Object pronouns – w*e put them on*	Adverb-first – *Tomorrow she go shopping.* Do-SV(O)-? – *Do she like cats?* Aux-SV(O)-? – *Can you sing a song?*
(2) category procedure	Plural -s – *dogs* Past -ed – *I played football* Continuous -ing – *Mom is cooking* Possessive -s – *Mom's*	SVO order – *Dog eat food.* Neg SVO – *Dog don't eat food.*
(1) word/lemma		Words – *Play* Formulae/Chunks – *How are you?*

Previous research has shown that EFL textbooks do not necessarily conform to the developmental sequence proposed by PT. For example, Lenzing (2006; 2008) analyses German EFL textbooks for primary school education. Her studies underscore that those textbooks do not take PT observations into account as complex linguistic structures, like the 3rd person singular -s (stage 5 morphology) are introduced rather early in the beginner textbook, which hampers optimal language acquisition. Similarly, Flyman Mattson (2019) analyses 24 EFL textbooks used in Sweden and affirms the formerly described findings.

2. Research Questions

The present study (Egger, 2023) aims to examine whether the order in which linguistic structures are introduced in the textbook *MORE! 1* (Gerngross et al., 2016), which is one of the most commonly used textbooks in Austria, corresponds to the proposed developmental sequence in the PT framework and whether selected EFL learners can spontaneously produce those structures in oral activities. Thus, I investigate the following research questions:

Research question 1

> Does the sequence in which grammatical structure are introduced in the Austrian lower secondary textbook *MORE! 1* reflect the sequence of acquisition defined in the *Processability Theory* by Pienemann?

Research question 2

> Do the acquired stages of the participating second language learners correspond with the grammar stages that have been introduced by the textbook?

Research question 3

> What kind of additional teaching material and/or teaching methods are used by the teacher of the participating learners?

3. Methodology

For the textbook analysis, I determined which and how many of the PT-relevant morpho-syntactic structures are addressed in the grammar boxes and are also required in speaking exercises.

I then gathered oral performances of 12 EFL learners (ages 10-11) in a Tyrolean middle school (lower secondary education) after an instruction period of eight months. Three communicative tasks were used to elicit spontaneous oral speech data in pairs (Lenzing, 2013; Roos, 2007).

Based on the learner's performance and the morpho-syntactic structures they used, I created a linguistic profile for each learner based on the PT hierarchy, which ultimately allowed for a diagnosis of their current PT stage.

4. Results of Textbook Analysis and Linguistic Profile Analysis

The teacher indicated in the guided interview that they closely followed the order of units and corresponding grammar topics in the textbook (Gerngross et al., 2016) and only provided additional material to drill structures (Teacher Interview, 2023).

The learners are supposed to not only process the input of morpho-syntactic structures but also actively incorporate them into their speech. Structures relevant to the PT hierarchy are integrated 135 times in the speaking exercises of the textbook *MORE! 1* (Gerngross et al., 2016) as illustrated in Table 2.

Table 2: Number of morpho-syntactic structures addressed in speaking exercises in *MORE! 1* (Gerngross et al., 2016)

PT Stages	Morpho-Syntactic Structures
(6)	0
(5)	8
(4)	61
(3)	20
(2)	46
(1)	0
Total	135

The textbook analysis shows that most linguistic structures correspond to PT stage 4 implying that advanced structures are introduced too early. In Unit 1, for instance, three speaking exercises already require the learners to productively use the Copula SV agreement (stage 4). Similarly, the 3rd person singular *-s* (stage 5) constitutes the target output of two speaking exercises in Unit 7.

Turning to the production data, each of the learners produced a wide variety of linguistic structures located at stages 4 and 5. One could assume that the learners have acquired the

respective processing procedures. A closer look at the contexts in which the relevant structures have been used demonstrates that those morpho-syntactic structures occur in invariant form only. The learners did not productively generate them as they utilised memorised chunks, which are processable at stage 1.

The profile analysis produced the following results (Table 3): five learners (S6-S10) managed to reach stage 2, five learners (S2-S5, S12) reached stage 3 and only two (S1 and S11) advanced to stage 4. None of the 12 learners were able to productively use morpho-syntactic structures at stage 5, despite an instruction period of eight months and stage 5 structures in their grammar practice and input.

Table 3: PT stage of the 12 interviewed EFL learners

EFL learner	PT Stage
S1	4
S2	3
S3	3
S4	3
S5	3
S6	2
S7	2
S8	2
S9	2
S10	2
S11	4
S12	3

5. Implications

The textbook analysis of *MORE! 1* (Gerngross et al., 2016) highlights that the learners are required to produce linguistic structures far beyond their current developmental stage. Furthermore, the order in which the morpho-syntactic structures are introduced to the learners does not reflect the sequence proposed by PT as some of the complex structures are introduced too early.

The linguistic profile analysis further strengthens this finding as the majority of the 12 learners fails to produce stage 4 and 5 structures, which they have encountered during grammar lessons.

The findings imply that EFL teachers need to adjust their expectations of what their learners can process and produce. Additionally, the results suggest that being knowledgeable about concepts in second language acquisition and their teaching implications assists teachers in their decisions concerning grammar-related lessons since PT provides language teachers with an idea of what learners are currently capable of learning (Keßler, 2018). A future study on processability-moderated instruction could assess its applicability to classroom practices.

References

Egger, K. (2023). *Learning Grammar in English as a Foreign Language Along the Principles of Processability Theory: A Textbook Analysis and Empirical Study of Students of Lower Secondary Education in Tyrol* [Master's Thesis]. Universität Innsbruck, Innsbruck. https://ulb-dok.uibk.ac.at/urn/urn:nbn:at:at-ubi:1-133776

Flyman Mattsson, A. (2019). Morpho-syntactic development in the input. A study of second language learning textbooks. In R. Arntzen, G. Håkansson, A. Hjelde & J.-U. Keßler (Eds.), T*eachability and Learnability across Languages* (pp. 51–70). John Benjamins.

Gerngross, G., Puchta, H., Holzmann, C., Lewis-Jones, P. & Stranks, J. (2016). *MORE! 1 Student's Book*. Helbling Languages.

Keßler, J.-U. (2018). English Language Learning - An SLA-based Approach. In C. Surkamp & B. Viebrock (Eds.), *Teaching English as a Foreign Language. An Introduction* (pp. 73–88). J. B. Metzler.

Keßler, J.-U. & Plesser, A. (2011). Teaching Grammar. Ferdinand Schöningh.

Lenzing, A. (2006). Lehrwerke für den frühen Fremdsprachenunterricht: Eine sprachwissenschaftliche Analyse. In M. Pienemann, J.-U. Keßler & E. Roos (Eds.), *Englischerwerb in der Grundschule* (pp. 185–196). Ferdinand Schöningh.

Lenzing, A. (2008). Teachability and Learnability: An Analysis of Primary School Textbooks. In J.-U. Keßler (Ed.), *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning* (pp. 221–241). Cambridge Scholars.

Lenzing, A. (2013). *The Development of the Grammatical System in Early Second Language Acquisition. The Multiple Constraints Hypothesis*. John Benjamins.

Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. John Benjamins.

Pienemann, M. (2005). An introduction to Processability Theory. In M. Pienemann (Ed.), *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory* (pp. 1–60). John Benjamins.

Pienemann, M., & Keßler, J.-U. (2012). Processability theory. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 228–246). Routledge.

Rohde, A. (2010). Introduction to Second Language Acquisition. In K. Kersten, A. Rohde, C. Schelletter & A. K. Steinlen (Eds.), *Bilingual Preschools. Volume II: Best Practices* (pp. 119–130). WST.

Roos, J. (2007). *Spracherwerb und Sprachproduktion. Lernziele und Lernergebnisse im Englischunterricht der Grundschule.* Narr Francke Attempto.

Teacher Interview (2023, May 4). Interview by Katharina Egger [MP3-file].

Absit unum sensum verbis. Die Mehrdeutigkeit als Chance für die Arbeit mit deutschsprachigen literarischen Texten im Deutschanfänger-unterricht

Cecilia Regni
Università Tor Vergata Rom

1. Begründung für die Studie

Unter den authentischen Textformen im Deutschunterricht sollten literarische Werke[1] einen besonderen Stellenwert einnehmen. Ihre sprachliche, historische, ästhetische und kulturelle Bedeutung ist unbestritten. Doch darüber hinaus bietet der frühe Kontakt mit dem Literarischen der Literatur[2] den Lernenden weit mehr (Kovar, 2022). Durch die Auseinandersetzung mit der Literarizität schärfen die Lernenden ihren Blick für die Nuancen der Sprache und entwickelt ein ausgeprägtes Sprachgefühl. Literatur fördert das Bewusstsein für die Kraft und Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache und trägt so zur Identitätsfindung der Lernenden bei (Kovar, 2022, S. 11). Es gibt viele offene Fragen, die die Forschung erst klären muss, um die Besonderheiten der literarischen Interaktion im Sprachunterricht besser zu verstehen, aber auch, um die spezifischen Fähigkeiten zu identifizieren, die der frühe Kontakt mit dem literarischen Text fördert (Koreik & Fornoff, 2020).

Die Mehrdeutigkeit ist ein wesentliches Merkmal literarischer Texte. Sie ermöglicht es, dass ein Text verschiedene Beziehungen eingehen und dadurch unterschiedliche Bedeutungen hervorbringen kann. Sie fordert Leser:innen auf, aktiv zu werden und verschiedene Interpretationen des Textes für sich zu erkunden. Die Mehrdeutigkeit literarischer Texte spiegelt damit die Komplexität der menschlichen Erfahrung wider: Es gibt nicht immer eine eindeutige Antwort und es ist u.a. diese Offenheit, die den literarischen Werken ihre Tiefe und ihren Reichtum verleiht (Šlibar, 2009, S. 22).

[1] Literarische Werke umfassen in einem weiten Verständnis gedruckte, audiovisuelle und digitalen Texten. Im Zentrum dieser Studie steht der gedruckte literarische Text.

[2] Dieser innovative Ansatz im Fremdsprachenunterricht (von hier an als „literarischer Zugang zur Literatur“ oder „literarischer Zugang zu deutschsprachigen literarischen Texten“ bezeichnet) nutzt u. a. Literatur, um Lernende für die Bedeutung der sprachlichen Form zu sensibilisieren. Im Gegensatz zur üblichen Fokussierung auf direkte Kommunikation rückt er die ästhetische Dimension literarischer Texte in den Mittelpunkt. Inspiriert von Jakobsons Theorien wird die Literarizität als zentrale Eigenschaft hervorgehoben, die die Materialität und Sinnlichkeit der Sprache erfahrbar macht (Kovar, 2022).

Jakobson (1960) versteht Ambiguität als inhärentes und unveräußerliches Merkmal jeder Nachricht und besonders jeder literarischen Interaktion, nicht nur der Nachricht selbst, sondern auch des Absenders und des Empfängers, die mit dem poetischen Ich und dem Du der poetischen Nachricht verwechselt werden können, denn „die Vorherrschaft der poetischen Funktion über die referentielle hebt die Referenz nicht auf, sondern macht sie zweideutig. Einer distemischen Botschaft entspricht ein gespaltener Absender, ein gespaltener Empfänger, eine gespaltene Referenz“ (Jakobson, 1960, S. 209).

Polysemie ist die Quelle lexikalischer Mehrdeutigkeit und der damit verbundenen Disambiguierungsprobleme. Sie beinhaltet die Nichtübereinstimmung zwischen Formen und Bedeutungen von Zeichen oder, anders ausgedrückt, dass eine Form mehrere Bedeutungen haben kann. Diese Form ist nach Saussure (1916; 2001) zusätzlich arbiträr und ist eine der bedeutendsten semiotischen Eigenschaften von Sprachen: Arbitrarität trägt dazu bei, die natürlichen Sprachen stark von anderen Codes zu unterscheiden und spielt bei der Entwicklung lexikalischer Kompetenz eine zentrale Rolle (Casadei, 2021).

Wenn man die Polysemie als ein Element des literarischen Textes untersucht, durch den sich der Text für Mehrfachkodierung und die Möglichkeit mehrerer Bedeutungen öffnet, dann wird deutlich, dass dieser Aspekt in sich die Besonderheiten eines sprachlichen aber vor allem literarischen Diskurses beinhaltet[3]. Durch den polyvalenten Charakter literarischer Sprache eröffnen sich neue Möglichkeiten für empirische Entdeckungen.

2. Forschungsfragen

Um diesen Bereich zu untersuchen, wurden drei Forschungsfragen formuliert:

Forschungsfrage 1

> Welche Auswirkungen hat der literarische Zugang zu deutschsprachigen literarischen Texten, ab einem A1-Niveau der Lerner:innen, auf die Entwicklung des Sprachbewusstseins von Deutschlerner:innen in der Sekundarstufe?

Forschungsfrage 2

> Wie verändert der literarische Zugang zur Literatur das lexikalische Lernen, wie äußert sich diese Veränderung und bestehen Unterschiede beim Wortschatzerwerb zwischen Wörtern mit einer einzelnen Bedeutung und Wörtern mit mehreren Bedeutungen?

Forschungsfrage 3

> Hat der literarischen Zugang zu deutschsprachigen literarischen Texten positive Auswirkungen auf der Ebene der Metakognition?

[3] Im italienischen Schulkontext ist die Fremdsprachlehrkraft – DaF-Lehrkraft – auch die fremdsprachliche bzw. deutsche Literaturlehrkraft. Dies bedeutet, dass es aus der Perspektive einer empirischen Untersuchung in der Schule notwendig ist, den (fremd-)sprachlichen Aspekt mit dem literaturwissenschaftlichen zu verbinden. Der schulische Kontext führt auch dazu, Lehrwerke und die darin vorgeschlagenen literarischen Inhalte zu berücksichtigen, also literarische Texte, die sehr oft zum jeweiligen schulischen Kanon bzw. der jeweiligen Lehrperson gehören.

3. Die Studie

Als Vorbereitung für diese sowohl quantitative als auch qualitative Interventionsstudie wurde ein Korpus literarischer Texte in deutscher Sprache auf der Grundlage bestimmter Leitkriterien entwickelt[4], die an das Sprachniveau A1 der Zielklassen angepasst waren. Nach einer (Fokusgruppen-)Diskussion mit den an der Studie beteiligten Lehrer:innen wurde ein Text ausgewählt – *Vergnügungen* von B. Brecht (1954/2013) –, zu dem Aktivitäten und Übungen für insgesamt eine Unterrichtsstunde entwickelt wurden[5]. Darüber hinaus wurde ein Fragebogen mit überwiegend geschlossenen Fragen eingesetzt, der am Ende der Stunde ausgefüllt wurde[6]. In diesem Teil sollten die Schüler:innen einschätzen, wie wahrscheinlich es war, dass sie sich an die Bedeutung der deutschen Wörter des literarischen Textes erinnern konnten. Für jedes vorgegebene Wort sollten sie einen Prozentsatz zwischen 0% (keine Chance) und 100% (sicher) angeben. In der Woche nach der Lektion wurden die Schüler:innen gebeten, einen Vokabeltest zu machen, bei dem die deutschen Wörter aus dem Text ins Italienische übersetzt wurden. Unmittelbar nach jedem übersetzten Wort sollten die Schüler:innen einschätzen, wie sie die Richtigkeit ihrer Antwort einschätzten – ebenfalls 0 % (keine Chance) bis 100 % (sicher). Es wurden sechs Zielklassen, 14-15-Jährige, aus verschiedenen Schultypen – neusprachliche Gymnasien, technische Schulen und Hotelfachschulen – ausgewählt. Diese Klassen wurden in zwei Gruppen geteilt (siehe Übersicht in Tabelle 1): drei Klassen haben den gewählten literarischen Originaltext (*Vergnügungen* von B. Brecht) bekommen, die anderen drei Klassen haben mit einem manipulierten Text gearbeitet, der nicht mehr wie ein Gedicht aussah. Sowohl die Unterrichtsstunde als auch der Vokabeltest wurden zunächst pilotiert, bevor die eigentliche Interventionsstudie durchgeführt wurde.

Tabelle 1: Die Interventionsstudie

	Gruppe 1	**Gruppe 2**
Anzahl	50	53
L1	Italienisch	Italienisch
Zielsprache	Deutsch	Deutsch
Text	Originaltext	Manipulierter Text

[4] Auf Basis der Forschungsliteratur wurden acht Kriterien für die Textauswahl erarbeitet, die unterschiedliche Aspekte fokussieren (Leubner et al., 2016): Literarizität der Texte, Struktur und Umfang der Texte, Inhalt der Texte, Lesevoraussetzungen, Relevanz von Texten für die Lernenden, Begeisterung für die Texte, Gattungsrelevanz (Gedichte, Kurzgeschichten, Tweetliteratur und Minidramen), Textartenvielfalt und Kanonrelevanz.

[5] Die geplante Unterrichtsstunde umfasste eine erste Phase der Begegnung mit dem Text, eine zweite Phase der Arbeit mit dem Text und eine letzte Phase mit Transformationsaufgaben. Alle drei Phasen umfassten Produktionsübungen.

[6] Getestet wurde das Einprägen aller 33 Wörter, aus denen Brechts Text besteht.

4. Vorläufige Ergebnisse

Alle Klassen haben die geplanten Aktivitäten absolviert, am Ende der Unterrichtsstunde die Bewertung hinsichtlich ihrer Erwartungen an das Erlernen der Wörter des Textes ausgefüllt und die gleiche Aktivität, eine Woche nach dem Unterricht, zusammen mit einem Vokabeltest, durchgeführt. Die Ergebnisse werden gerade vorbereitet und in den nächsten Monaten deskriptivstatistisch aus verschiedenen Blickwinkeln analysiert. Eine erste Ebene der qualitativen Analyse könnte die Analyse von Schüler:innen-Produkten sein, die während des Unterrichts erarbeitet wurden (siehe Fußnote 5). Eine zweite Ebene betrifft Daten, die sich auf das Einprägen von Vokabeln aus dem Text beziehen, verglichen mit den Erwartungen der Lernenden vor und unmittelbar nach dem Test. In dieser Analyse werden die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen und die Frage untersucht, ob der als literarisch wahrgenommene Text positive Auswirkungen auf das Vokabellernen und die Erwartungen an dieses Lernen hatte. Eine dritte Analyseebene betrifft die Unterschiede beim Einprägen von Wörtern und damit den Vergleich zwischen polysemischen Wörtern[7] und Wörtern mit nur einer Bedeutung. Es wird erwartet, dass es unterschiedliche Ergebnisse für die beiden Gruppen geben wird – sowohl auf der metakognitiven Ebene als auch auf der Ebene der Mehrdeutigkeit bzw. Eindeutigkeit.

5. Diskussion und Ausblick

Es wird allgemein angenommen, dass literarische Texte im DaF-Unterricht in den Schulen von grundlegender Bedeutung sind, aber gleichzeitig wird die Arbeit mit der Literatur auf ein fortgeschrittenes Sprachniveau verschoben und auch nur in bestimmten Schultypen fokussiert (Hille & Schiedermair, 2021). Ein Ziel der Studie kann es sein, eine Vorstellung davon zu vermitteln, wie dieser Trend umgekehrt werden kann. Sie könnte das Bewusstsein dafür schärfen, wie wichtig nicht nur die Arbeit mit literarischen Texten im Allgemeinen, sondern insbesondere die Arbeit mit dem literarischen Text auf Anfängerniveau ist. Tatsächlich verursachen das lexikalische Lernen und semantische Unsicherheiten in einer Anfängerphase des Deutschlernens eine schwer zu bewältigende Orientierungslosigkeit, wenn sie nicht thematisiert und bearbeitet werden, was sehr oft zum Abbruch des Lernens und zu einem Rückgang der Motivation führt. Die Arbeit mit dem authentischen literarischen Text und das Ansprechen u.a. der damit verbundenen Ambiguitätstoleranz können diesem Bedürfnis vielleicht entgegenkommen und das Sprachbewusstsein stärken.

Literaturangaben

Brecht, B. (2013). *Vergnügungen* [1954]. Suhrkamp.

Casadei, F. (2021). La didattica dell'ambiguità lessicale: il ruolo del dizionario. *Italiano a scuola*, *3*, 39-66. https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/12932

Coseriu, E. (1994). *Textlinguistik.* Francke.

Delgado, P., Vargas, C., Rakefet, A. & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books. A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review, 25*, 23–38.

[7] Die Polysemie der Wörter wurde durch Überprüfung der Anzahl der Bedeutungen im Wörterbuch bewertet.

Hille, A. & Schiedermair, S. (2021). *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Narr Francke Attempto.

Jakobson, R. (2005). Linguistik und Poetik [1960]. In *Roman Jakobson, Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-197*. Suhrkamp (S. 83–121).

Koreik, U. & Fornoff, R. (2020). Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandaufnahme und kritische Positionierung. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *25*, 563–648.

Kovar, B. (2022). *Standortbestimmung: Theoretische Verankerung, Begriffe, Perspektiven und Potentiale*. DHoch3. https://moodle.daad.de/pluginfile.php/383522/mod_resource/content/3/Grundlagentext_Standortbestimmung.pdf

Leubner, M., Saupe, A. & Richter, M. (2016). *Literaturdidaktik* (3., Aufl.). De Gruyter.

Saussure, F. de (2001). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (H. Lommel, Trans.). De Gruyter. (Original erschienen 1916).

Šlibar, N. (2009). *RundUM Literatur I. Der literarische Text*. University of Ljubljana.

Digitalität

TBLT in Primary Schools. Empowering Teachers with a Tool for Automated Task Design

Vera Trager
University of Barcelona

1. Background

The growing emphasis on second language education in primary schools highlights the need to support language teachers in these contexts. Despite Task-Based Language Teaching's (TBLT) longstanding study and promising results in facilitating instructed second language acquisition (Bygate, 2015; Ellis et al., 2019; Van den Branden et al., 2007), there is still a gap in understanding the process of task design. Little is known about the specific choices teachers make during task design regarding task outcomes, pre-and post-tasks, groups, roles, texts, etc. Furthermore, the practical application of Second Language Acquisition (SLA) theories and TBLT constructs during task design remains unexplored, apart from few publication (Erlam, 2016; Johnson, 2003; Samuda, 2005; Samuda & Bygate, 2008).

To bridge this gap, a research group from the University of Barcelona is developing a web tool for task design (taskGen). TaskGen integrates SLA theories and TBLT research findings to empower teachers in crafting student-centered materials by providing a structured framework for creating task cycles, including main, pre-, and post-tasks (Ellis et al., 2019). It also offers theoretical support through accessible short texts, helping teachers understand how design decisions can impact language use, engagement, and acquisition. Therefore, teachers can make more informed decisions during the design process, possibly enhancing the overall quality of English as a Foreign Language (EFL) teaching. Additionally, the observation of teachers engaging with taskGen during task design enables in-depth research into the design process. The present study presents preliminary findings of taskGen's pilot among 45 primary school EFL teachers.

2. Research Questions

The study employs design-based research and consists of two qualitative studies and one quantitative online survey.

Study 1, Research Question:

> What are teachers' perceptions of a new web tool for task design?

Study 2, Research Question:

> What are the characteristics and steps involved in primary school teachers' task design process using the tool taskGen?

Study 3, Research Question:

> How do teachers perceive the *ease* and *usefulness* of the new task design tool?

3. Methodology

Employing educational design research (Mcenney & Reeves, 2012), the study incorporates two qualitative studies and one online usability survey. Working closely with around 45 stakeholders, from Catalonia, Austria and Hungary, this method allowed to improve the tool while developing it and adapting it to the teacher's needs. All participants were sent an information sheet and consent form prior to their participation.

The first study involved semi-structured interviews with seven primary school EFL teachers and two pre-service teachers. The researcher guided the participants through the non-functional prototypes of the new web tool and asked for their reactions. Transcripts were subsequently coded using simultaneous process coding (Saldana, 2016) in Atlas TI.

The second study involved 30 pre-service teachers and 6 primary school EFL teachers. Participants were asked to design a task with the new web tool and verbalise their thoughts while using it. Recordings of the design were analysed employing Atlas TI and an adapted coding scheme that is based on the Task Design Coding System by Johnson (2003) and underwent an iterative inter-coder agreement process.

33 teachers participated in the online 5-point agreement scale survey after their interviews/ think-aloud protocols. It consisted of eight reverse-coded statements, which asked about the *perceived ease of use* and *perceived usefulness* of the tool, because, according to Davis' (1989) Technology Acceptance Model these are the most credible indicators for predicting acceptance of a new technology. One further question inquiry about the participant's plans to use the web tool in the future.

4. Preliminary Results

In the first study, semi-structured interviews with nine participants assessed their perception of taskGen's usability. Most teachers appreciated its structure and features, and feedback was generally positive on the pre-and main task phases, but mixed reactions arose in the post-task phase due to ambiguous terminology that was used in the tool. However, the final output phase was praised for its clarity and dual functionality including an online and a printable version of the task.

In the second study, 36 think-aloud protocols highlighted taskGen's effectiveness in enabling teachers to create full task cycles, even for inexperienced users. The analysis identified four macro stages, 30 micro stages, and 24 cognitive design processes involved in task creation. Macro stages represent the overarching phases (main task, pre-task, and post-

task design), while micro stages encompass the smaller steps in between, such as crafting prompts or assigning roles. Cognitive processes reflect the mental activities teachers engage in during task design, such as brainstorming, revising decisions, or finalizing and saving elements of their design. It furthermore disclosed teachers' design choices regarding pedagogic design (e.g. time management, classroom setting etc.) and linguistic design (e.g. planning of focus on form).

Survey results of 33 participants showed positive perceptions of taskGen's ease of use and usefulness, with 72.7% of all participants expressing intent to use the tool in the future (see Image 1). However, not all respondents agreed that taskGen speeds up task design or improves teaching quality, suggesting areas for further improvement. This can involve accelerating design through simplifying navigation on the website or enhancing visibility of theoretical inputs that might help elevating the quality of task design.

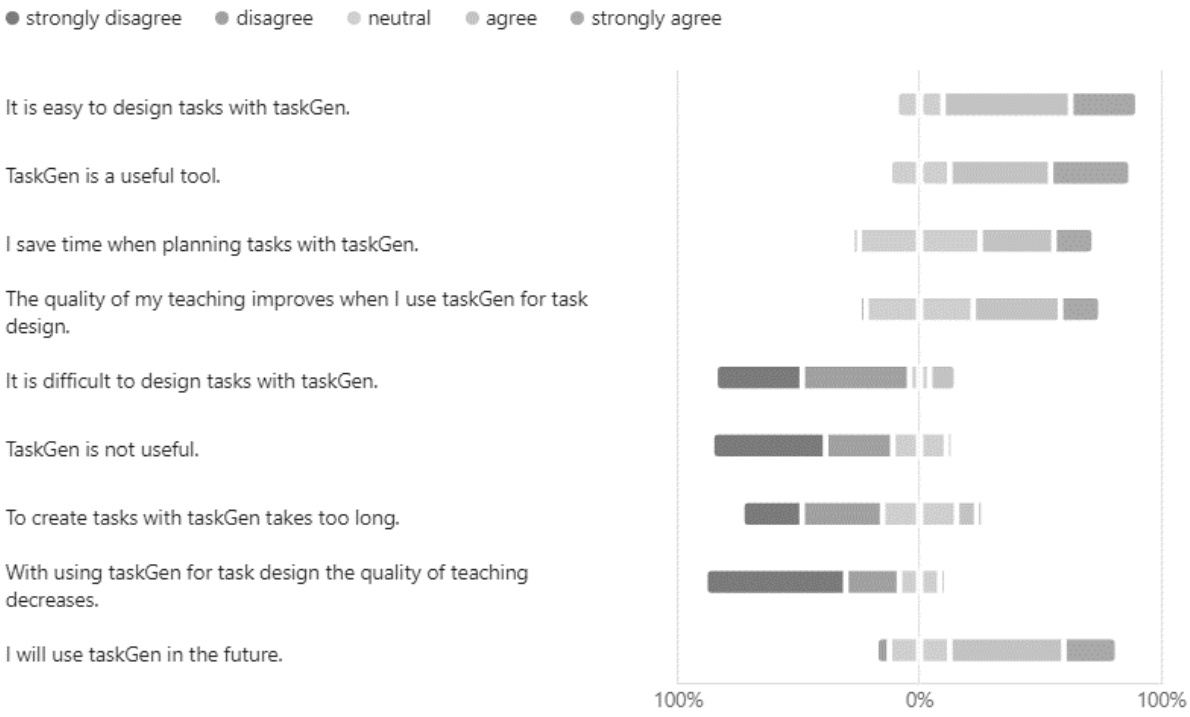


Image 1: TaskGen Perception Survey

5. Discussion and future research

This study aims to pilot the webtool taskGen with primary school teachers and pre-service teachers, who show an overall positive perception of the tool, as it enables them to easily create a full task cycle including pre-, main- and post-task. This information helps to improve the prototype of taskGen and enhance its usability for teachers.

Additionally, this study pinpoints to the research possibilities of the tool, as it enables researchers to closely follow teachers' designs and understand their design processes better. The think-aloud protocols revealed 30 micro-stages and 24 cognitive processes during task

design that have not been made visible in that much detail before. The results here will be strengthened once all 36 interviews have been analysed.

In a future study, system tracking and data analytics will be used to capture the design decisions of hundreds of users around the world and thus enable us to quantitatively analyse design decisions made by primary school teachers.

References

Bygate, M. (2015). *Domains and Directions in the Development of TBLT*. John Benjamins Publishing Company. http://benjamins.com/catalog/tblt

Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. & Lambert, C. (2019). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108643689

Erlam, R. (2016). 'I'm still not sure what a task is': Teachers designing language tasks. *Language Teaching Research, 20*(3), 279–299. https://doi.org/10.1177/1362168814566087

Johnson, K. (2003). *Designing Language Teaching Tasks*. Palgrave MacMillan.

McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research* (1st ed.). Routledge.

Saldana, J. (2016). *Qualitative Coding. The Manual for Researchers* (J. Seaman, Ed.; 3rd ed.). SAGE Publications.

Samuda, V. (2005). Expertise in pedagogic task design. *Expertise in Second Language Learning and Teaching*, 230–254. https://doi.org/10.1057/9780230523470_12/COVER

Samuda, V. & Bygate, M. (2008). Tasks in Second Language Learning. In *Tasks in Second Language Learning.* Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230596429

Van den Branden, K., Van Gorp, K. & Verhelst, M. (2007). *Tasks in Action: Task-Based Language Education from a Classroom-Based Perspective*. Cambridge Scholars.

Pre-service Teachers' Perspectives on Extended Reality (XR) for English Language Teaching and Global Education

Claudia Schnellbögl
Otto-Friedrich-Universität Bamberg

1. Background

Extended reality (XR), an umbrella term for immersive technologies, including virtual reality (VR), augmented reality, and mixed reality, opens up new possibilities to virtually travel through place and time, explore new worlds, and gain new experiences. Through immersion into the virtual environment and agency of the user, XR – in comparison with less-immersive technologies – bears unique affordances (Makransky & Petersen, 2021) that can foster language learning across multiple competence areas (Dhimolea et al., 2022; Parmaxi, 2023), and environmental education (Queiroz et al., 2018). To realize this potential of XR in English as a foreign language (EFL) education, teachers need to develop their professional digital competences (see DigCompEdu in Redecker, 2017) concerning the integration of XR into the classroom. Teachers' professional competences are multidimensional (Baumert & Kunter, 2013), including professional knowledge, e.g., on how to use XR for English language education, and motivational orientations.

While foreign language teachers tend to be interested in XR technologies and also consider global education (UNESCO, 2014) highly important, most do not yet have any prior experience of using XR technologies (Schnellbögl et al., forthcoming). Moreover, language teachers' understanding of XR technologies is limited (Kaplan-Rakowski et al., 2023). Therefore, teacher training in the field is needed.

As a first step in our larger research project (Zirkel & Summer, 2023),[1] a seminar with pre-service teachers (PSTs) was evaluated. In the seminar, held by a colleague, PSTs learned to use different XR technologies. This included both smartphone-based virtual reality cardboards where PSTs created own virtual environments using an authoring tool, as well as standalone head-mounted displays (*MetaQuest 3*, *Pico 4*) with various available applications related to language learning (e.g., *Mondly*, *NounTown*) and sustainability (e.g., *National Geographic VR*, *BrinkTraveler*; for a detailed overview see Zirkel, forthcoming-a). PSTs then developed English lessons on global topics that incorporate some of these XR technologies and presented their ideas in the form of microteaching (Zirkel, forthcoming-b).

[1] The research project aims at developing teacher trainings on XR and global education. It is part of the competence network *lernen:digital,* funded by the Federal Ministry of Education and Research of Germany (BMBF).

2. Research questions

The qualitative explorative study aims to answer the following research questions:

1) How did pre-service EFL teachers perceive working with XR for global education?
2) How do pre-service EFL teachers perceive the educational potential and challenges of XR technologies?
3) How motivated are pre-service EFL teachers to use XR in their future teaching?
4) What further support would pre-service EFL teachers need to feel competent in teaching with XR?

3. Methodology

Three semi-structured group interviews were conducted with *n* = 8 pre-service EFL teachers after participation in a seminar on XR for global education. Participation was voluntary and consent for audio-recording was obtained. The interviews followed a guideline but allowed for spontaneous questions and aimed at getting an insight into PSTs general perceptions of the potential of XR technologies (for a detailed overview of available applications to foster language competences, see Zirkel, forthcoming-a). The interviews were conducted in German and lasted between 20-40 minutes. After transcription using the AI-based software aTrain (Haberl et al., 2023), the text was manually corrected. MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021) was used for abductive coding, with categories derived from the theoretical background and additional (sub-)categories that emerged during the coding process.

4. Preliminary results

First insights into the data suggest that pre-service teachers perceive a high potential in XR for English language education and global education due to its immersive and motivational features. However, some challenging aspects were also mentioned.

4.1 Perception of working with XR for global education

In general, the participants expressed a high interest in working with XR for educational purposes and were motivated by its immersive features such as a near-realistic depiction and user-centered control options that create a feeling of "being" entirely in the virtual world. However, some said that they needed time to get used to the technology, and some struggled with motion sickness.

4.2 Educational potential and challenges of XR

Language skills and competences. After having worked with a broad variety of available XR applications and headsets (see Zirkel, forthcoming-a), participants found XR especially useful for fostering speaking and audio-visual comprehension skills (e.g., using *BrinkTraveler*),

followed by intercultural competences through virtual travels (e.g., using *National Geographic VR*), and vocabulary learning (across applications). However, reading in XR was generally perceived as rather overwhelming.

Integration in EFL. Participants stressed the need of alignment of XR use with competence goals and the curriculum, e.g., for virtual travel to Ayers Rock in a lesson about Australia (e.g., using *Wander*). The need for well-structured tasks as well as pair and group work were mentioned to reduce cognitive overload and motion sickness when using XR technologies. Participants felt that XR was good to increase motivation when starting a new topic, or to provide impulses for speaking or writing activities.

Global education. The main potential of XR was perceived in providing an immersive experience for students who might develop a closer emotional relation and awareness for global topics through the sense of "being" in this virtual environment. For example, some students created their own XR experiences with an authoring tool (*AR2VR*) that depicted environmental pollution, others used XR for virtual travels to national parks (*BrinkTraveler*). Moreover, students stressed the necessity to foster critical media literacy, especially when using existing applications.

4.3 Motivation to teach with XR

Teacher self-efficacy. Participants' perception of their self-efficacy of teaching with XR technologies was heterogeneous. Main reasons for low self-efficacy were technological or classroom management issues.

Intention to use XR. Most participants would like to use XR in their future English teaching, given that the technology was available. One person even planned to train fellow teachers in the use of XR at their future school.

4.4 Needs for further support

Participants stressed the need for a contact person who can give advice regarding lesson planning, and technical issues with XR technologies for EFL teaching, as well as guidelines for classroom management and rules. When teaching with XR, an additional teacher was considered necessary for successful classroom management.

5. Conclusion & Outlook

Most perceptions of the participating pre-service EFL teachers regarding the potential of XR technologies for foreign language education are in line with by empirical evidence in the field (Dhimolea et al., 2022; Parmaxi, 2023). Given that the participating pre-service EFL teachers have only little teaching experience, this could explain their main concerns regarding classroom management and lesson planning with the use of XR technologies. The findings therefore underscore the importance of pedagogical content knowledge and teaching experience for the professional development of EFL teachers. Overall, the study shows that participation in a seminar can foster knowledge and motivation to use XR for global education

in English language education. Whether perceptions differ among in-service teachers is a question to explore in the context of our larger research project.

6. Acknowledgements

I would like to thank my colleague Michelle Zirkel for allowing me to conduct the interviews with students from her seminar. Moreover, special thanks to our student assistant Rebecca Flämig for her support with the transcription and coding of the data.

An insight into the anonymized data and interview guideline can be given upon request via e-mail (claudia.schnellboegl@uni-bamberg.de).

References

Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (pp. 25–48). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_2

Dhimolea, T. K. Kaplan-Rakowski, R. & Lin, L. (2022). A systematic review of research on high-immersion virtual reality for language learning. *TechTrends*, *66*(5), 810–824. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00717-w

Haberl, A., Fleiß, J., Kowald, D. & Thalmann, S. (2023). *Take the aTrain. Introducing an interface for the accessible transcription of interviews.* (SSRN Scholarly Paper 4594103). https://doi.org/10.2139/ssrn.4594103

Kaplan-Rakowski, R., Papin, K. & Hartwick, P. (2023). Language teachers' perceptions and use of extended reality. *CALICO Journal*, *40*(1), 1–23. https://doi.org/10.1558/cj.22759

Makransky, G. & Petersen, G. B. (2021). The cognitive affective model of immersive learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality. *Educational Psychology Review*, *33*(3), 937–958. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2

Parmaxi, A. (2023). Virtual reality in language learning: A systematic review and implications for research and practice. *Interactive Learning Environments*, *31*(1), 172–184. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765392

Queiroz, A. C., Kamarainen, A., Preston, N. & da Silva Leme, M. (2018). *Immersive virtual environments and climate change engagement*. https://doi.org/10.3217/978-3-85125-609-3

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. https://doi.org/10.2760/178382

Schnellbögl, C., Zirkel, M., Bösendorfer, A., & Summer, T. (forthcoming). Foreign language teachers' perspectives on global education, digital media, and extended reality. In T. Summer & R. Gießler (Eds.), *Digital textualities and spaces in ELT*. Narr Francke Attempto.

UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. UNESCO.

VERBI Software. (2021). *MAXQDA 2022* [Computer software]. maxqda.com

Zirkel, M., & Summer, T. (2023). Empowering English language teachers to use immersive virtual reality for global citizenship education. *ISSN: 2759-1182 – WorldCALL2023: Conference Proceedings*, 217–224.

Zirkel, M. (forthcoming-a). Immersive virtuelle Realität im Fremdsprachenunterricht: Virtuelle Welten, reale Lernerfolge. In E. Thaler (Ed.), *Impulsgeber Fremdsprachen: Best Practice und Diskussionen aus der Tagung des Gesamtverbands Moderne Fremdsprachen Bayern*. Cornelsen.

Zirkel, M. (forthcoming-b). Innovation in der Lehrkräftebildung: Bildung für nachhaltige Entwicklung und sprachliche Bildung durch immersive virtuelle Realität im Englischunterricht. In M. Miriam & D. Meer (Eds.), *Unterricht auf einem bedrohten Planeten. Perspektiven und Herausforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht der sprachlichen Fächer.* Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik (SLLD-B).

Sprachsensibler Fachunterricht

PhyVerBEr – Physik verstehen, beschreiben und erklären. Eine kritische Analyse von sprachlichen Operatoren im Physiklehrplan und in Leseaufgaben in Physikschulbüchern der 6. Schulstufe

Iris Knapp
Pädagogische Hochschule Steiermark

1. Begründung für die Studie

Lehrbücher sind von wesentlicher Bedeutung für den naturwissenschaftlichen Unterricht (Vojíř & Rusek, 2022). Lehrpersonen sollten daher darauf vertrauen können, dass die Lehrbücher die Anforderungen des Lehrplans widerspiegeln und als zuverlässige Leitfäden dienen (Rechtsinformationssystem des Bundes [RIS], 2023). Es ist jedoch erwiesen, dass viele Schüler: innen ihre Lehrbücher wegen ihrer sprachlichen Struktur und Komplexität kaum oder nur wenig nutzen (Niederhaus, 2011, S. 21). Deshalb sieht der Lehrplan 2023 in Österreich „Sprachliche Bildung und Lesen" als übergreifendes Thema für den Physikunterricht vor (RIS, 2023, S. 10). Folglich sollten Schulbücher geeignete Lesetexte und Leseaufgaben für den Fachunterricht bieten. Die Bewältigung von Aufgabenstellungen im Unterricht kann anhand sprachlicher Operatoren erfasst werden. Diese Operatoren bestimmen eine sprachliche Handlung und fordern die Schüler: innen dazu auf, (komplexe) Handlungen umzusetzen (Rathmann, 2021). Beispiele für solche Operatoren sind „Nennen", „Erklären", „Umschreiben" oder „Vergleichen" (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 56). Die hier beschriebene Lehrplan- und Schulbuchanalyse zielt darauf ab, zu untersuchen, inwiefern Schulbücher Leseaufgaben einbauen, die sprachlich geeignet sind. Weiters auch welche Rolle Operatoren bei den Aufgabenstellungen spielen und ob diese mit den Anforderungen des Lehrplans übereinstimmen.

2. Forschungsfrage

Um die zuvor beschriebene Forschungslücke zu füllen, wurde die folgende Forschungsfrage gestellt.

> Welche sprachlichen Anforderungen in Form von sprachlichen Operatoren stellt der Lehrplan für das Pflichtfach Physik in Österreich an die Lernenden und

inwieweit spiegeln sich diese in Leseaufgaben und den dazugehörigen Anweisungen in Physiklehrbüchern für die 6. Schulstufe wider?

3. Die (Pilot-)Studie

Zur Untersuchung der Forschungsfrage wurde zunächst der österreichische Lehrplan hinsichtlich der Operatoren, also Handlungsaufforderungen, die die Schüler: innen umsetzen sollten, hermeneutisch analysiert. Die Analyseeinheiten sind diejenigen Teile des österreichischen Lehrplans 2023 (RIS, 2023), welche sich auf das Pflichtfach Physik beziehen. In der Analyse wurden alle Verben herausgefiltert, die explizit genannt werden und darauf abzielen, dass Schüler: innen in der Lage sein sollen, sie umzusetzen oder sie zu beherrschen. Dies bedeutet, dass in dieser Analyse alle Arten von Operatoren berücksichtigt wurden (sprachlich und nicht-sprachlich). Die Operatoren wurden anschließend in vier Kategorien, die angelehnt an Thürmanns (2012) Beschreibung von Handlungen kreiert wurden, eingeteilt. Abschließend wurde ermittelt, wie oft die jeweiligen Operatoren verlangt werden.

Darauffolgend werden die fünf am häufigsten gewählten Physikschulbücher für die 6. Schulstufe untersucht, die im aktuellen Schuljahr veröffentlicht wurden und bereits auf den neuen Lehrplan verweisen. Diese Analyse untersucht Leseaufgaben und ihre zugehörigen Anweisungen hinsichtlich der Textkomplexität und der verwendeten sprachlichen Operatoren. Es wird darauf geachtet, ob die Operatoren in den Aufgaben des Lehrbuchs mit den Lehrplanrichtlinien übereinstimmen oder ob es Unterschiede gibt. Darüber hinaus bewertet die Analyse, ob die Komplexität der Texte im Lehrbuch an das Leseverständnis der Schüler:innen in der 6. Schulstufe angepasst ist. Das für die Analyse erforderliche Kategoriensystem wurde in einer mehrstufigen Pilotierung erprobt. Hierbei wird auf die Ergebnisse der zweiten Pilotierung Bezug genommen.

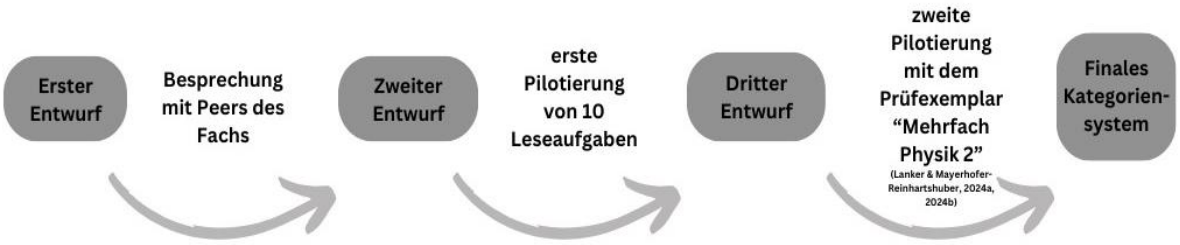


Abbildung 1: Ablauf der Pilotierung des Kategoriensystems

Die Analyseeinheiten der Pilotierung der Schulbuchanalyse sind die einzelnen Leseaufgaben in den beiden Teilen der Prüfauflage des Lehrwerks „Mehrfach Physik“ vom Veritas Verlag (Lanker & Mayerhofer-Reinhartshuber, 2024a, 2024b).

Das Kategoriensystem der zweiten Pilotierung ergab folgende Informationen: Zuerst wurden alle Analyseeinheiten, also Leseaufgaben, analysiert. Dabei wurde zu Beginn das Textformat bestimmt, um festzustellen, ob es sich um einen kontinuierlichen oder einen nicht kontinuierlichen Text handelt. Danach wurden die kontinuierlichen Texte sowohl auf ihre

Wort- und Satzanzahl als auch auf ihre Texteignung für die 6. Schulstufe analysiert. Die Texteignungsprüfung wurde hierbei mit dem Regensburger Analysetool für Texte (Wild & Pissarek, o. J.) durchgeführt. Anschließend wurde die Aufgabenstellung bezüglich ihrer Handlungsaufforderung bzw. dem verwendeten Operator analysiert. Dabei wurde herausgefiltert, ob dieser explizit oder implizit genannt wird, ob es sich dabei um einen sprachlichen Operator handelt oder nicht und in welchen Anforderungsbereich der Operatoren die Aufgabenstellung fällt (Abraham & Saxalber, 2016; Reitbrecht & Sorger, 2018). Nachdem alle Analyseeinheiten untersucht wurden, wurde das gesamte Lehrwerk analysiert. Dabei wurden alle Texte im Schulbuch gezählt, um zu erheben, wie viele Texte von einer Leseaufgabe unterstützt werden. Außerdem wurden die Mittelwerte der Wort- und Satzanzahl bei kontinuierlichen Texten, die von einer Leseaufgabe begleitet sind, berechnet. Danach wurden prozentuale Aufteilungen der Texteignung für die 6. Schulstufe, das Verhältnis von sprachlichen und nicht-sprachlichen Operatoren und die Verteilung der Anforderungsbereiche der Operatoren erhoben. Zum Schluss wurde noch erfasst, welche drei sprachlichen Operatoren am häufigsten bei Leseaufgaben verlangt werden.

4. Ergebnisse

Die Lehrplananalyse ergab, dass Schülerinnen und Schüler von der 6. bis zur 8. Schulstufe insgesamt 102 verschiedene Handlungen erlernen sollen. Von diesen 102 geforderten Handlungen werden jedoch 46 nur einmalig im Lehrplan genannt. Davon sind 27 Operatoren, die einen sprachlichen Ausdruck verlangen und 40 sind kognitive Handlungen, die sich durch keinen äußeren Ausdruck zeigen und somit nicht messbar sind.

Die Prüfauflage des Lehrwerks „Mehrfach Physik“ (Lanker & Mayerhofer-Reinhartshuber, 2024a, 2024b) beinhaltet 111 Leseaufgaben, die sich auf 98 unterschiedliche Texte beziehen. In diesen 111 Leseaufgaben werden 35 verschiedene Operatoren gefordert, von denen 13 eine sprachliche Handlung verlangen. Die drei am häufigsten geforderten sprachlichen Operatoren sind „Begründen“, „Erklären“ und „Beschriften“. Dies deckt sich teilweise mit den Forderungen des Lehrplans, da die zwei am häufigsten geforderten Operatoren im Fach Physik „Erklären“ und „Beschreiben“ sind.

Die Ergebnisse dieser Analyse werden in Kreisdiagrammen präsentiert, die jeweils einen Aspekt des untersuchten Kategoriensystems illustrieren. Diagramm 1 bietet einen Überblick über die Aufteilung der insgesamt 325 Texte im Schulbuch: 98 Texte sind von einer Leseaufgabe begleitet, während 227 Texte ohne eine zugehörige Leseaufgabe vorliegen.

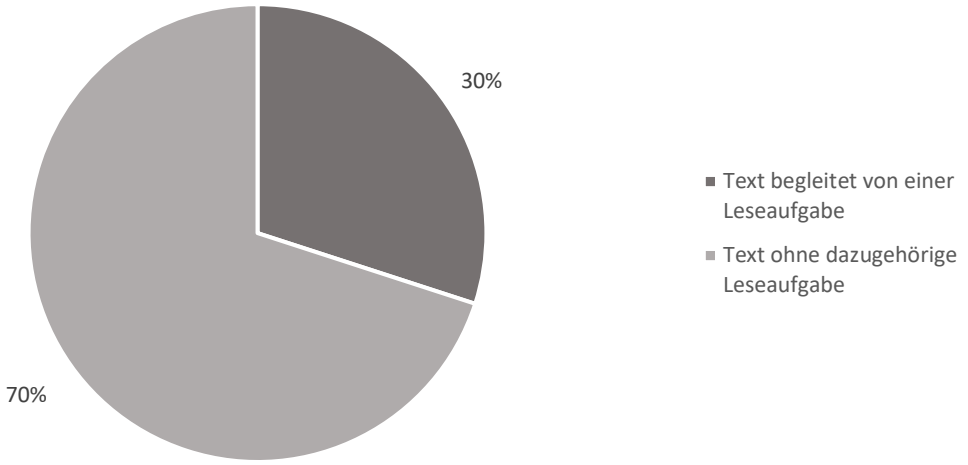


Diagramm 1: Texte mit oder ohne Leseaufgabe

Diagramm 2 visualisiert die Verteilung der Textformate, die bei Leseaufgaben verwendet wurden, und unterscheidet dabei zwischen kontinuierlichen und nicht-kontinuierlichen Texten. In der Darstellung zeigt sich, dass ein großer Wert sowohl auf die Beschäftigung mit kontinuierlichen als auch nicht-kontinuierlichen Texten gelegt wird. Dies deckt sich mit den Anforderungen des Lehrplans (RIS, 2023) und der Literatur, die besagt, dass im naturwissenschaftlichen Bereich Sprache nicht nur verbal, sondern auch bildlich und durch Tabellen stattfindet (Leisen, 2019, S. 47; Meyer & Prediger, 2012, S. 4).

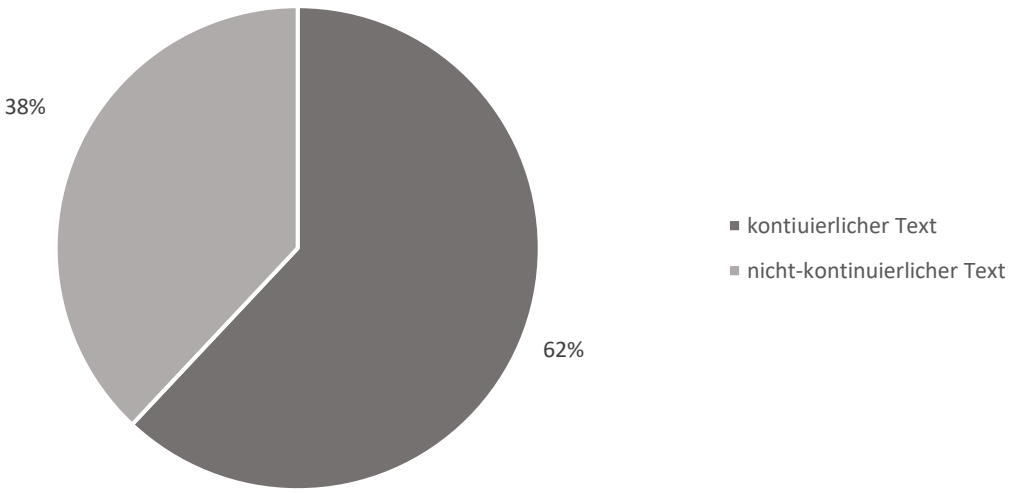


Diagramm 2: Textformat

Diagramm 3 visualisiert die Eignung der kontinuierlichen Texte gemäß der Kriterien des Regensburger Analysetools für Texte (Wild & Pissarek, o. J.). Aus dem Diagramm ist herauszulesen, dass lediglich 65% der Texte für die 6. Schulstufe geeignet sind.

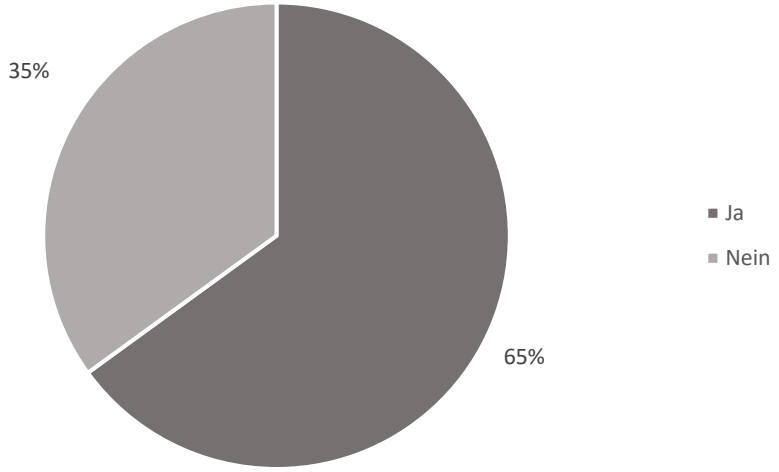


Diagramm 3: Texteignung für die 6. Schulstufe laut dem Regensburger Analysetool für Texte (Wild & Pissarek, o. J.)

Diagramm 4 visualisiert die prozentuale Verteilung der 13 unterschiedlichen sprachlichen Operatoren, die in den Aufgabenstellungen in Bezug auf die drei Anforderungsbereiche verwendet werden. Die Darstellung bietet Einblicke in die Häufigkeit und die Art der Operatoren, die in den Texten für verschiedene kognitive Anforderungsniveaus verwendet werden.

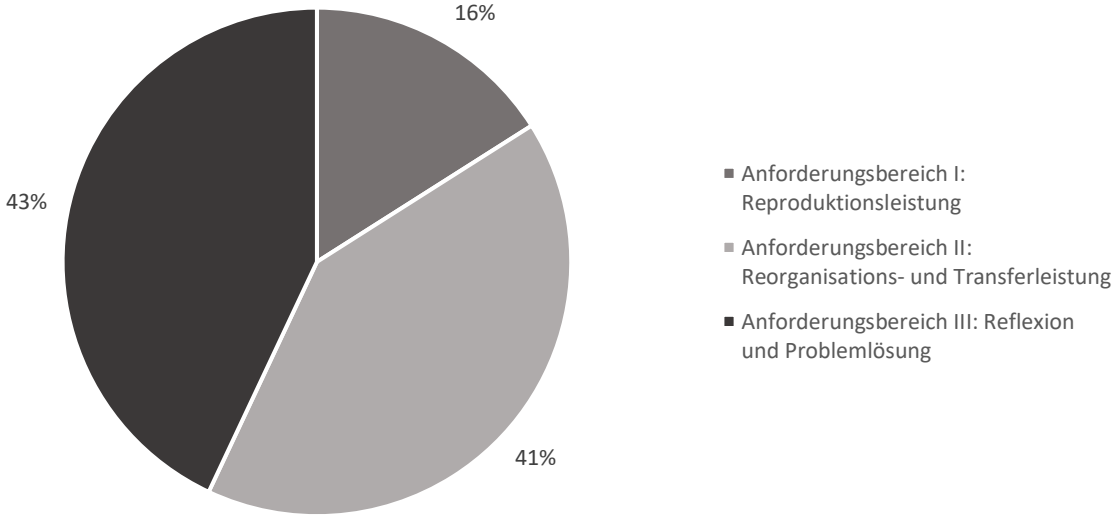


Diagramm 4: Anforderungsbereich

Diagramm 5 visualisiert die prozentuale Aufteilung von sprachlichen und nicht-sprachlichen Operatoren, die in den Aufgabenstellungen Verwendung finden. Es ist darauf hinzuweisen, dass, wenn eine Aufgabenstellung mit mehreren Operatoren formuliert wurde, hier "Operatoren mit sprachlicher Dimension" gewählt wurde, sobald nur einer der Operatoren eine produktive oder rezeptive sprachliche Handlung verlangt.

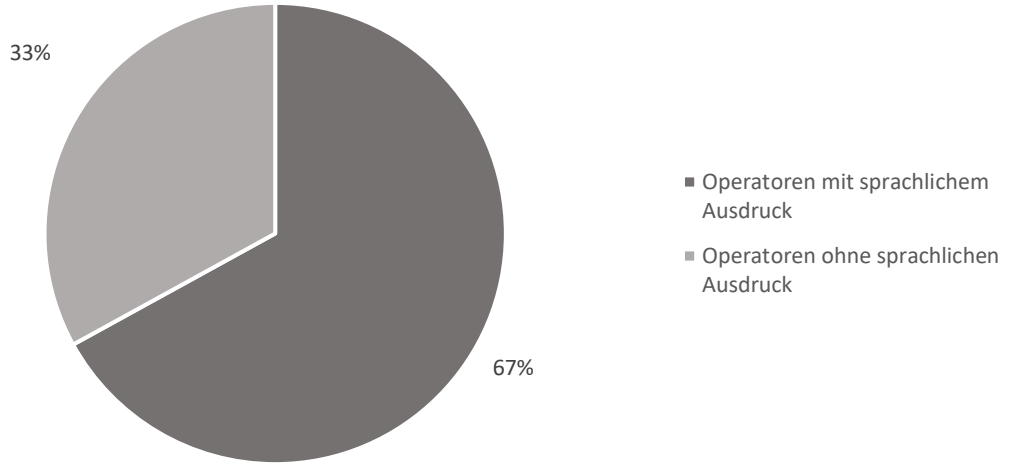


Diagramm 5: Art des Operators

5. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der Lehrplananalyse und der Pilotierung der Schulbuchanalyse geben Aufschluss über die Handlungsaufforderungen, welche Schüler: innen im Physikunterricht bei Leseaufgaben umsetzen müssen, und bieten so einen näheren Einblick in die sprachlichen Operatoren, die gefördert werden müssen, um eigenständiges Arbeiten mit Texten im Fachunterricht zu ermöglichen. Es zeigt sich, dass die Prüfauflage des Lehrwerks „Mehrfach Physik 2“ (Lanker & Mayerhofer-Reinhartshuber, 2024a, 2024b) bei der Auswahl der geforderten Operatoren sich durchaus mit den Forderungen des Lehrplans deckt, dennoch klarer Handlungsbedarf bezüglich der Texteignung für die 6. Schulstufe besteht, da durchschnittlich jeder dritte Text im Schulbuch zu schwer und somit kaum bis nicht lesbar für die Schüler: innen ist. Weiters zeigt sich, dass die Aufteilung der Anforderungsbereiche der Operatoren nicht ausgeglichen ist. Der Anforderungsbereich „Reproduktionsleistung“ ist deutlich weniger vertreten als die restlichen Bereiche. Das Textformat in dem untersuchten Lehrwerk ist gut zwischen kontinuierlichen und nicht-kontinuierlichen Texten ausgeglichen, was Lehrpersonen dabei unterstützt, naturwissenschaftliche Texte, Diagramme und Tabellen in den Unterricht einzubauen und ihnen gleichmäßig Zeit zu widmen.

Abschließend geben die hier aufgezeigten Ergebnisse Lehrpersonen Aufschluss darüber, inwieweit die Prüfauflage des Lehrwerks „Mehrfach Physik 2“ (Lanker & Mayerhofer-Reinhartshuber, 2024a, 2024b) die Forderungen des Lehrplans in Bezug auf sprachliche Operatoren und Lesen im Physikunterricht erfüllt. Die Lehrplananalyse hat außerdem gezeigt,

dass eine große Bandbreite an Operatoren gefordert wird, aber dass diese nicht systematisch ausgewählt zu sein scheinen, da 46 aller 102 genannten Operatoren (also 45%) nur einmal erwähnt werden. Das erschwert die Kommunikation der Bedeutung dieser Operatoren und somit auch eine zielgerichtete didaktische Umsetzung. Dies deckt sich auch mit den Erkenntnissen von Tajmel (2011), die zeigen, dass auch in Deutschland Operatoren in Lehrplänen sehr willkürlich und unpräzise verwendet werden. Es ist zu hinterfragen, inwiefern im Lehrplan für Bildungseinrichtungen kognitive Handlungen als Grundlage für Lernziele herangezogen werden sollten, da im österreichischen Schulsystem letztlich Handlungen, die messbar sind – also sprachlich oder motorisch ausgedrückt werden können – zur Beurteilung berücksichtigt werden. Die Ergebnisse der zweiten Pilotierung haben zusätzliche Aspekte im Kategoriensystem identifiziert, die für die Schulbuchanalyse angepasst werden müssen. Dazu gehört insbesondere die Erfassung des Verhältnisses von allgemeinen Aufgabenstellungen zu spezifischen Leseaufgaben. Des Weiteren wird untersucht, ob die Aufgabenstellungen der Leseaufgaben mit mehreren Operatoren versehen sind. Diese Analyse zielt darauf ab, zu ermitteln, ob diese komplexen Anweisungen darauf hinweisen, dass bestimmte aufbauende Handlungen durchgeführt werden, die das Erlernen und Trainieren von Lesestrategien unterstützen.

Literaturangaben

Abraham, U. & Saxalber, A. (2016). *Typen sprachlichen Handelns (Operatoren) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch*. Bildungsministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung. https://www.matura.gv.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=1277&token=7f3972321ed2fa574078c8ea63f379a6d0dc12d6

Lanker, G. & Mayerhofer-Reinhartshuber, P. (2024a). *Mehrfach Physik 2 Teil 1—Wissen & Verstehen* (Bd. 1). Veritas.

Lanker, G. & Mayerhofer-Reinhartshuber, P. (2024b). *Mehrfach Physik 2 Teil 2—Üben & Anwenden* (1. Aufl., Bd. 2). Veritas.

Leisen, J. (2019). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Praxismaterialien* (1. Aufl.). Ernst Klett Sprachen.

Meyer, M. & Prediger, S. (2012). Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht. Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. *Praxis der Mathematik in der Schule, 54*(45), 2–9.

Niederhaus, C. (2011). *Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern: Korpuslinguistische Analysen von Fachtexten der beruflichen Bildung*. Waxmann.

Rathmann, C. (2021). Was soll ich jetzt noch mal genau machen? Zum Verständnis von Operatoren. *Grundschule Deutsch, 2021*(71), 41–43.

Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS) (2023). *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Mittelschulen*. Abgerufen von RIS - Lehrpläne der Mittelschulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 17.11.2023 (bka.gv.at)

Reitbrecht, S. & Sorger, B. (2018). Operatoren als Marker der Kompetenzorientierung. Eine Analyse des österreichischen Curriculums der Sekundarstufe I. Open Online Journal for Research and Education. https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/497/553

Tajmel, T. (2011). *Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts.* Universität Duisburg-Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf

Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.

Thürmann, E. (2012). *Lernen durch Schreiben?: Thesen zur Unterstützung sprachlicher Risikogruppen im Sachfachunterricht.* Universitätsbibliothek Gießen. https://doi.org/10.22029/JLUPUB-2900

Wild, J. & Pissarek, M. (o. J.). *Ratte. Regensburger Analysetool für Texte.* https://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/downloads/ratte/index.html

Vojíř, K. & Rusek, M. (2022). Of teachers and textbooks: Lower secondary teachers' perceived importance and use of chemistry textbook components. *Chemistry Education Research and Practice, 23*(4), 786–798. https://doi.org/10.1039/D2RP00083K

CLIL in Key Stage 1. Successful Content and Language Integrated Learning in the First Two Years of Primary School

Johanna Preitler-Schauhuber
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

1. Rationale for this study

According to data from the European Commission (2023), 86% of primary school students in the European Union learn at least one foreign language. Furthermore, globalisation and internationalisation cause a rising demand for knowing multiple languages (Coyle et al., 2010, pp. 9-10). This shows the importance of language learning in today's education. Hence, more time should be attributed to foreign language teaching. Yet, the scheduled time to teach a foreign language is often limited (Coyle et al., 2010). One example is the Austrian curriculum (Lehrplan der Volksschule, 2012), which has no dedicated lesson scheduled in first and second grade to teach foreign languages. Yet, it demands the implementation of a foreign language in teaching. One solution to this is the use of *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

Recent CLIL research publications have highlighted the character of the approach, focusing on practices and (integrated) content curricula (Dalton-Puffer et al., 2022, p. 1). Existing literature on CLIL (e.g. Coyle et al., 2010; McDougald, 2015; Goris et al., 2019; Gruber et al., 2020) has investigated the approach both at primary and secondary schools, but a particular focus on the first and second grade, also known as Grundstufe 1/Key Stage 1 (GS1/KS1), seems to be missing. Hence, this study set out to investigate CLIL at GS1/KS1 in more detail.

2. Research questions

The study intends to shed light on various factors playing a role in CLIL at GS1/KS1. The research process was based on the following main research questions (RQ):

> RQ1: Which factors play a role in CLIL teaching at GS1/KS1 for (a) the teachers (b) the students, (c) the school, and headteachers?
>
> RQ2: How do teachers perceive CLIL at GS1/KS1, regarding (a) the workload and (b) needed language competences of teachers and students?
>
> RQ3: How should CLIL lesson plans be designed for GS1/KS1 to support teachers with (a) the start of implementing CLIL and (b) the planning and teaching of CLIL?

3. The study

The study was conducted from February to May 2023 at a primary school in an outer district of Vienna. The class selected for this research was a first-grade class of 23 pupils. The teacher of the class was a non-native speaker of English. Further participants of the study were the headteacher and the native speaker teacher at the school.

The research method used for this study was *design-based research* (DBR), which is based on the embedding in an educational context, the iterative research process, the direct impact on practice and the design of principles (Anderson and Shattuck, 2012, pp. 16-18). The following figure shows the DBR-process in more detail:

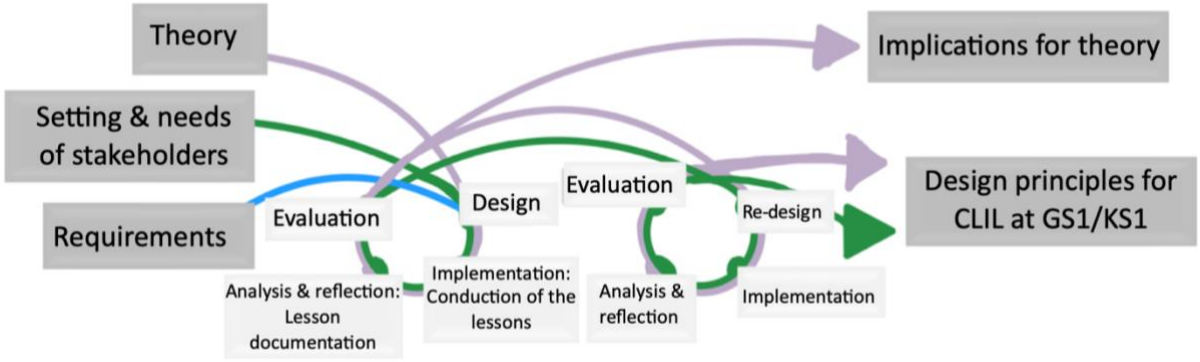


Figure 1: DBR process of the study, based on Bauer-Marschallinger, 2019, p. 11

Different methods were used to collect data:

- **Four interviews:** Three interviews were conducted to create a basis for the research with the first-grade teacher, the native speaker teacher and the headteacher. At the end of the research, a further interview with the first-grade teacher was conducted to evaluate the design of the lesson plans.
- **Six lesson plans:** The lesson plans were created by the researcher based on the interviews and research questions. They were taught in turn by the researcher and the teacher.
- **Field notes and lesson observations:** The field notes and lesson observations were created by the first-grade teacher and the researcher to document the design process of the lesson plans.

The data was analysed using qualitative data analysis and the coding programme MAXQDA. The base of the analysis were previously created systems of deductive categories (for the interviews and the lesson observations), which were summarised and connected into one system, and then extended by inductive categories following a 6-step procedure suggested by Kuckartz and Rädiker (2022), creating a total of 9 main, mostly deductive, and 23 inductive sub-categories (as shown in figure 2).

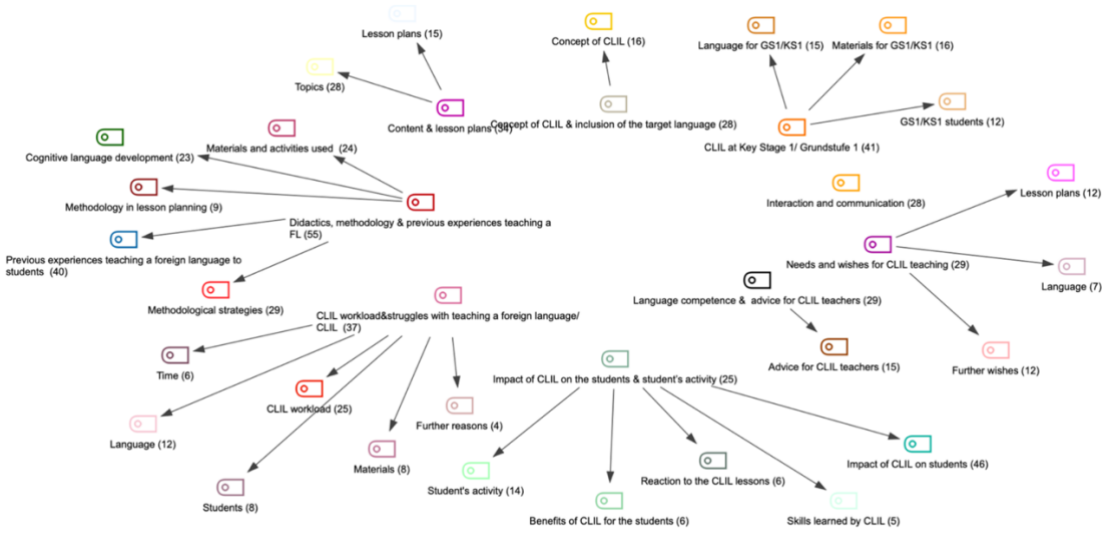


Figure 2: Visualisation of the deductive categories (inner circle of main categories) in connection to the inductive categories (outer circle of subcategories)

4. Results

The main results of the study were five *design principles* (DP) for CLIL at GS1/KS1:

- DP 1: CLIL teaching at GS1/KS1 should consider principles of L1 acquisition.
- DP 2: Activities for CLIL at GS1/KS1 should be short, engaging, and have a real-life connection.
- DP 3: Lesson plans for CLIL at GS1/KS1 should consider content and language by systematically highlighting lesson goals and language structures.
- DP 4: The methodology for CLIL at GS1/KS1 should incorporate scaffolding techniques to support thinking skills with a focus on key language.
- DP 5: The language used for CLIL at GS1/KS1 should be simple and repetitive while challenging the students to reach the next step in their language development.

Further findings indicated the importance of methodological knowledge for CLIL of the teacher, the availability of materials, sufficient knowledge of the foreign language on the part of the teacher, and the necessity of support for teaching and planning CLIL lessons.

5. Discussion and outlook

The study investigated CLIL planning and teaching for GS1/KS1 from various perspectives and with different instruments. This offered diverse insights into CLIL for young learners, giving new suggestions for GS1/KS1, including design principles as a guide for teachers to implement and plan CLIL. The findings are especially relevant for GS1/KS1 educators wanting to start teaching with CLIL or those who are already using CLIL and need research-based guidance.

Despite the insightful results, questions remain, and further studies on this topic are recommended. This study only collected data at one school. The results are, therefore, only fully valid for this school, and it cannot be assumed with any certainty that they are valid for

other contexts. Additionally, the study was only conducted over four months and could consequently not create a complete picture of how CLIL teaching impacts a class at GS1/KS1.

Further similar studies with more participating schools and classes over a longer period of time are consequently suggested to develop a more comprehensive picture of CLIL at GS1/KS1. Additionally, future research should investigate the factors that impact CLIL at GS1/KS1 more precisely to determine their actual influence on teaching young learners.

Bibliography

Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, *41*(1), 16–25. https://doi.org/10.3102/0013189X11428813

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL- Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C., Hüttner, J. & Llinares, A. (2022). CLIL in the 21st century: Retrospective and prospective challenges and opportunities. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, *10*(2), 182–206.

European Commission. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition: Eurydice report*. Publications Office of the European Union.

Goris, J., Denessen, E. & Verhoeven, L. (2019). The contribution of CLIL to learners' international orientation and EFL confidence. *The Language Learning Journal*, *47*(2), 246–256. https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1275034

Gruber, M.-T., Lämmerer, A., Hofstadler, N. & Mercer, S. (2020). Flourishing or floundering: Factors contributing to CLIL primary teachers' wellbeing in Austria. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, *3*(1), 19–34.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis,* Computerunterstützung (5. Aufl.). Beltz Juventa.

Lehrplan der Volksschule. (1963). *BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html

McDougald, J. S. (2015). Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, *17*(1), 25–41. https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.1.a02

Erziehungspartnerschaft

Die Erziehungspartnerschaft im Kontext von Mehrsprachigkeit

Ramona Holub
Universität Salzburg

1. Begründung für die Studie

Durch Globalisierung und Migration werden Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zu immer zentraleren Themen in unserer Gesellschaft und so auch in der Erziehungspartnerschaft. Diese wird verstanden als „Kooperation von Eltern, Bildungseinrichtungen und Jugendhilfe beim gemeinsamen Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder und Jugendliche“ (Stange, 2012, S. 14). Obwohl dieses Thema von hoher Aktualität zeugt, liegen die rezentesten Publikationen dazu 10 Jahre zurück, wodurch sich der Bedarf an Forschung rechtfertigt.

Da die sprachliche und kulturelle Vielfalt nicht vor der Schultüre Halt macht, ist es primär Aufgabe der Lehrpersonen, sie bestmöglich in der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten zu nutzen. Dies gestaltet sich jedoch nicht immer als ein einfaches Unterfangen, da es sowohl lehrer:innenseitig als auch elternseitig Faktoren gibt, die die Kooperation erschweren.

An erster Stelle wären die unterschiedlichen Aufgaben der Lehrpersonen und Eltern zu nennen. Während den Erziehungsberechtigten die Deckung der Grundbedürfnisse ihrer Kinder und die primäre Sozialisation obliegen, gehören die Wissensvermittlung und die sekundäre Sozialisation zu den Tätigkeitsbereichen der Lehrer:innen (Neuenschwander et al., 2005, S. 257). Aus den unterschiedlichen Aufgabenbereichen beider Gruppen resultiert das subjektive und spontane Verhalten der Eltern einerseits und die rationale, distanzierte und objektive Wahrnehmung der Lehrpersonen andererseits (Sacher, 2008, S. 59). Um diese Kluft nicht zusätzlich zu vergrößern, sind gegenseitiges Verständnis und die Bereitschaft, den eigenen Standpunkt zu relativieren notwendig. In diesem Zusammenhang kommen auch Erwartungshaltungen zum Tragen. Für gewöhnlich erwarten Lehrpersonen einen regelmäßigen Kontakt zur Schule und die Teilnahme an Elternsprechtagen (Schröder, 2013, S. 191). Dies erweist sich in Hinblick auf die Lebensumstände der Eltern nicht immer als realistisch, da sich das Wahrnehmen schulischer Termine oft nicht mit der Arbeit und Kinderbetreuung vereinbaren lässt (Sacher, 2008, S. 60). Weitere Gründe für ihr Fernbleiben können schlechte Erfahrungen mit der Schule aus der eigenen Schulzeit oder die Angst, sich rechtfertigen zu müssen, darstellen (Sacher, 2008, S. 226). Dass Eltern mit Migrationshintergrund weniger in die Erziehungspartnerschaft involviert sind (Turney & Kao, 2009, S. 261), kann mitunter auf das Gefühl der Bevormundung von Eltern mit sprachlichen Verständnisproblemen durch Lehrpersonen zurückzuführen sein (Auernheimer, 2013, S. 48).

Weiters kann der Wille, die kulturelle Identität des Herkunftslandes beizubehalten, zu Problemen führen (Sacher, 2008, S. 238).

Wenn es um die Bewältigung sprachlich und kulturell herausfordernder Situationen geht, verfügen Lehrpersonen diesbezüglich oft nicht über die nötigen Kompetenzen, was auch auf die monolinguale Orientierung der Institutionen zurückzuführen ist (Fürstenau & Gomolla, 2011, S. 13). In diesem Kontext hat Gogolin (1994) den Begriff des monolingualen Habitus geprägt. Dieser ermöglicht es, mit gleichbleibenden Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsformen neuen Situationen mit alten Mustern zu begegnen, wodurch er sich immer wieder selbst reproduziert. Die Schule als Institution der Mittelklasse ohne Migrationshintergrund (Gomolla, 2009, S. 35) erweist sich als idealer Nährboden dafür. Migrantensprachen, worunter „die zuerst erworbene Sprache eines Individuums, das selbst in einer Familie aufwächst, in der nicht (ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird“ (Polinsky, 2015, S. 8, zitiert nach Mehlhorn, 2020, S. 23) verstanden wird, gehen meist mit einem niedrigen Prestige einher (Herzog-Punzenberger et al. 2017, S. 33) und werden damit oft zur Zielscheibe von Vorurteilen (Kropp, 2017, S. 133). Diese können Lehrpersonen bei der Kontaktaufnahme mit Eltern mit Migrationshintergrund beeinflussen.

Vor diesem Hintergrund setzt sich diese Studie zum Ziel, die Herausforderungen der Erziehungspartnerschaft im Kontext der Migrationsgesellschaft zu erheben, um in einem nächsten Schritt eine bedarfsorientierte Lehrer:innenfortbildung anbieten zu können, die das Augenmerk sowohl auf den Aufbau eigener Mehrsprachigkeitskompetenz und sprachförderlicher Fähigkeiten als auch auf spracherwerbstheoretische und mehrsprachigkeitsdidaktische Inhalte legt.

2. Forschungsfragen

Auf Basis des skizzierten Kontextes stellt sich die Frage nach den Herausforderungen und Bedingungen für eine gelingende Erziehungspartnerschaft zwischen Lehrpersonen und Eltern mit Migrationshintergrund.

In diesem Abstract werden Erkenntnisse zu den folgenden Spezifika exemplarisch behandelt:

1) Inwiefern fühlen sich Eltern und Lehrpersonen fähig, sprachliche Kommunikationsprobleme zu lösen? (FF1)
2) Wie schaffen es Eltern und Lehrpersonen, sprachliche Kommunikationsprobleme zu lösen? (FF2)

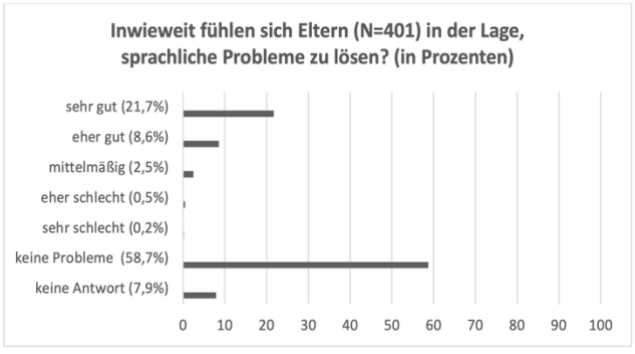
Hinsichtlich FF1 kann angenommen werden, dass sich Lehrpersonen weniger gut befähigt fühlen, sprachliche Verständnisprobleme zu lösen als Eltern, da Lehrpersonen trotz ihrer Bewusstheit oft nicht wüssten, mit sprachlicher Vielfalt umzugehen (Wiese et al. 2017, S. 199). Bezüglich FF2 konnte keine Hypothese aufgestellt werden, da bislang nur zu sprachlichen Problemen in der Erziehungspartnerschaft und ihren Konsequenzen im Allgemeinen geforscht wurde (Blickenstorfer, 2009 u.a.). Mit welchen Mitteln konkret Eltern und Lehrpersonen diese lösen blieb bislang offen.

3. Die Studie

Im Zuge einer 2022/2023 im Rahmen des Erasmus+ Projekts *Sprache MACHT Europa* durchgeführten Fragebogenstudie wurden die Einschätzungen von 42 Lehrpersonen und 405 Eltern in drei Volksschulen und drei Mittelschulen in drei Ländern (Frankreich, Österreich und Deutschland) ermittelt, die jedoch aufgrund des überblicksmäßigen Charakters dieses Abstracts nicht im Detail dargestellt werden. In allen Schulen wird in Bezug auf die Schulentwicklung großes Augenmerk auf Erziehungspartnerschaft gelegt. Die Teilnehmer:innen konnten zwischen einer deutschen, englischen, albanischen, arabischen, italienischen, spanischen, russischen und ukrainischen Version des Fragebogens wählen. Den hier zusammengefassten Häufigkeitsanalysen zu den Fragen *Inwieweit fühlen sich Eltern in der Lage, sprachliche Probleme zu lösen?* (FF1) liegen geschlossene Frageitems zu Selbsteinschätzungen der Teilnehmer:innen zugrunde, während die quantitativen Ergebnisse zur Forschungsfrage *Wie schaffen es Eltern bzw. Lehrpersonen, sprachliche Kommunikationsprobleme zu lösen?* (FF2) auf Basis einer kategorialen Inhaltsanalyse (Mayring 2023) mit anschließender Frequenzanalyse (Früh 2017) ermittelt wurden.

4. Ergebnisse

Bezüglich FF1 zeigen die Diagramme 1 und 2, dass sich Eltern besser befähigt fühlen (Mittelwert 1,46; 1=sehr gut, 5=sehr schlecht; SD=0,768), sprachliche Probleme zu lösen, als Lehrpersonen (Mittelwert 1,98; SD=0,8). Obwohl einzelne Eltern angeben, sprachliche Probleme schlecht oder sehr schlecht lösen zu können, überwiegt jener Anteil, der sich sehr gut bzw. gut in der Lage fühlt, diese Art von Schwierigkeiten zu bewältigen. Zu bemerken ist an dieser Stelle jedoch auch, dass die allergrößte Mehrheit der Eltern (79,1%) im Gegensatz zu den Lehrpersonen (2,4%) keine Kommunikationsprobleme wahrzunehmen scheint.



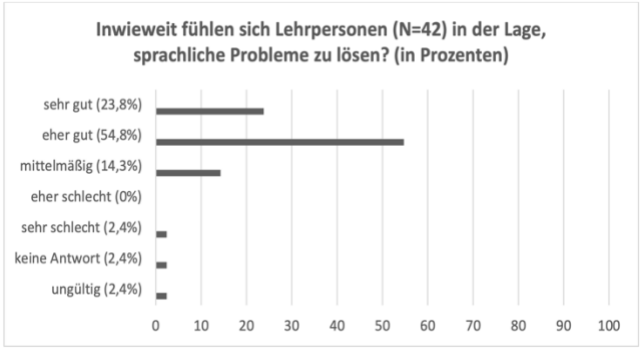
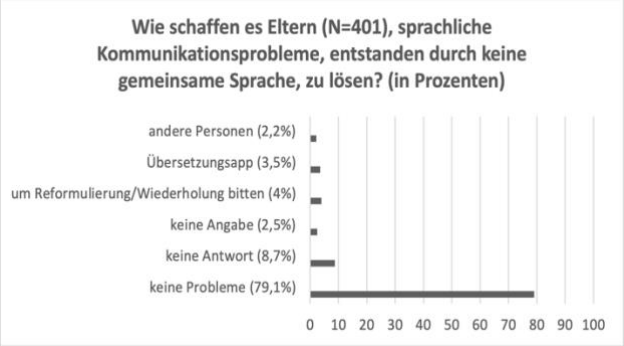


Diagramme 1 + 2:
Bewältigbarkeit von sprachlichen Problemen laut Eltern und Lehrpersonen

Wenn es aber doch zu Verständigungsproblemen kommen sollte, greifen die Eltern vorzugsweise auf Reformulierungen bzw. Wiederholungen zurück, wie den Diagramme 3 und 4 zu entnehmen ist. Lehrpersonen hingegen beschreiben innerhalb der offenen Frage andere Lösungsansätze, nämlich den Rückgriff auf Englisch und einen Sprachwechsel. An dieser Stelle

gilt es kritisch anzumerken, dass auf Basis der erhobenen Daten die Kategorie „Sprachwechsel“ abgeleitet wurde, aufgrund fehlender Erläuterungen seitens der befragten Lehrpersonen jedoch nicht spezifiziert werden kann. Interviews könnten zu dieser Thematik Aufschluss geben. Eltern, die explizit erwähnten, keine Kommunikationsprobleme zu haben, wurden unter „keine Angabe“ festgehalten. Die Kategorie „keine Probleme“ charakterisiert sich durch das Überspringen von Fragestellungen zu sprachlichen Kommunikationsproblemen.



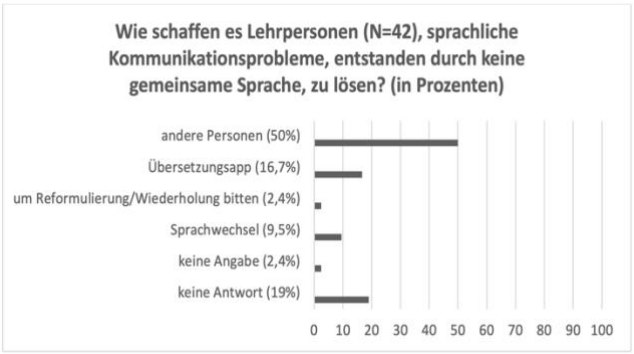


Diagramme 3 + 4:
Lösungsansätze von Eltern und Lehrpersonen bei sprachlichen Problemen

5. Diskussion und Ausblick

Aus der Untersuchung geht hervor, dass die Mehrheit der Eltern (79,1%), im Gegensatz zu den Lehrpersonen (2,4%), auf keine sprachlichen Kommunikationsprobleme zu stoßen scheint. Dies erscheint vor dem Hintergrund plausibel, dass Lehrpersonen in ihrem Schulalltag mit Eltern aus vielen verschiedenen Ländern in Kontakt treten möchten und müssen, was sprachliche Verständnisprobleme verstärkt bewusst macht. Im Gegensatz dazu müssen Eltern beim Austausch mit der Schule „nur“ auf eine Sprache, nämlich die jeweilige Schulsprache, zurückgreifen. Weiters ist es möglich, dass Lehrpersonen und Eltern aufgrund ihrer unterschiedlichen Wahrnehmung (Sacher, 2008, S. 59) sprachliche Kommunikationsprobleme verschiedenartig definieren. Dies sollte in zukünftigen Arbeiten genauer beleuchtet werden.

Die Zahlen verdeutlichen auch, dass sich sowohl Erziehungsberechtigte als auch Lehrpersonen gut in der Lage fühlen, sprachliche Herausforderungen zu bewältigen. Dieses Ergebnis kann auf die guten Kommunikationsstrategien der teilnehmenden Schulen als Resultat ihres Fokus auf die interkulturelle Erziehungspartnerschaft bzw. auf ihre bilinguale Ausrichtung zurückgeführt werden. Außerdem befinden sich die Schulen mit Deutschland, Österreich und Frankreich in Ländern, in denen die Erziehungspartnerschaft gesetzlich vorgeschrieben ist (SchG 1983, §55; SchUG 1986, §61; Code de l’éducation 2023, Article L111-4). Demnach würden sich für Folgestudien Schulen ohne derartige Schwerpunkte anbieten.

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. Aufl., S. 37–70). Springer VS.

Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis* (9. Aufl.). utb.

Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2011). Einführung. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 13–24). Springer.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Waxmann.

Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 21–50). Springer.

Herzog-Punzenberger, B. (2017). Die Vielfalt der sozialen Milieus. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte. https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/Migration_u_Mehrsprachigkeit_2023.pdf [25. Februar 2023].

Juristisches Informationssystem für die Bundesrepublik Deutschland (1983). Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG). Online: https://www.landesrechtbw.de/jportal/portal/t/fty/page/bsbawueprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulGBW1983V41P55&doc.part=S&doc.price=0.0#focuspoint [22.03.2023]

Kropp, A. (2017). (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU. In T. Ambrosch-Baroua, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (S. 107–129), Universitätsbibliothek Ludwig-Maximilians-Universität.

Mayring, Philipp (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (7. Aufl.). Beltz.

Mehlhorn, G. (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In. I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 23–30). Springer VS.

Neuenschwander, M.P.; Balmer, T.; Gasser-Dutoit, A.; Goltz, S.; Hirt, U.; Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen.* Haupt.

Polinsky, M. (2015). Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, *26*(1), 7–27.

République Française (2013). *Code de l'éducation*. Online: https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006151327/ [1.4.2023]

Sacher, W. (2008). *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten.* Klinkhardt.

Schröder, H. (2013). Elternarbeit und Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit* (S. 190–197). Springer VS.

Schulunterrichtsgesetz (SchUG) (1986). In BGBl I 472/1986 idF BGBl 117/2008. Online: https://www.jusline.at/gesetz/schug/paragraf/61 [22.03.2023]

Stange, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 12–39). Springer VS.

Turney, K. & Kao, G. (2009). Barriers to school Improvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, *102*(4), 257–271.

Wiese, H., Mayr. K., Krämer, P., Seeger, P., Müller, H.G. & Mezger, V. (2017). Changing teacher's attitudes towards linguistic diversity: effects of an anti-bias programme. *International Journal of Applied Linguistics*, *27*(1), 198–220.

Erstsprache Russisch bei in Kärnten lebenden Kindern. Einflüsse auf den Spracherhalt mit Fokus auf den familialen literalen Praktiken und dem Erstsprachenunterricht Russisch

Jasmin Weiss-Urank
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt/Celovec

1. Begründung für die Studie

Das geplante Dissertationsvorhaben beschäftigt sich mit der Sprachentwicklung und den Spracheinstellungen von in Kärnten lebenden russischsprachigen Kindern, welche zusätzlich zum Erwerb der russischen Sprache im Elternhaus an einem Erstsprachenunterricht teilnehmen. Dabei muss reflektiert werden, dass sowohl die Förderung innerhalb der Familie als auch jene im Rahmen des Erstsprachenunterrichts in soziokulturelle Kontexte eingebettet sind, welche einander teils durchdringen und somit schwer als gänzlich voneinander getrennt betrachtet werden können. Dies ist insbesondere in Kärnten der Fall, wo der Erstsprachenunterricht für die russische Sprache – mit Ausnahme des russischen Fremdsprachenunterrichts an höheren Schulen – derzeit nicht in das Regelschulsystem integriert ist[1], sondern ausschließlich in der Freizeit – etwa über die Schule *Rusinka*[2] – besucht werden kann.

Ziel des Dissertationsprojektes ist es, herauszufinden, welche Werthaltungen und literalen Tätigkeiten[3] im Elternhaus gefördert werden und inwiefern sich dies in den Sprachkompetenzen und Spracheinstellungen der Schüler:innen gegenüber ihrer russischen Erstsprache widerspiegelt. Wie auch Hansen und Rybarski (2020) aufzeigen, ist inzwischen eine Reihe von Studien zu dem Ergebnis gekommen, „dass die Häufigkeit der Durchführung familialer literaler Aktivitäten in einem positiven Zusammenhang mit den literalen Fähigkeiten der Kinder steht“ (Hansen & Rybarski, 2020, S. 144). Darüber hinaus soll der Beitrag des

[1] Laut eines Berichts des Bundesministeriums fand im Schuljahr 2018/2019 in Kärnten kein in das Regelschulsystem integrierter Erstsprachenunterricht für Russisch statt (Gouma, 2019, S. 16). Daran scheint sich eigener Recherchen zufolge bisher nichts geändert zu haben.

[2] Die Schule mit Hauptstandort Klagenfurt am Wörthersee wurde vom russischen Kulturverein *Zukunft in Österreich. Spittal an der Drau* gegründet (Zukunft in Österreich, Spittal/Drau).

[3] Neben der Definition von *Literalität* als allgemeine Lese- und Schreibkompetenzen wird *Literalität* in dem geplanten Forschungsprojekt unter Bezugnahme auf den britischen Literalitätsforscher Brian Street und Vertreter:innen der *New Literacy Studies* auch als soziale Praxis verstanden (Street, 2003). Demnach wird *Literalität* „nicht in einem Vakuum praktiziert; sie ist immer in irgendeine Reihe soziokultureller Handlungen eingebettet“ (Street, 2013, S. 156).

Erstsprachenunterrichts zu der Sprachentwicklung und den Spracheinstellungen der Kinder aus Sicht der Lehrpersonen und Eltern untersucht werden, da dieser von den Kindern besucht wird und somit als weiterer Einflussfaktor nicht unberücksichtigt gelassen werden kann. Mit Hilfe der Studie soll somit aufgezeigt werden, inwiefern der Spracherhalt der russischen Sprache im Regionalraum Kärnten mittels Förderung durch die Familie und einem Unterricht außerhalb des Regelschulsystems gelingen kann, was insbesondere auch in Bezug auf die derzeit steigende Diaspora relevant erscheint. Zeitgleich soll aufgezeigt werden, woran es aus der Perspektive von Lehrenden, Schüler:innen und Eltern mangelt, um familiale literale Aktivitäten sowie einen Erstsprachenunterricht im Regionalraum Kärnten derart gestalten zu können, sodass sich diese förderlich auf die Sprachkompetenzen und Spracheinstellungen der Kinder auswirken können.

Darüber hinaus soll das geplante Dissertationsprojekt einen Beitrag zur Füllung der folgenden Forschungslücken leisten: Forschungen zum Erstsprachenunterricht sind im deutschsprachigen Raum eher rar (Mehlhorn, 2022, S. 2). Ferner ist eine Übertragung von Studien aus dem US-amerikanischen auf den deutschsprachigen Raum als kritisch zu betrachten, da der Erstsprachenunterricht in den USA flächendeckender angeboten wird (Brehmer & Mehlhorn, 2018, S. 85) und die meisten Studien Erwachsene und nicht Kinder als Proband:innen heranziehen (Mehlhorn, 2022, S. 2). Studien, welche literale Kompetenzen von Kindern in ihren unterschiedlichen Erstsprachen und damit zusammenhängend die Auswirkungen familialer literaler Aktivitäten fokussieren, sind bisher ebenfalls selten vorzufinden (Hansen & Rybarski, 2020, S. 146[4]).

2. Forschungsfragen

Die geplante Studie soll folgende Fragen beantworten, wobei die dritte Forschungsfrage eine Randstellung einnimmt:

Forschungsfrage 1

> Wie wirken sich familiale literale Praktiken auf die Sprachentwicklung und Einstellungen von russischsprachigen Kindern in Kärnten gegenüber ihrer russischen Erstsprache aus?

Forschungsfrage 2

> Welchen Beitrag leistet die Schule *Rusinka* aus Sicht der Schulleitung und Lehrpersonen wie auch aus Sicht der Eltern (und eventuell der Kinder) mit ihren

[4] Die Autorinnen verweisen an dieser Stelle auf eine der wenigen Studien, welche auf diesem Gebiet veröffentlicht worden ist: van Tuijl, C., Leseman, P. P. M. & Rispens, J. (2001). Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4- to 6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development, 25*(2), 148-159.

Unterrichtsaktivitäten und ihrem Begleitprogramm[5] zur Sprachentwicklung sowie zu den Einstellungen der Schüler:innen gegenüber ihrer russischen Erstsprache?

Forschungsfrage 3

Inwiefern sind die Lehrpersonen, die Schulleitung und die Eltern mit den derzeitigen Rahmenbedingungen, unter denen der Erstsprachenunterricht Russisch in der Schule *Rusinka* stattfindet, zufrieden? In welchen Bereichen würden sie sich Veränderungen der Rahmenbedingungen wünschen

3. Die geplante Studie

Im Rahmen des geplanten Dissertationsvorhabens sollen circa sechs Fallstudien durchgeführt werden, wobei die Proband:innen über die Schule *Rusinka* vermittelt werden.

Um die familialen literalen Praktiken sowie die Einstellungen zur russischen Erstsprache und deren Erwerb zu erheben, sollen mit den Kindern und deren Eltern (teil-)narrative Interviews geführt werden. Um das Interesse bei den Kindern zu wecken, werden sie zu Beginn des Interviews gebeten, Sprachenporträts (siehe auch Busch, 2021) zu erstellen. Darüber hinaus soll in einem zeitlichen Abstand von wenigen Wochen mit den Kindern die sogenannte Home-scapes-Methode (siehe auch Yu, 2022) angewendet werden, in deren Rahmen sie dazu aufgefordert werden, zu Hause alles zu fotografieren, was aus ihrer Sicht mit Sprache zu tun hat. Sowohl die Kinder als Urheber:innen der Fotografien als auch die Eltern sollen anhand dieser Fotografien in einem offenen Gespräch zur visuell festgehaltenen Literalität im familiären Umfeld befragt werden. Die sprachliche Entwicklung der Kinder, welche ebenso zentral für die erste Forschungsfrage ist, soll anhand von Sprachstandserhebungen überprüft werden, welche von der Schule *Rusinka* alljährlich im Herbst durchgeführt werden. Die Sprachstandtests sollen zeigen, ob Kinder, die zu Hause in ihrer Erstsprache Russisch mehr gefördert werden, bessere Ergebnisse erzielen. Reflektiert muss dabei werden, dass es sich lediglich um Fallanalysen handelt und somit nur mögliche Tendenzen aufgezeigt, aber keine allgemein gültigen Aussagen getroffen werden können.

Die Daten für die zweite und dritte Forschungsfrage werden ebenfalls im Rahmen der (teil-)narrativen Interviews sowie der Experteninterviews mit der Schulleitung und dem Lehrpersonal erhoben, in deren Rahmen die Schule sowie deren Unterrichtskonzepte und Ressourcen im Mittelpunkt stehen.

Für die Auswertung der Interviews würde sich die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) eignen. In Abhängigkeit davon, ob im Rahmen der Interviews offene Fragen oder Leitfragen Verwendung finden, wäre gegebenenfalls eine alternative Auswertungsmethode zu präferieren.

[5] Hiermit ist etwa die Mitarbeit der Schule an diversen Veranstaltungen des Kulturvereins sowie die Planung und Durchführung von kreativen Workshops für Kinder und Jugendliche (z.B. Malworkshops) gemeint (Zukunft in Österreich, Spittal/Drau).

5. Diskussion und Ausblick

Die geplante Studie untersucht den Einfluss der familialen literalen Aktivitäten sowie des Erstsprachenunterrichts auf die Sprachkompetenzen und Spracheinstellungen von russischsprachigen Kindern im Regionalraum Kärnten. Dabei muss auch der seit über zwei Jahren andauernde Ukraine-Krieg die gesamte Forschung hindurch mitbedacht werden, zumal individuelle Einstellungen und Handlungen auch von Peer-Groups oder der Gesellschaft als Ganzes beeinflusst werden. Somit erhält das vorliegende Forschungsvorhaben für den Fachbereich Slawistik besondere Relevanz, da es durch Fallanalysen exemplarisch aufzeigt, inwiefern die aktuellen politischen Ereignisse auf den Spracherhalt der russischen Sprache im Regionalraum Kärnten Einfluss nehmen können.

Literatur

Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Narr Francke Attempto.

Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3. Aufl.). Facultas.

Gouma, A. (2019). *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19.* Informationsblätter zum Thema Migration und Schule. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=200511_mustatistik_18_19.pdf

Hansen, A. & Rybarski, K. (2020). Familiale literale Aktivitäten im Kontext von Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 143–149). Springer VS.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.

Mehlhorn, G. (2022). Unterricht in der Herkunftssprache – Zum Forschungsstand. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 27*(2), 1–16. https://doi.org/10.48694/zif.3529

Street, B. V. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education, 5*(2), 77–91. https://doi.org/10.52214/cice.v5i2.11369

Street, B. V. (2013). New Literacy Studies. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 149-165). Beltz Juventa.

Yu, Y. (2022). FLP and homescapes: Employing walking tour methodology in researching children's and parents' perspectives. *Journal of Home Language Research, 5*(1), 1–19. https://doi.org/10.16993/jhlr.46

Zukunft in Österreich. Spittal/Drau. *RusinkaSchool.* https://www.carinthia-ru.at/de/ueber-uns

Hören

Lautwahrnehmung im Dialekt-Standard-Kontinuum des Deutschen in Alphabetisierungskursen in Wien

Defne Taner
Universität Wien

1. Begründung für die Studie

Das Deutsche wird, ebenso wie Sprachen wie das Arabische oder Englische, als plurizentrische Sprache angesehen, wobei die Varietäten verschiedene Funktionen erfüllen (Clyne, 1995, S. 4). Unter die Nationalvarietäten des Deutschen fallen u.a. das Bundesdeutsche, Schweizerdeutsch und das österreichische Deutsch (Glauninger, 1997, S. 10-11).

In Sprachkursen und Alphakursen in Österreich wird vor allem eine standardnahe (österreichische) Variante verwendet. Jedoch gibt es viele Varianten, die außerhalb des Sprachkurses, im Alltag in Österreich verstanden werden müssen, denn hier kann „a context specific use of the whole variational spectrum" (Krammer, 2022, S. 30) beobachtet werden. Glauninger erwähnt in seiner Untersuchung zum österreichischen Deutsch, dass Deutschlernende, die ihre Kenntnisse beinahe ausschließlich mit Hilfe von Lehrmaterialien aus Deutschland erworben haben, bei der ersten Begegnung mit der Sprachrealität in Österreich Überraschungen und sogar Verständigungsprobleme erleben würden (1997, S. 269) und, was die lexikalische Ebene anbelangt, erstmal sehr eingeschränkt kommunizieren könnten (Glauninger, 1997, S. 269).

In diesem Zusammenhang soll zudem nicht unerwähnt bleiben, dass auch der sogenannte Standard[1], hier nur *ein* Phänomen unter weiteren Varietäten darstellt (Glauninger, 1997, S. 10). In einigen stark dialektal geprägten Gebieten des deutschsprachigen Raums ist es für Deutschlernende daher unabdingbar, verschiedene sprachliche Variationen für das tägliche Leben zu dekodieren. Bisher sind Forschungsergebnisse zur Aneignung des Deutschen als Zweitsprache unter der Bedingung des DSK in Österreich rar, was gerade aber „vor dem Hintergrund der Migrations- und Fluchtbewegungen und der damit zusammenhängenden Aneignung des Deutschen von zahlreichen Personen in Österreich" (Blaschitz et al., 2020, S. 7) notwendig erscheint.

Das Dissertationsvorhaben beschäftigt sich mit der Lautwahrnehmung von erwachsenen DaZ-Lernenden in der Anfangsphase des Deutschlernens. Hierbei liegt der Fokus auf ethnographischen Beobachtungen im Kurs und dem Hörverstehen ausgewählter Phoneme im

[1] Als Standardsprache gilt ein überregionales Schriftdeutsch, das gesprochen wird. Diese hat den gesamten deutschen Sprachraum beeinflusst und teilweise andere regionale Varietäten ersetzt oder es entstanden Übergangsformen zwischen regionalen Dialekten und dem Standarddeutschen (vgl. Dannerer et al., 2021, S. 17).

Dialekt-Standard-Kontinuum (DSK) der deutschen Sprache im Ballungsraum Wien. Im Folgenden werden die Forschungsfragen hierzu vorgestellt.

2. Forschungsfragen

Vor diesem Hintergrund soll untersucht werden, wie Deutschlernende in der Anfangsphase ihrer Deutschaneignung ausgewählte Laute des im Ballungsraum Wien gebräuchlichen Dialekt-Standard-Kontinuums wahrnehmen.

Forschungsfrage1

> Wie nehmen erwachsene Deutschlernende in Alphabetisierungskursen im Ballungsraum Wien ausgewählte Laute im DSK wahr?

Forschungsfrage2

> Lassen sich Bezüge zu ausgewählten herkunftssprachlichen Sprachenclustern anhand von Erhebungen zur Phonemwahrnehmung erkennen?

3. Die geplante Studie

Die Studie wird in einem Alphabetisierungskurs der VHS Wien durchgeführt. Zunächst werden die Teilnehmenden im Kurs ethnographisch beobachtet. Danach sollen sprachbiographische Befragungen (nach Busch, 2021) folgen und abschließend werden Untersuchungen zur Phonemwahrnehmung durchgeführt.

Die ethnographischen Beobachtungen bilden den größten methodischen Teil und stehen im Vordergrund dieser Forschungsarbeit. Nach Blommaert und Dong (2020) stellen ethnographische Beobachtungen keine eigenständige Methode dar, sondern einen Forschungsansatz, der sich aus verschiedenen qualitativen Forschungsmethoden zusammensetzt (dazu ergänzend die sprachbiographischen Befragungen und die Untersuchung zur Phonemwahrnehmung), wobei die teilnehmende Beobachtung im Fokus bleibt.

Im Anschluss an die ethnographischen Beobachtungen sollen mit den Sprachbiographischen Interviews (Busch, 2021) Aspekte zur Herkunftssprache und zum Sprachinventar, zur (Aus-)Bildung, zur Dauer und Art mit der jeweiligen Sprache abgefragt werden. Die Interviews sollen in einer der Sprachen der Teilnehmenden mit ihnen durchgeführt werden, soweit möglich mit der Interviewerin selbst, ansonsten mit Hilfe einer vermittelnden Person. Die genannten Interviews sollen zusätzlich zu den ethnografischen Beobachtungen geführt werden, da Befragungen vor allem dann dienlich sind, wenn es darum geht, die Binnenansicht der Protagonist:innen des Lehrens und Lernens von Fremd- und Zweitsprachen mit ihrer Sicht zu Wort kommen zu lassen (vgl. Schramm & Schwab, 2022, S. 147-148). Es ist jedoch auch darauf zurückzuführen, dass viele Untersuchungsgegenstände (wie beispielsweise Erfahrungen, Einstellungen, Motivationen oder Haltungen von Lehrenden und Lernenden) nicht aus der Außenperspektive beobachtbar sind und daher eine Messbarmachung in Form von Selbstauskünften befragter Personen sinnvoll ist.

Nach dem Interview soll eine mündliche Überprüfung in Bezug auf die zu untersuchenden und für diese Arbeit relevanten Phoneme stattfinden (siehe unten angeführte Tabelle).

Derzeit liegen noch keine vorläufigen Erkenntnisse vor, da die Durchführung und Datensammlung für das Wintersemester 2024/2025 geplant sind.

Tabelle 1: Varietäten des heutigen Wienerischen, Ernst, 2006, S. 143

Rundung vor l	or > ʊɐ	a-Ver-dumpfung	ar in ZS	ar in ES	-ig	mhd. Di-phthonge ie, uo	mhd. ei > a:	Entnasa-lierung	e-Apo-kope	Entrun-dung	Mono-phthongie-rung	e-Laute mhd. ë, e
<Keller>	<zornig>	<Wasser>	<Garten>	<Bart>	<billig>	<Lied> <Schuhe>	<heiß>	<Wein>	<zeige>	<schön>	<Haus>	<bete> <Bett>
ˈkɛlɐ	ˈtsɔrnɪç	ˈvasɐ	ˈgartn̩	baɐ̯t	ˈbɪlɪç	liːt ˈʃuːə	haɪ̯s	vaɪ̯n	ˈtsaɪ̯gə	ʃøːn	haʊ̯s	ˈbeːtə bɛt
ˈkɛlɐ	ˈtsɔʀnɪg	ˈvasɐ	ˈgaʀtn̩	baʀt	ˈbɪlɪg	liːt ˈʃuːə	haɐ̯s	vaɐ̯n	ˈtsaɐ̯gə	ʃøːn	haɔ̯s	ˈbɐ̯ːtə bɐt
ˈkɛlɐ (ˈkɛlɐ)	ˈtsɔɐ̯nɪɣ̊	ˈvɑsɐ	ˈɡɑːtn̩	ɒɑːt	ˈɒɪlɪɣ̊	liːd̥ ˈʒuːə	hæːs (heːs)	væːn (veːn)	ˈtsæːɣ̊ (ˈtseːɣ̊)	ʒæn: (ʒeː)	hɔːs (hoːs)	bɐ̯ːt bɐt (bɐ̯ːt bɐt)
ˈkɐ̯ɭɐ	ˈtsʊɐ̯nɪç	ˈvɔsɐ	ˈɡɔɐtn̩	ɒɔɐ̯t	ˈɒʏɭɪç	lɪɐ̯d̥ ˈʒʊɐχ̊	haːs	væː	ˈtsaːɣ̊	ʒæː	hɒːs	ˈbɐ̯ːt bɐt
ˈkœɭɐ	ˈtsʊɐ̯nɪç	ˈvɔsɐ	ˈɡɔɐtn̩	ɒɔɐ̯t	ˈɒʏɭɪç	lɪɐ̯d̥ ˈʒʊɐχ̊	haːs	væː	ˈtsaːɣ̊	ʒæː	hɒːs	ˈbɐ̯ːt bɐt

Die Tabelle von Ernst verdeutlicht die Varietäten des heutigen Wienerischen anhand von ausgewählten Beispielen. Die Tabelle ist von oben nach unten und von links nach rechts zu lesen, wobei die salienten Merkmale in der obigen Spalte angemerkt sind und nach unten hin dialektaler werden. Aus pragmatischen Gründen kann in dieser Arbeit nicht auf alle salienten Merkmale des Wienerischen eingegangen werden, es werden beispielsweise phonetische Varietäten, die überwiegend vorkommen, wie die der a-Verdumpfung (z.B. [lɒssn] - lassen, [ʃɒːf] - *Schaf*), die Monophthongierung von ‚au' und ‚ei' (z.B. [hɒːs] - *Haus*, [haːs] - *heiß*), Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit im Anlaut (bilabial bei [b] und [p], ‚backen' und ‚packen' sowie alveolar bei [d] und [t] , ‚danken' und ‚tanken'), sowie die Rundung und Entrundung (z.B. - [ʃnœ], [ʃnæ] - *schnell*, [ʒæ] - *schön*) von Wörtern beobachtet werden.

4. Diskussion und Ausblick

Das Forschungsvorhaben soll dazu dienen, mehr über die bestehenden Dekodierfähigkeiten von Lernenden zu verstehen – da die richtige Zuordnung der Phoneme eine Basis für spätere sprachliche Fähigkeiten legt. Somit soll die Arbeit allen Beteiligten im Alphabetisierungskurs, Lehrenden und Lernenden Vorteile für den Lernprozess und die Verständlichkeit bieten.

Vorangegangene Studien geben Hinweise darauf, dass das Hörverstehen und die damit eingehende Diskriminierungsfähigkeit stärker betont werden sollte: Cauldwell (2013, 2018), Dietz (2018, 2023) und Field (2012) machen deutlich, dass es eine Veränderung der Lehre des Hörverstehens geben sollte, der auch in Bezug auf die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache gesehen werden kann. Um Lernende optimal auf die kommunikativen

Anforderungen vorzubereiten, sollte sich die fremdsprachliche Hörverstehensdidaktik verstärkt der lautlichen Basis des Hörmaterials zuwenden. Dies basiert auf Kritik an der gängigen Unterrichtspraxis. Es ist nur möglich, dies zu erreichen, indem mehr spontansprachliche Hörmaterialien in den Unterricht eingeführt werden und der didaktische Schwerpunkt auf die Dekodierung, die unteren Ebenen der auditiven Sprachverarbeitung, gelegt wird.

Literaturangaben

Blaschitz, V., Perner, K. R., Grabenberger, H., Weichselbaum, M., Dirim, İ. & Templ, V. (2020). Die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache im Dialekt-Standard-Kontinuum. *Zielsprache Deutsch, 47*(2), 3–20.

Blommaert, J. & Dong, J., (2020). Ethnographic Fieldwork: A Beginner's Guide (2. Aufl.). Multilingual Matters Ltd.

Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3. Aufl.). Facultas.

Cauldwell, R. T. (2013). *Phonology for listening. Teaching the stream of speech*. Birmingham.

Cauldwell, R. T. (2018). *A syllabus for listening*. Decoding.

Dannerer, M., Dirim, İ., Döll, M., Grabenberger, H., Perner, K.V. & Weichselbaum, M. (2021). *Variation im Deutschen: Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht*. Waxmann.

Dietz, G. (2013). Inhalts- und Formfokussierung beim fremdsprachlichen Hörverstehen. *German as a Foreign Language*, *2*, 21–43. http://www.gfl-journal.de/2-2013/dietz.pdf

Dietz, G. (2018). Mentale Prozesse beim mutter- und fremdsprachlichen Hören und Konsequenzen für die Hörverstehensdidaktik. In L. Di Venanzio, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *DaZu und DaFür. Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Materialien der 43. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Essen 2016* (S. 97–116). Universitätsverlag Göttingen.

Ernst, P. (2013). Das Wienerisch heute. Eine Bestandsaufnahme. In D. Sava & H. Scheuringer (Hrsg.), *Dienst am Wort. Festschrift für Ioan Lazarescu zum 60. Geburtstag* (S. 133–145). Stutz.

Field, J. (2012). Listening Instruction. In A. Burns (Hrsg.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (S. 207–217). Cambridge.

Glaunininger, M. M. (1997). Untersuchungen zum Wortschatz des Österreichischen Deutsch. Diplomarbeit. Fachbibliothek für Germanistik an der Universität Wien.

Krammer, L. (2022). Formen, Verwendungen und Funktionen von Sprachvariation. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, *76*(1), 30–63.

Schramm, K. & Schwab, G. (2022). Beobachtung. In D. Caspari, F. Klippel, M.K. Legutke & K. Schramm (Hrsg), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch* (S. 147–161). Narr Francke Attempto.

Förderung von bildungssprachlicher Mehrsprachigkeit durch extensives Hören in der Sekundarstufe II

Isabel Zins
Universität Wien

1. Begründung für die Studie

Die Studie baut auf bisherige Forschung zum extensiven Hören auf, bei der sich die Teilnehmer:innen über einen längeren Zeitraum einer Fülle an leicht verständlichen Materialien aussetzten (Ivone & Renandya, 2019, S. 237-249) und danach ein Listening Log schrieben (Lee & Cha, 2017, S. 271-278). Diese Studien konnten zeigen, dass extensives Hören als motivierender als herkömmliche Aufgaben empfunden wurde, dadurch Vokabeln und Grammatik im Kontext trainiert werden konnten und multimodales Lernen (Hören, Lesen, Schreiben etc.) ermöglicht wurde (Ivone & Renandya, 2019, S. 240-241).

Dies bildete den Rahmen für eine Aktionsforschung, die die bildungssprachliche Entwicklung von mehrsprachigen Schüler:innen durch extensives Hören untersucht. Ca. 80 Schüler:innen einer Höheren Technischen Schule in Wien hörten außerhalb des Unterrichts ca. vier Monate lang eine Stunde pro Woche deutschsprachige bzw. fremd- oder herkunftssprachige Hörbeiträge, die bildungssprachlich waren. Jede Woche schrieben sie einen Eintrag in ihr Listening Logbuch, wobei sie beim Verfassen dieses Beitrages zwischen dem Deutschen und einer weiteren Sprache wechseln sollten. Die weitere Sprache bildete eine Herkunftssprache (z.B. Arabisch, Kroatisch) oder die Schulsprache Englisch.

Wichtig dabei ist hier der Begriff der Bildungssprache. Diese wird als eine Art Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches Lernen in der Schule erachtet, und ermöglicht die Teilhabe am Gesellschafts- und Berufsleben (Lange, 2020, S. 53). Sie wird oft als ein gehobeneres Register (Schleppegrell, 2012, S. 411) bezeichnet, welches sich als Brückensprache zwischen Fach- und Alltagswortschatz bewegt (Busch-Lauer, 2016, S. 83). Die Studie soll einerseits aufzeigen, inwiefern durch extensives Hören Bildungssprache in Deutsch und einer weiteren Sprache weiterentwickelt werden kann. Andererseits geht es darum zu beobachten, ob sich im Alltag dominant gebrauchte Sprachen auch gegenseitig beeinflussen können, was die Entwicklung von bildungssprachlichen Kompetenzen betrifft.

Daher soll in der vorliegenden Studie überprüft werden, ob eine Art Durchlässigkeit zwischen Deutsch und (Herkunfts-)Sprachen möglich ist. (Einsprachige) Ansätze dazu lassen sich auch schon bei Buttaroni (1995) im Fremdsprachenwachstum durch authentisches Hören finden. Diese geht davon aus, dass Sprachen wachsen, wenn man sie mit authentischem Material füttert (S. 97-99). Was die Herausbildung von Bildungssprache betrifft, so ist man bis

jetzt davon ausgegangen, dass sich vor allem das Lesen und Schreiben positiv auswirken (Gogolin & Duarte, 2016, S. 491-492). Im Rahmen dieser Forschung soll ein erster Anstoß gegeben werden, ob dies auch über das Hören in mehrsprachigen Kontexten möglich sein kann.

Die Intervention im Rahmen dieser Aktionsforschung fördert daher außerdem das Sichtbarmachen von Herkunftssprachen bzw. Minderheitensprachen (z.B. Goranisch, Igbo, Bengalisch oder Kurdisch). Viele dieser Sprachen werden in Österreich als Familiensprachen ausschließlich über ihre mündliche Tradition weitergegeben. Herkunftssprachlicher Unterricht könnte in vielen dieser Sprachen zwar angemeldet werden, findet aber aufgrund der zu wenigen Sprecher:innen oftmals nicht statt (siehe auch ÖSZ, 2023). Folglich kommen außerschulischen Sprachbegegnungen, wie etwa dem extensiven Hören, eine besondere Rolle zu. Eine systematische Analyse, wie es in den Herkunftssprachen zur Kompetenzsteigerung durch authentisches Hörmaterial in einem zweitsprachlichen Setting des Deutschen kommt, gibt es im Moment noch nicht. Das vorliegende Dissertationsprojekt versucht, diese Forschungslücke zu schließen.

2. Forschungsfragen und Zielsetzung

Die Forschungsfragen lauten:

1) Inwiefern können durch extensives Hören (Podcasts etc.) in einer bestimmten Sprache (Deutsch) bildungssprachliche Kompetenzen weiterentwickelt werden?
2) Inwiefern kann durch extensives Hören in einer bestimmten Sprache (Deutsch) gleichzeitig die bildungssprachliche Entwicklung in einer anderen Sprache (Sprache X) gefördert werden?
3) Welchen Unterschied macht es auf die Entwicklung der Bildungssprache, in welcher Sprache zuerst gehört und dann geschrieben wird?
4) Wie kann ein Lern- und Unterrichtskonzept zur Förderung von bildungssprachlichen Kompetenzen in Deutsch und Herkunfts- oder Fremdsprachen durch extensives Hören für die Sekundarstufe II gestaltet sein?

3. Das Forschungsdesign

Beim Forschungsdesign handelt es sich um eine explorative Aktionsforschung, die als Mixed-Methods-Ansatz konzipiert ist. In der Aktionsforschung ist die Forscherin gleichzeitig unterrichtende Lehrkraft, die Schüler:innen fungieren als Forschungspartner:innen. Aktions- und Reflexionsphasen wechseln sich ab (Altrichter et al., 2018, S. 13-18).

Die Samplinggröße umfasst ca. 80 Schüler:innen zwischen 14 und 18 Jahren einer Berufsbildenden Höheren Technischen Schule, die lebensweltlich mit Deutsch und einer Herkunftssprache (z.B. Arabisch, Kroatisch, Türkisch) oder mit Deutsch und der Schulsprache

Englisch aufwachsen. Kern der Aktionsforschung bildet das selbstgesteuerte Hören von Hörbeiträgen in Deutsch bzw. in einer Herkunfts- oder Fremdsprache zu ca. einer Stunde pro Woche. Bei diesen Hörbeiträgen kann es sich um Podcasts, Hörbücher, Interviews oder Reportagen handeln, die die Schüler:innen zunächst aus Vorschlägen und später ganz frei wählen können. Nach einer selbstgewählten Einheit schreiben die Schüler:innen einen Eintrag in ihr Listening Log. Diese Einträge im Umfang von mindestens 100 Wörtern sind sehr frei zu gestalten (Zusammenfassung, eigene Meinung, Hörerfahrungen). In regelmäßigen Abständen soll die Sprache in den Listening Logs gewechselt werden. Da viele in ihren Herkunftssprachen nicht alphabetisiert sind, können die Schüler:innen darüber hinaus künstliche Intelligenzen zum Erstellen ihrer Listening Logs in der weiteren Sprache verwenden. Mit Online-Wörterbüchern und KIs ist es ihnen möglich, sich auch einer neuen Schrift anzunähern, ohne dass sie extra dafür einen Kurs besuchen müssen.

Im Rahmen der Aktionsforschung wurde daher ein Lern- und Unterrichtskonzept entwickelt, das einen Ansatz zur Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen durch extensives Hören in Herkunfts- oder Fremdsprachen darstellt. Genauer gesagt durchlief diese Longitudinalstudie von Februar bis Juni 2024 drei Zyklen, die jeweils ca. eineinhalb Monate gedauert haben, wobei das zu entwickelnde Unterrichtskonzept stets gemeinsam mit den Schüler:innen und Sprachenkolleg:innen überarbeitet wurde (Peerfeedback und Feedback Kollegium). Diese Prozesse wurden in einem Forschungstagebuch festgehalten, das mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wird (Mayring, 2008).

Wie bereits erwähnt, ist es also einerseits Ziel ein auf extensives Hören basierendes Konzept zur Entwicklung der Bildungssprache in Deutsch und weiteren Sprachen zu entwickeln, an dem vor allem Schüler:innen aktiv mitwirken (Forschungsfrage 4). Andererseits wurden zur Beantwortung der weiteren Forschungsfragen qualitative und quantitative Daten erhoben. So kann die Entwicklung der Bildungssprache durch eine Sprachstandsanalyse mittels Prä- und Posttests nachvollzogen werden (Forschungsfrage 1). Dadurch wird der Stand der Bildungssprache vor und nach der Intervention erhoben. Die Proband:innen hörten hierbei einen zehnminütigen deutschsprachigen Podcast und fassten diesen auf Deutsch und der weiteren Sprache zusammen. Die Analyse der deutschen Prä- und Post-Tests erfolgt mittels Lerner:innensprachanalyse auf grammatikalisch-syntaktischer, semantischer und diskursiver Ebene (Ahrenholz, 2014, S. 168-169) gemäß der Kriterien für Bildungssprache nach Morek und Heller (2012, S. 73). Für die Auswertung der mehrsprachigen Texte (Forschungsfrage 2) braucht es externe Expert:innen, da die Merkmale von Bildungssprache typologisch gesehen variieren.

Ein Fragebogen wurde am Anfang und am Ende der Intervention ausgefüllt, der nicht nur die Motivation vor und nach der Intervention abbilden soll, sondern auch nach der Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse fragt, so dass eine Innenperspektive über die Wirksamkeit des extensiven Hörens als Mittel des Sprach(en)zuwachses gezeigt werden kann. Die Auswertung des Fragebogens erfolgt deskriptivstatistisch (Gültekin-Karakoc & Feldmeier,

2014, S. 187-191). Zuletzt wurden noch 16 Follow-Up-Interviews mit Schüler:innen durchgeführt, in denen sie selbst ihre Texte in der Sprache X vom Prä- und Post-Test verglichen und Einblicke in ihre Arbeit am Listening Log gaben (Forschungsfrage 2 und 3). Ein Überblick über das gesamte Forschungsprojekt ist hier grafisch dargestellt:

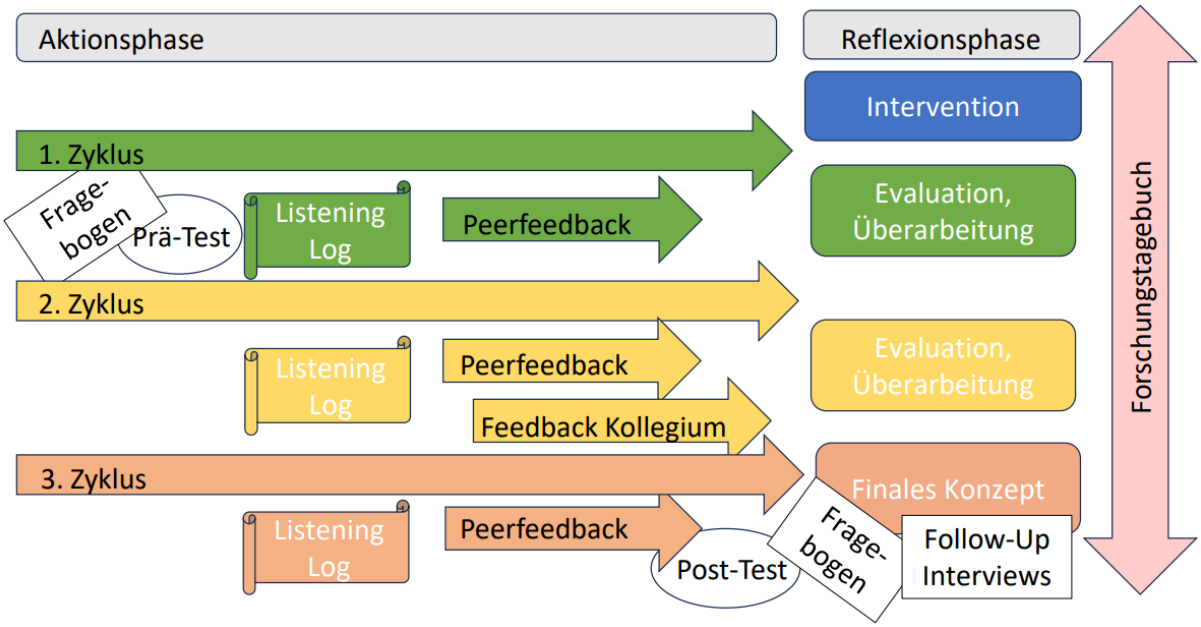


Abbildung 1: Phasen der Aktionsforschung Extensives Hören (farbig) und zusätzliche Instrumente zur Datenerhebung (weiß)

4. Vorläufige Ergebnisse und Ausblick

Zum derzeitigen Forschungsstand liegen nur erste, vorläufige Ergebnisse aus den Phasen der Aktionsforschung vor.

Die aktive Beteiligung mittels Listening Logs lag im ersten Zyklus (Mitte Februar bis Anfang April) bei etwa 50%. Durch die erste Feedbackschleife stellte sich heraus, dass das vor allem an der zu freien Aufgabenstellung der Listening Logs lag. Es wurde daher „The Professor's Log" als Vorlage erstellt, wo nicht nur die genauen Aufgabenstellungen für jede Woche nachzulesen waren, was sich die Schüler:innen gewünscht haben, sondern auch jede Woche konkrete Podcast-Vorschläge gemacht wurden. Die Podcast-Suche alleine dauerte nämlich oft schon sehr lange, weswegen viele Schüler:innen noch vor dem Hören demotiviert aufgaben. Um mehr Abwechslung in die Aufgabe zu bringen, wurden im zweiten Zyklus (April bis Anfang Mai) „#Challenges" erstellt, wie zum Beispiel das Hören während des Sports oder bei höherer Geschwindigkeit. Letzteres ermutigte einige Schüler:innen Listening Logs nachzubringen, da sie ja rein rechnerisch bei doppelter Hörgeschwindigkeit nicht mehr eine Stunde pro Woche hören mussten, sondern nur mehr 30 Minuten. Als praktikabel und noch hörbar stellte sich aber eine Geschwindigkeit von 1,25 oder maximal 1,5 heraus. Im dritten Zyklus (Mai bis Anfang Juni) wünschten sich die Schüler:innen mehr und neue Challenges bzw. auch das aktive

Umsetzen ihres neu erhaltenen Wissens aus den Hörbeiträgen zur Erstellung eines eigenen Podcasts.

Mithilfe der letzten Feedbackrunde kann nun das didaktische Konzept des extensiven Hörens als sinnstiftende Methode des Sprachenlernens überarbeitet und finalisiert werden. Die Auswertung des Prä- und Posttests sowie der Fragebögen wird Auskunft über die Wirksamkeit der Methode zur Förderung der Bildungssprache in einem mehrsprachigen Kontext geben. Hierbei sollte allerdings beachtet werden, dass diese Ergebnisse in einem explorativen Setting mit einem Convenience Sample erhoben wurden. Nichtsdestotrotz können diese Ergebnisse dazu beitragen, besser zu verstehen, wie mehrsprachige Praktiken sich auf bildungssprachliche Entwicklungen auswirken können und wie Lehrkräfte diese in ihren Unterricht integrieren können.

Literaturangaben

Ahrenholz, B. (2014). Lernersprachenanalyse. In J. Settinieri, S. Demirkaya & A. Feldmeier García (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 167–181). utb.

Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Aufl.). *utb Schulpädagogik: Bd. 4754*. Julius Klinkhardt.

Busch-Lauer, I. (2016). Wie manifestiert sich Bildungssprache in deutschen Sach- und Lehrbuchtexten? Eine exemplarische diskursiv-textuelle Betrachtung. In E. Tschirner, O. Bärenfänger & J. Möhring (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / Schriften des Herder-Instituts: Band 7. Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (S. 81–95). Stauffenburg.

Buttaroni, S. (1995). Ein möglichst natürliches Fremdsprachenwachstum. In A. Carli, Civegna, Klaus, von Guggenberg, Irma, D. Larcher & R. R. Pezzei (Hrsg.), *Educazione bilingue: Bd. 16. Zweitsprachlernen in einem mehrsprachigen Gebiet. Grundlagen und Perspektiven für ein neues Curriculum: L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue. Principi e prospettive per un nouvo curricolo* (S. 85–100). Bozen.

Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian (Hrsg.), *Handbücher Sprachwissen (HSW). Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). De Gruyter.

Ivone, F. M. & Renandya, W. A. (2019). Extensive Listening and Viewing in ELT. *TEFLIN Journal*, *30*(2), 237–256.

Lange, I. (2020). Bildungssprache. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch. Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 53–58). Springer VS.

Mayring, P. (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Beltz.

Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 67–101.

Lee, Y. & Cha, K. (2017). Listening Logs for Extensive Listening in a Self-regulated Environment. *Asia-Pacific Education Researcher,* 26(5), 271–279.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (2023). *Schule mehrsprachig. Erstsprachenunterricht. Organisation und Vorteile* https://www.schule-mehrsprachig.at/info-service/der-erstsprachenunterricht/organisation-vorteile

Schleppegrell, M. J. (2012). Academic Language in Teaching and Learning: Introduction to the Special Issue. *The Elementary School Journal*, *112*(3), 409–418.

Autor:innen

Verzeichnis der Autor:innen

Fangfang Li beforscht in ihrem Dissertationsprojekt an der Friedrich-Schiller-Universität Jena die Professionalisierung angehender DaF-Lehrkräfte.

Alicia Damitsch schreibt ihre Dissertation in der Didaktik des Englischen an der Universität Duisburg-Essen. Sie interessiert sich besonders für das Fach Englisch im berufsbildenden Unterricht und die Professionalisierung von Englischlehrkräften für die Berufsbildung.

Erika Niederlechner aus Südtirol hat an der Universität Innsbruck das Bachelor- und Masterstudium Lehramt für die Fächer Englisch und Russisch absolviert. Sie hat sich in ihrer Masterarbeit mit der Verwendung und Auswahl von Literatur im Englischunterricht an Südtiroler Oberschulen beschäftigt. Sie unterrichtet derzeit Englisch an einer Wirtschaftsfachoberschule in Südtirol.

Jacqueline Janoschek hat von 2015 bis 2023 Lehramt für die Fächer Englisch, Psychologie und Philosophie an der Universität Wien studiert. Im Rahmen ihrer Masterarbeit im Unterrichtsfach Englisch hat sie die Emotionen von Unterstufenschüler:innen in Bezug auf ihren Englischunterricht untersucht. Seit 2020 unterrichtet sie an einer Wiener Mittelschule Englisch, eine unverbindliche Übung zum Fach Philosophie sowie fachfremd (aber mit Begeisterung) Musik.

Sira Weber ist Universitätsassistentin im Prae-Doc an der Universität Innsbruck (an der Fakultät für Lehrer:innenbildung, am Institut für Fachdidaktik im Bereich Sprachen). Zuvor schloss sie ihr Masterstudium Französisch und Spanisch (Master of Education) an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel in Deutschland ab.

Birgit Birkfellner macht ihren PhD an der Universität Wien im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, wo sie auch ihre Masterarbeit zum Thema der Lernendenautonomie von taiwanischen DaF-Lernenden geschrieben hat. Nun forscht sie zum Thema der Vermittlung von Berufssprachen, insbesondere im Kontext von pflegespezifischen Deutschkursen auf den Philippinen. Nebenbei unterrichtet sie in DaF/DaZ- und Alphabetisierungskursen in Wien und arbeitet in der Entwicklung von einer Lernapp für Pflegekräfte mit.

Marie-Christin Dotzler hat letztes Jahr im März ihr Masterstudium im Fach „Mehrsprachigkeit und Regionalität“ an der Universität Regensburg, an der sie bereits zuvor einen Bachelor in Deutsch-Französischen Studien absolviert hatte, abgeschlossen. Als Teil dieses Studiengangs konnte sie ein Semester an der Université de Fribourg/Universität Freiburg in der Schweiz absolvieren. Während ihres Aufenthalts dort besuchte sie zwei Kurse zur rätoromanischen Minderheit. Durch diese Lehrveranstaltungen entwickelte sie ein großes Interesse für die soziolinguistische Situation in diesem Sprachgebiet und beschloss deshalb, ihre Masterarbeit einer Fragestellung zu dieser Region zu widmen. Seit Abschluss ihres Masters arbeitet sie als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache im Bereich der durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geförderten Integrations- und Berufssprachkurse.

Juliane Götz arbeitet seit Januar 2021 als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der englischen Fachdidaktik am Institut für Anglistik und Amerikanistik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Neben ihrem Promotionsprojekt mit dem Arbeitstitel „Unterrichtsgespräche im Englischunterricht – eine gesprächsanalytische Untersuchung von Lehrer:in-Schüler:innen-Interaktion in den ersten Unterrichtsversuchen“ ist sie vor allem für die Durchführung Schulpraktischer Übungen zuständig. Nach ihrem Abitur studierte sie von Oktober 2012 bis Februar 2019 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Lehramt an Gymnasien für die Fächer Englisch und Sozialkunde.

Herland Franley Manalu is a PhD student at the University of Innsbruck, specializing in Foreign Language Education. His dissertation project focuses on the professional development of English language teachers in Indonesia through a case study in Bangka Belitung Province.

Helene Thierrichter hat im Juli 2023 an der Universität Graz das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung mit den Fächern Englisch und Spanisch abgeschlossen. Derzeit ist sie am Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Knittelfeld als Lehrkraft für Englisch und Spanisch tätig. Im vorliegenden Tagungsband präsentiert sie die Resultate ihrer Masterarbeit.

Anna Romano hat Lehramt (Fächerkombination Deutsch und Italienisch) und Linguistik an den Universitäten Wien, Bologna und Turin studiert. Von 2018 bis 2022 hat sie als OeAD-Lektorin an der Universität Turin Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. Seit Ende 2022 arbeitet sie als Universitätsassistentin im Prae-Doc am Institut für Fachdidaktik (Bereich Sprachen) der Universität Innsbruck. Ihr Dissertationsprojekt liegt an der Schnittstelle von *Task-based Language Teaching* und Spracherwerb.

Katharina Egger studierte Lehramt für Englisch und Geschichte im Master an der Universität Innsbruck. Im hier vorgestellten Masterprojekt beschäftigte sie sich mit den morpho-syntaktischen Erwerbsstufen des Englischen als Fremdsprache im schulischen Kontext. Sie stellte sich hierbei die Frage, ob das allseits bekannte Schulbuch *MORE! 1* den Erwerbsstufen der *Processability Theory* folgt und ob ausgewählte Schüler:innen die unterrichteten Strukturen auch anwenden können. Das Masterprojekt hat ihr Interesse geweckt und im aktuellen Dissertationsprojekt (auch Universität Innsbruck) widmet sie sich vertieft der *Processability Theory* im Kontext von Sprachtransfer.

Cecilia Regni erwarb einen Bachelor in Fremdsprachen und Literatur an der Universität von Perugia und graduierte in Klavier am Konservatorium S. Cecilia in Rom. Sie spezialisierte sich mit einem Master an der Universität Potsdam im Fach Fremdsprachenlinguistik. Seit 2015 arbeitet sie als Deutschlehrerin. Sie hat einen zweiten Master in Sprachen, Literaturen und Interkulturellem Übersetzen an der Universität von Perugia erworben. Sie ist Autorin von Artikeln zur Vergleichenden Literaturwissenschaft, Sprachdidaktik, Literaturdidaktik und Grundschulpädagogik. Zur Zeit ist sie Doktorandin an der Università Tor Vergata Rom, wo sie an einem Promotionsprojekt zur Rolle und Bedeutung der Literarizität in DaF-Kontexten in Italien arbeitet.

Claudia Schnellbögl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachdidaktik Englisch und an der Professur für Psychologie in Schule und Unterricht an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Sie studierte Englisch und Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt auf Gymnasiallehramt und promoviert aktuell in der Fachdidaktik Englisch zur Lehrkräftebildung mit & über *Extended Reality* (XR) im Fremdsprachenunterricht. Sie ist promovierendes Mitglied in der Bamberg Graduate School of Teacher Education (BaGraTEd). Die Präsentation ist eine kleine explorative Vorstudie im Vorfeld ihrer kumulativen Promotion, die zum Ziel hat, Aspekte professioneller Handlungskompetenz von Studierenden in Bezug auf XR zu identifizieren, welche im Folgenden tiefgehender in einem *mixed-method-design* untersucht werden.

Vera Trager is a PhD Candidate at the University of Barcelona in the field of Applied linguistics and SLA research. Her research interests are child second language acquisition, teacher cognition and *Task-Based Language Teaching*. She is on the working team of the TaskGen project under the lead of Dr. Roger Gilabert in which a tool for automated task design is being developed.

Iris Knapp ist Doktorandin an der Karl-Franzens-Universität in Graz und konzentriert sich auf Fachdidaktik Sprachwissenschaft für ihren PhD. Mit einem Bachelor-Abschluss in Lehramt für Englisch, Physik und Chemie sowie einem Master in DaF/DaZ verfügt sie über eine solide akademische Grundlage. Ihre sechs Jahre Berufserfahrung mit Schüler:innen mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache unterstützen besonders ihr Forschungsinteresse im Bereich des sprachbewussten Fachunterrichts. Iris Knapp ist auch an der Pädagogischen Hochschule Steiermark tätig, wo sie ihre Erfahrungen und Kenntnisse im Bildungsbereich einbringt.

Johanna Preitler-Schauhuber hat Lehramt Primarstufe an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien studiert. Im Rahmen ihrer Masterarbeit hat sie eine *Design-Based Research*-Studie durchgeführt. Zurzeit ist sie Klassenlehrerin in einer 1. Klasse in Wien.

Ramona Holub ist Dissertantin am Fachbereich Romanistik der Universität Salzburg und Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache und Spanisch in der HAK Hallein. Sie hat die Fächer Französisch und Spanisch auf Lehramt (BEd und MEd) studiert und befindet sich jetzt im 1. Semester des Doktoratsstudiums Pädagog:innenbildung. Im Rahmen ihrer Dissertation, die der Didaktik der romanischen Sprachen zugeordnet ist, untersucht sie die Rezeption von mehrsprachigen prototypischen Lehr- und Lernmaterialien für die Handelsakademie. Im Rahmen der 15. ÖGSD-Nachwuchstagung präsentierte sie jedoch ihre Masterarbeit zum Thema *interkulturelle Erziehungspartnerschaft*.

Jasmin Weiss-Urank hat an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt Slawistik mit Schwerpunktsprache Russisch sowie Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Bachelorstudium) und Sozial- und Integrationspädagogik (Masterstudium) studiert. Seit Oktober 2022 ist sie dort als Universitätsassistentin am Institut für Slawistik im Bereich Sprachwissenschaft angestellt und arbeitet im Rahmen ihrer Anstellung an ihrem Dissertationsprojekt mit dem (vorläufigen)

Titel „Erstsprache Russisch bei in Kärnten lebenden Kindern. Einflüsse auf den Spracherhalt mit Fokus auf den familialen literalen Praktiken und dem Erstsprachenunterricht Russisch“.

Defne Taner ist PraeDoc im Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien. In ihrem geplanten Dissertationsprojekt beschäftigt sie sich mit dem Schwerpunkt Erwachsene mit dem Hörverstehen im Dialekt-Standard-Kontinuum.

Isabel Zins ist Sprachwissenschaftlerin und Didaktikerin. Sie hat mehrere Studien absolviert, nämlich das Lehramt Französisch & Deutsch, den Master Finno-Ugristik und den Master DaF/DaZ, diese in Wien, Szeged, Debrecen, Paris und Tokyo. Außerdem hat sie Erfahrungen in der universitären Lehre im DaZ-Bereich an der KPH Wien/Krems, PH Wien und PH Burgenland gemacht. Sie unterrichtet derzeit an einer HTL in Wien und dissertiert in der Sprachwissenschaft an der Universität Wien.